

# Sprecherwechsel in der Schule.

Harrie Mazeland

Erschienen in:

Konrad Ehlich & Jochen Rehbein (Hrsg.) 1983. Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, p. 77-101

# SPRECHERWECHSEL IN DER SCHULE.

HARRIE MAZELAND \*

*In diesem Aufsatz wird eine Systematik der Redebeitragsverteilung ("turn-taking") im Schulunterricht vorgeschlagen. Ausgegangen wird von einer Darstellung des Sprecherwechsels in der Literatur (§ 2), in deren Kritik die Formen der Rede-Zuteilung durch den Lehrer und die Formen der Selbstauswahl der Schüler herausgearbeitet werden (§ 3).*

*Im vorgeschlagenen System der turn-Organisation werden zwei aufeinanderfolgende Stellen möglichen Sprecherwechsels behandelt (§ 4) und der minimale Zusammenhang zwischen Sprecherwechsel und sequentieller Organisation beispielhaft beschrieben (§ 5.1.). Die sozialen Identitäten des Lehrers und der Schüler werden als Teil des Beschreibungssystems betrachtet; Sprecherwechsel läuft in der Schule nicht unabhängig von diesen institutionellen Positionen ab: Lehrer und Schüler haben unterschiedliche Rechte und Pflichten in der Organisation des Sprecherwechsels (§§ 5.2., 5.3.).*

## 1. turn-Verteilung in Gesprächen

Jedem, der die Schule in seiner Biographie hat, ist klar, daß die Verteilung der Redebeiträge ("turns") im Unterricht anders aussieht als in einem Gespräch mit Freunden. Die Ethnomethodologen Sacks & Schegloff & Jefferson ((1974) im folgenden "S&S&J") haben einen Vorschlag gemacht, wie das einfachste System für die Organisation des Redewechsels ("turn-taking") in einem Gespräch zwischen Personen, die nicht in einer hierarchischen Beziehung stehen, aussehen könnte. Ausgangspunkt ihrer Analyse ist die Beobachtung, daß in Konversationen meistens nur ein Sprecher zum gleichen Zeitpunkt redet; Überlappungen dauern nur ganz kurz.

---

\*Der Verfasser hat im Studienjahr 1977-1978 in Düsseldorf am Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft mit einem Stipendium der "Niederländischen Organisation für Reinwissenschaftliche Forschung" (Z.W.O.) studiert und während dieses Jahres am Projekt "Kommunikation in der Schule" mitgearbeitet. Konrad Ehlich, Jochen Rehbein und Angelika Redder danke ich für eine ausführliche und wichtige Diskussion.

Das von ihnen vorgeschlagene System sieht so aus: in der "turn-Konstruktions-Komponente" werden die Stellen möglicher Redeübergabe mithilfe einer "Markierung" der Vervollständigung der laufenden Äußerung definiert. Der Sprecher konstruiert seine Äußerung derart, daß die Hörer mögliche Vervollständigungsstellen erkennen und antizipieren können ("recipient design"). Diese Stellen sind Stellen möglicher Redeübergabe ("transition relevant places"). In der "turn-Zuteilungs-Komponente" werden die Prozeduren dargestellt, die die Gesprächsteilnehmer für den turn-Übergang verwenden können; diese Prozeduren sind aufzuteilen in Techniken, mit denen der jeweilige Sprecher den nächsten Sprecher auswählt, und Techniken, mit denen einer der Gesprächsteilnehmer sich selbst auswählt, um den turn zu übernehmen.

Das System von Regeln, mit dem auf der Grundlage dieser Komponenten Sprecherwechsel organisiert werden kann, formulieren S&S&J wie folgt:

"(1) Für jeden Redebeitrag gilt an erster Stelle möglichen Sprecherwechsels am Ende der ersten Einheit, die für sich (prinzipiell) einen Redebeitrag konstituieren kann:

(a) Wenn der bis dahin vollzogene Redebeitrag so konstruiert ist, daß er die Verwendung einer Technik beinhaltet, mit der der gegenwärtige Sprecher den nächsten Sprecher auswählt, dann hat der ausgewählte Gesprächsteilnehmer das Recht und die Verpflichtung, als nächster zu sprechen. Kein anderer hat dieses Recht oder diese Verpflichtung, und der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle.

(b) Wenn der bis dahin vollzogene Redebeitrag so konstruiert ist, daß er keine Technik der Auswahl des nächsten Sprechers beinhaltet, dann kann - muß aber nicht - Selbstauswahl eines nächsten Sprechers einsetzen. Wer zuerst anfängt, gewinnt das Recht auf einen Redebeitrag, und der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle.

(c) Wenn der bis dahin vollzogene Redebeitrag so konstruiert ist, daß er keine Technik der Auswahl des nächsten Sprechers beinhaltet, dann kann - muß aber nicht - der gegenwärtige Sprecher fortfahren, sofern nicht ein anderer sich selbst als nächsten Sprecher ausgewählt hat.

(2) Falls an der ersten Stelle möglichen Sprecherwechsels am Ende der ersten Einheit, die für sich (prinzipiell) einen Redebeitrag konstituieren kann, weder (1a) noch (1b) wirksam war und der gegenwärtige Sprecher in Übereinstimmung mit (1c) weitergesprochen hat, dann gilt die Regelmenge (a)-(c) wieder an der nächsten Stelle möglichen Sprecherwechsels, ... bis ein Sprecherwechsel stattgefunden hat". (S&S&J (1974), S. 704). (Ich übernehme in etwas veränderter Form die deutsche Übersetzung aus Kallmeyer & Schütze (1976), S. 14.)

Zentral ist also die jeweilige Stelle eines möglichen turn-Übergangs, deren "management" in dem System organisiert wird; das System beschäftigt sich nur mit dem jeweiligen einzelnen turn-Übergang, also nur mit den zwei turns, die einen einzelnen turn-Übergang begrenzen; es teilt

jedesmal nur einen turn zu, den nächsten - das ist auch der Grund, warum S&S&J ihr System charakterisieren als "local management system" (S&S&J, S. 725). Das System erlaubt Maximalisierung der Menge der möglichen Sprecher für jeden nächsten turn, ist aber nicht dazu fähig, eine bestimmte sequentielle Verteilung der turns über die möglichen Sprecher zu organisieren (S&S&J, S. 729).

Wenn man versucht, die turn-Organisation des "symmetrischen" Gesprächs zu vergleichen mit der der Unterrichtssituation, ist einer der auffälligsten Unterschiede, daß es in der Schule eine bestimmte Verteilung der turns über die Sprecher gibt, und daß diese Verteilung nicht von allen Gesprächsteilnehmern gemeinschaftlich in der Interaktion bestimmt wird. Es ist in der Schule nicht gleichgültig, wer den turn hat, für die Frage, wie der turn-Übergang organisiert wird: d.h., daß soziale Identitäten, die für die turn-Organisation in Gesprächen nicht relevant wären (S&S&J, S. 699), für die Analyse der turn-Verteilung in der Schule es doch sind. Diese sozialen Identitäten werden bestimmt von dem Kontext der Institution "Schule", in der die unterschiedlichen Positionen des Lehrers bzw. der Schüler gesellschaftlich definiert sind (vgl. u.a. Ehlich & Rehbein (1977), S. 36-42).

Zweitens scheint die Organisation des Sprecherwechsels nicht pro Stelle möglichen Sprecherwechsels organisiert zu werden; es gibt vielmehr eine gewisse Regelmäßigkeit, mit der der Lehrer den turn hat, ihn zuteilt und wieder bekommt. D.h., daß es einen minimalen Zusammenhang zwischen turn-Organisation und sequentieller Organisation (wer was nacheinander tut) geben muß.

## 2. turn-Organisation in der Schule

Auf dem Kongreß habe ich einen Vorschlag präsentiert, wie die turn-Organisation in der Schule dargestellt werden könnte. Inzwischen ist dazu auch ein Aufsatz von Mchoul erschienen (Mchoul, 1978). Weil sein Vorschlag in bestimmten Punkten besser ist als mein damaliger (besonders hinsichtlich interner Kohärenz, Rekursivität, Lokalisierung), werde ich zunächst das von ihm vorgeschlagene System kurz darstellen.

Mchoul schlägt ein System von vier Regeln vor, die er als Modifizierungen der turn-Organisation in Konversationen betrachtet, wie es von S&S&J analysiert wurde. Er bezieht sich dabei auf eine Vermutung von S&S&J, daß das konversationelle Gespräch als Grundform der verbalen Interaktionen betrachtet werden muß, während die anderen verbalen Interaktionsformen verschiedene Transformationen der turn-Organisation von Konversationen repräsentieren. Eine Interaktionsform, in der die turn-Verteilung nicht pro Stelle möglichen turn-Übergangs organisiert wird, sondern teilweise eine gewisse Vorverteilung ("pre-allocation") der turns in Kraft ist, soll dann als Transformation der Grundform "konversationelles Gespräch" betrachtet werden, mit den Interaktionen als extremen Formen, in denen die turn-Verteilung von vornherein völlig festgelegt ist, z.B. Eheschließung (S&S&J, S. 731-732).

Die Regelmodifizierungen, die Mchoul vorschlägt, sind folgende:  
"(I) Für jeden Redebeitrag des Lehrers gilt an erster Stelle möglichen Sprecherwechsels am Ende der ersten Einheit, die für sich einen Redebeitrag konstituieren kann:

- (A) Wenn der bis dahin vollzogene Redebeitrag des Lehrers so konstruiert ist, daß er die Verwendung einer Technik beinhaltet, mit der der gegenwärtige Sprecher den nächsten Sprecher auswählt, dann wird das Recht und die Verpflichtung zu reden einem einzelnen Schüler gegeben; kein anderer hat dieses Recht oder diese Verpflichtung, und der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle.
- (B) Wenn der bis dahin vollzogene Redebeitrag des Lehrers so konstruiert ist, daß er keine Technik der Auswahl des nächsten Sprechers beinhaltet, dann muß der gegenwärtige Sprecher (der Lehrer) fortfahren.
- (II) Wenn I (A) stattgefunden hat, gilt für jeden Redebeitrag des so ausgewählten Schülers an erster Stelle möglichen Sprecherwechsels am Ende der ersten Einheit, die für sich einen Redebeitrag konstituieren kann:
  - (A) Wenn der bis dahin vollzogene Redebeitrag des so ausgewählten Schülers so konstruiert ist, daß er die Verwendung einer Technik beinhaltet, mit der der gegenwärtige Sprecher den nächsten Sprecher auswählt, dann wird das Recht und die Verpflichtung zu reden dem Lehrer gegeben; kein anderer hat dieses Recht oder diese Verpflichtung, und der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle.
  - (B) Wenn der bis dahin vollzogene Redebeitrag des so ausgewählten Schülers so konstruiert ist, daß er keine Verwendung der Technik der Auswahl des nächsten Sprechers beinhaltet, dann kann - muß aber nicht - Selbstauswahl eines nächsten Sprechers mit dem Lehrer als demjenigen, der zuerst anfängt, eintreten, und der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle möglichen Sprecherwechsels.
  - (C) Wenn der bis dahin vollzogene Redebeitrag des so ausgewählten Schülers so konstruiert ist, daß er keine Verwendung der Technik der Auswahl des nächsten Sprechers beinhaltet, dann kann - muß aber nicht - der gegenwärtige Sprecher (der Schüler) fortfahren, es sei denn, wenn der Lehrer sich selbst auswählt.
- (III) Für jeden Redebeitrag des Lehrers, wenn an der ersten Stelle möglichen Sprecherwechsels am Ende der ersten Einheit, die für sich einen Redebeitrag konstituieren kann, entweder I (A) nicht wirksam war oder I (B) wirksam war und der Lehrer weitergesprochen hat, gilt die Regelmengung I (A)-I(B) wieder an der nächsten Stelle möglichen Sprecherwechsels und immer wieder an jeder nächsten Stelle möglichen Sprecherwechsels, bis ein Sprecherwechsel zu einem Schüler stattgefunden hat.

(IV) Für jeden Redebeitrag eines Schülers gilt, wenn an der ersten Stelle möglichen Sprecherwechsels am Ende der ersten Einheit, die für sich einen Redebeitrag konstituieren kann, weder II(A) noch II(B) wirksam war und der gegenwärtige Sprecher (der Schüler) in Übereinstimmung mit II(C) weitergesprochen hat, die Regelmengung II(A)-II(C) wieder an der nächsten Stelle möglichen Sprecherwechsels und immer wieder an jeder nächsten Stelle möglichen Sprecherwechsels, bis ein Sprecherwechsel zum Lehrer stattgefunden hat" (Mchoul (1978), S. 188).

Die Regeln beschreiben die unterschiedlichen Teilnahmerechte des Lehrers und der Schüler im Unterrichtsdiskurs. Die Regelmengung produziert nach Mchoul jedenfalls drei technische Unterschiede zwischen Alltagsgespräch und Unterrichtsdiskurs:

- (a) Werden in Gesprächen die Pausen und Lücken innerhalb der Redebeiträge minimalisiert, so wird im *Unterrichtsdiskurs* das Potential an Pausen und Lücken maximalisiert: da es für die Schülerbeiträge eine gegenseitige Orientierung (sowohl des Lehrers als auch des Schülers) auf einen hinreichenden Redebeitrag gibt, kann und darf der Schüler ohne Angst vor Selbstauswahl eines anderen Sprechers versuchen, seinen Beitrag zu vervollständigen. Der Lehrer braucht gar keine Angst vor Unterbrechung seines Beitrags zu haben, weil er der Einzige ist, der sich selbst auswählen kann. Deshalb sind turn-interne Pausen im Unterrichtsdiskurs häufiger als in Gesprächen (a.a.O., S. 190-196)
- (b) Während in Gesprächen in der Möglichkeit, daß mehrere Sprecher sich selbst zu gleicher Zeit als nächsten Sprecher auswählen (wichtigste Reparaturtechnik ist, daß derjenige, der zuerst anfängt, das Recht auf den Redebeitrag gewinnt), eine dauernde Quelle von (zwar kurzen) Überlappungen liegt, wird im Unterrichtsdiskurs das Potential an Überlappungen minimalisiert: in der Regelmengung gibt es keine Möglichkeit, daß entweder der Lehrer einem Schüler die Gelegenheit gibt, sich selbst als nächsten Sprecher mit dem Recht des zuerst Beginnenden auszuwählen, oder daß ein Schüler einen anderen Schüler als nächsten Sprecher auswählt (a.a.O., S. 197-208).
- (c) In dem turn-taking System der Gespräche ist die Menge der möglichen nächsten Sprecher maximal, während im Unterrichtsdiskurs diese Menge viel beschränkter ist: nach einem Schülerbeitrag kann der turn eigentlich nur zum Lehrer gehen, fast jede Abweichung vom Muster "Lehrer-Schüler-Lehrer" scheint korrigiert werden zu müssen (a.a.O., S. 208-210).

### 3. Kritik an Mchouls Vorschlag

#### 3.1. Programmierte Selbstauswahl

Ein Hauptmerkmal der Schulkommunikation ist, daß es größtenteils einen Sprecher und eine Gruppe Zuhörer gibt. Den Schülern wird unterstellt (sozusagen eine institutionell auferlegte Handlungspräsupposition), daß sie gegenüber den meisten Äußerungen des Lehrers aufmerksam sind; auch wenn der Lehrer sich einem einzelnen Schüler zuwendet, wird von ihm zumeist unterstellt, daß die anderen Schüler aufmerksam bleiben.

Wenn man 'Lehrer' symbolisiert mit 'L', 'alle Schüler in der Klasse' als 'K', 'einen Schüler' als 'S', 'mehrere Schüler' (nicht alle) als 'SS' und 'gerichtet zu' mit '→', kann man das für den ersten Fall abkürzen als 'L→K', für den zweiten als 'L→S→(K-S)'. Für die meisten Schüleräußerungen gilt, daß, obwohl sie in erster Instanz an den Lehrer adressiert sind, auch den anderen Schülern unterstellt wird, zuzuhören:

S→L→(K-S). (Die erste Äußerung in Beispiel (3) (s.S. 88) macht eine dieser Unterstellungen explizit. Diese Phänomene verdienen eine eigenständige, ausführlichere Untersuchung).

Beispiel (1)<sup>1</sup>:

- (1) L: Wie waren destijds eh de baas in Rusland?.. ((1,6 Sek.))  
Wer waren damals eh der Boß in Rußland?..
- (2) L: Hoe heette dat koningshuis?... (4 Sek.) Hoe heette  
Wie hieß das Königshaus?... Wie hieß
- (3) L: zo'n koning of keizer daar, Dyana? Een tsaar,  
Els: so einer König oder Kaiser dort, Dyana? Ein Zar,  
Tsjaar?  
Zjar?
- (4) L: goed zo! //  
gut!  
(St.29, Geschichte, 2504'75)

Beispiel (2):

- (1) L: Wie heeft nog wel jaartallen nog verder dan drie-  
Wer hat denn mal Jahreszahlen noch eher als dreihundert
- (2) L: hondert jaar voor Christus gehoord?  
(Jahre) vor Christus gehört?  
Anja: Ja, zeshondert  
Ja, sechshundert
- (3) L: Zeshonderd jaar voor Christus. Weet jij iets  
Sechshundert (Jahre) vor Christus. Weißt du etwas  
Anja: jaar voor Christus  
(Jahre) vor Christus.
- (4) L: van zeshondert jaar voor Christus? //  
über sechshundert (Jahre) vor Christus?  
(St.29, Geschichte, 2504'75)

1 Wenn nicht anders vermerkt, stammen die Beispiele aus Tonbandaufnahmen der Projektgruppe Tiho (Sprache im Unterricht), Nijmegen, Niederlande. Das Transkriptionsverfahren ist nach HIAT I (Ehlich & Rehbein (1976)); aber: Betonung *kursiv*.

Die Lehreräußerungen, die zur ganzen Klasse als Gruppe gerichtet sind, nenne ich "ungerichtete" Sprechhandlungen; diejenigen Lehreräußerungen, die zu einem einzelnen Schüler gerichtet sind, "gerichtete". Die erste und zweite Lehrerfrage in Beispiel (1) sind "ungerichtete Fragen", die dritte Lehrerfrage, die eine nachgeschaltete Adressierung enthält, eine "gerichtete Frage" (vgl. Mazeland (1975), S. 47ff.). Diese Bestimmung der Lehrersprechhandlungen wird also aufgrund interaktioneller Kriterien definiert, im Gegensatz zu anderen Typen von Klassifizierungen, wie z.B. Fragearten aufgrund formaler Kriterien in u.a. Entscheidungsfragen, Ergänzungsfragen, Alternativfragen usw. klassifiziert werden können (vgl. Wunderlich (1976), S. 183ff.).

Die Benennung "ungerichtet" ist vielleicht irreführend: die ungerichteten Fragehandlungen sind jedenfalls insoweit "gerichtete", daß damit die Gruppe der Schüler, die glauben, eine Antwort zu wissen, gesucht wird (vgl. auch Mchoul, S. 201). Das kommt explizit zum Ausdruck in "Wer weiß-Fragen", von denen eine Realisierungsform in der ersten Lehrerfrage in Beispiel (2) vorkommt. Andere "ungerichtete" Sprechhandlungstypen, z.B. Aufgabenstellen, Behauptungen, Erzählungen usw. sind de facto an die Klasse gerichtet.

Dieses Phänomen der differenzierten Adressierung der Redebeiträge des Lehrers gilt auch für die turn-Zuteilung des Lehrers: der Lehrer kann sowohl einem einzelnen Schüler den turn zuteilen als auch der ganzen Klasse eine Möglichkeit für bedingte Selbstauswahl geben: das letzte Phänomen nenne ich "programmierte Selbstauswahl". Der Lehrer schafft sozusagen eine "offene" Position in einem Handlungsmuster, die die Schüler auffüllen dürfen - so eine Bedingung ist z.B. beim Muster der Lehrerfrage (wo der Lehrer mit der Frage den Schülern den turn zuteilt), daß die Schüler glauben, eine adäquate Antwort geben zu können (vgl. z.B. die erste Lehrerfrage in Beispiel (2)). Die bedingte Selbstauswahl der Schüler kann durch unterschiedliche Verfahren realisiert werden (vgl. unten). Wenn kein Schüler sich selbst "bedingt auswählt", turn-Wechsel also nicht stattgefunden hat, dann geht der turn wieder zurück zum Lehrer (vgl. die zwei ungerichteten Fragen des Lehrers in Beispiel (1)). Die dazwischenliegende Stelle möglicher turn-Übergabe wird als Stille der Klasse erfahren, ähnlich wie Mchoul die Stille ("time out") in dem Fall, daß der turn einem einzelnen Schüler zugeweiht ist, als diesem Schüler "gehörend" analysiert (Mchoul, S. 193). Aber im Gegensatz zum Fall der turn-Zuteilung an einen einzelnen Schüler ist kein einzelner Schüler für die Lücke verantwortlich zu machen: die Lücke kann dann nur von demjenigen durchbrochen werden, der sie initiiert hat und der institutionell definiert ist als der, der die endgültige Verantwortlichkeit für den Unterrichtsablauf hat: dem Lehrer (der dann, wie in Beispiel (1), einen einzelnen Schüler verantwortlich machen kann). Mann kann übrigens dieses Zurückgeben des turn an den Lehrer nicht als Selbstauswahl betrachten (wie Mchoul dies tut); vielmehr muß er den turn aus institutioneller Verpflichtung übernehmen.

In dem von Mchoul vorgeschlagenen System der turn-Organisation kommt diese zweite turn-Zuteilungstechnik des Lehrers - die bedingte, ungerichtete turn-Zuteilung mit programmierter Selbstauswahl auf der Seite der Schüler - nicht vor, obwohl sie sehr häufig ist; dennoch ist sie

gerade als eine grundlegende Form der spezifischen Lösungsweise der Probleme des Unterrichts für eine größere Gruppe innerhalb der Institution Schule anzusehen.

Mchoul signalisiert zwar das Problem der "ungerichteten" Lehrerfrage, aber er führt das Problem zum größten Teil zurück auf die mehrdeutige Referenz des englischen "you", mit dem eine Realisierungsform dieser Fragen zwar möglich ist, aber es gibt auch ungerichtete Fragehandlungen ohne das Personalpronomen 2. Person Singular und/oder Plural (vgl. z.B. die Fragen in Beispiel (1)). Mchoul sieht die ungerichteten Fragen hauptsächlich als Quelle des Chaos, wenn nämlich mehrere Schüler zum gleichen Zeitpunkt anfangen; die turn-Zuteilung an den einzelnen Schüler sieht er als die "normale" Prozedur an, auch als Taktik zur Aufhebung des "Chaos", das durch die ungerichtete Frage entstehen kann (Mchoul, S. 198-199).

Komplementär zur Lehrer-turn-Zuteilungstechnik der bedingten, ungerichteten turn-Zuteilung stehen verschiedene Formen der "programmierten Selbstauswahl" der Schüler an der vom Lehrer geschaffenen "offenen" Position im Handlungsmuster.

Auch diese turn-Zuteilungstechnik wird von Mchouls System nicht erfaßt. Dies hat einerseits mit der von Mchoul nicht behandelten Lehrer-turn-Zuteilungstechnik der programmierten Selbstauswahl von Schülern zu tun; andererseits ist es dadurch zu erklären, daß Mchoul eine der Prozeduren, durch die diese programmierte Selbstauswahl ausgeführt werden kann - die des nichtverbalen Meldens (Hände hochheben, evtl. auditiv verstärkt durch Fingerschnalzen) - nicht als eingenständige turn-Zuteilungstechnik betrachtet. Er beschreibt das Händehochheben als eine Technik, die die Grenzen zwischen den turn-Zuteilungstechniken bei Gesprächen - gegenwärtiger Sprecher wählt nächsten und Selbstauswahl - verschwimmen läßt: derjenige, der sich selbst auswählt, um den turn zu erhalten, hat diesen noch nicht, sondern muß noch vom Lehrer ausgewählt werden, um den turn zu übernehmen oder nicht. Einerseits würde das für Mchoul dazuführen, Gesten in die Regeln aufzunehmen, andererseits sollte man diese ausschließen (Mchoul, S. 201). Faktisch schließt er sie aber aus und läßt damit eine grundlegende Form der turn-Organisation in der Schule außer Betracht. Die "Verschwommenheit" des Meldens zwischen turn-Zuteilung und Selbstauswahl ist gerade Ausdruck der komplizierten Form, die die turn-Organisation in der Institution Schule annimmt, und sie ist als eine eigenständige turn-Zuteilungstechnik zu betrachten. Gerade die Non-Verbalität der Gesten macht sie zu einer Alternativform des Meldens, deren spezifische Leistung als kommunikative Handlungen eben daraus resultiert, daß sie nicht verbal sind (sein dürfen); denn nur so kann das schulspezifische Problem, daß mehrere Sprecher zum gleichen Zeitpunkt reden wollen, während im lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs fast jeder Schülerbeitrag in den Aufmerksamkeitsbereich des Lehrers fallen muß und durch den Lehrer kontrolliert wird, behandelt werden.

Eine Form der programmierten Selbstauswahl eines Schülers liegt in Beispiel (2) vor: die Schülerin Anja selektiert sich - unter den von L geschaffenen Bedingungen - unmittelbar, indem sie den turn mit einem "ja" an sich reißt.

Das "ja" fungiert als "pre-starter", d.h. nicht nur als eine Bestätigung, daß sie die Bedingungen der von L geschaffenen "offenen" Position erfüllt - was L "wörtlich" fragt - sondern auch als ein Element, durch das sie den turn nehmen kann, ohne schon zu erklären, warum sie den Bedingungen dessen entspricht, wonach L eigentlich fragt: damit vergewissert sie sich auch des turns über das "Recht des zuerst Beginnenden".

Die Form der programmierten Selbstauswahl läuft nicht über das Verfahren des verbalen Meldens, und der Sprecherwechsel wird im "management" einer Stelle möglichen Sprecherwechsels organisiert.

Die zweite Form der programmierten Selbstauswahl auf der Schülerseite geht über das Verfahren des nicht-verbalen Meldens (vgl. die Flächen 2-4, Beispiel (3)): ein oder mehrere Schüler bewerben sich durch Mel-den um den turn. Sie bringen damit zum Ausdruck, daß sie glauben, die von L geschaffene "offene" Position im Handlungsmuster den Bedingungen gemäß erfüllen zu können (oder sie simulieren es zumindest). Der Lehrer wählt einen Schüler aus und teilt ihm den turn zu, meistens durch das Nennen des Namens des Schülers ("Nomination"). Damit hat dieser einzelne Schüler das Recht und die Verpflichtung, den turn zu übernehmen, und Sprecherwechsel findet statt.

Diese Organisation des Sprecherwechsels in der Schule läuft nicht über eine Stelle möglichen Sprecherwechsels ab, die durch das turn-Ende des gegenwärtigen Sprechers (Lehrer) und turn-Anfang des nächsten (ein Schüler) gekennzeichnet ist, sondern läuft ab über zwei Stellen der möglichen turn-Übergabe: die erste fängt an mit dem Ende des Lehrerturns, in dem L eine offene Position für die Schüler geschaffen hat. An dieser Stelle können die Schüler sich melden, und L sucht einen Schüler aus, dem er den turn zuteilen wird; die mögliche turn-Übergabestelle hat ihr Ende, wenn L wieder den turn übernimmt, um ihn einem Schüler zuzuteilen. Ich glaube, daß man das nicht als Selbstauswahl des Lehrers betrachten kann, sondern dieser turn des Lehrers ist sozusagen "vorprogrammiert" als turn-Übernahmeverpflichtung des Lehrers in der von ihm initiierten Sequenz: ich nenne diese Sequenzposition des Lehrers "turn-Zuteilungsturn".

Die zweite Stelle des möglichen Sprecherwechsels hat als Grenze das Ende des turn-Zuteilungsturns des Lehrers und den Anfang des turns des selektierten Schülers. Die Stelle des möglichen Sprecherwechsels wird also auf mehrere Stellen des turn-Übergangs zersplittert, und diese Form des Sprecherwechsels bekommt in der Institution Schule eine kompliziertere Form, als das "management" einer Stelle möglichen Sprecherwechsels in Gesprächen sie aufweist. Wenn man die Zersplitterung der Stelle möglichen Sprecherwechsels in Sequenzpositionen strukturiert, wird die Stelle möglichen Sprecherwechsels in vier Sequenzpositionen zerlegt:

- (1) L produziert eine "offene" Position dadurch, daß er seinen turn so beendet, daß klar wird, daß jetzt die Schüler dran sind;
- (2) die Schüler melden sich;
- (3) L teilt einem Schüler den turn zu;
- (4) der selektierte Schüler fängt an zu reden.

Mit der ersten Sequenzposition versucht der Lehrer also eine konditionale Maximalisierung der Menge der möglichen nächsten Sprecher durchzuführen, während er in der dritten Sequenzposition eine Minimalisierung dieser Menge zustandebringt.

Die zweite Sequenzposition wird innerhalb der von L geschaffenen Pause nach dem Ende seines turns realisiert. Der turn-Mechanismus, der in Alltagsgesprächen implizit funktioniert, wird sozusagen in der Schule zu einem regelrecht isolierten System, einer Art institutionalisierter Form der Organisation des Sprecherwechsels.

Beispiel (3) zeigt, daß dieser Ablauf meistens noch viel kompliziertere Formen annimmt:  $S_a$  meldet sich schon während des turns von Horst, wahrscheinlich, weil er meint, daß die Antwort Horsts nicht adäquat ist.  $S_b$  und  $S_c$  melden sich schon am Anfang des Lehrerturns, ohne bereits wissen zu können, was der Lehrer in seinem turn tun wird.  $S_d$  meldet sich nach "warum", wodurch er weiß, daß die turn-Einheit des Lehrers so konstruiert wird, daß es um eine Frage geht - was die Frage ist, weiß er jedoch nicht.  $S_e$  meldet sich an der Stelle, an der klar ist, wie die Frage lautet und an der die Beendigung der turn-Einheit des Lehrers nah voraussehbar ist (Fläche (3)). Der Lehrer verwendet diese Stelle möglichen Sprecherwechsels aber nicht zur turn-Zuteilung, sondern behält den turn, indem er seine Frage erklärend kommentiert - so lange er den turn noch nicht zugeteilt hat, behält er diesen, und kein Schüler hat das Recht, sich den turn zu nehmen; was eine Stelle möglichen Sprecherwechsels wird, wird nicht interaktionell organisiert, sondern nur von L bestimmt. Das "local management" liegt in den Händen des Lehrers; die Schüler können nicht aufgrund der Realisierungsformen herausfinden, was eine Stelle möglichen Sprecherwechsels ist, sondern müssen eine spezifische Fähigkeit entwickeln, um zu bestimmen, welche Stelle relevant ist für die turn-Zuteilung vom Lehrer. Nach seinem Kommentar produziert der Lehrer eine längere Pause (3 Sek.), in der klar wird, daß diese Stelle von ihm zur turn-Zuteilungsstelle gemacht wird, und in der 4 Schüler sich melden. Der Lehrer selektiert Michael und teilt ihm den turn im sequentiell vorprogrammierten turn-Zuteilungsturn zu.  $S_h$  und Michael lassen die Hände sinken, und Michael fängt seinen turn an (Flächen 3-4).

Bemerkenswert ist, daß außer Michael nur  $S_h$  aufhört, um den turn zu bitten, nachdem der turn bereits zugeteilt ist: ein Teil der Schüler bitten unabhängig davon, ob es eine Stelle möglicher turn-Zuteilung gibt oder nicht, dauernd um den turn, was nur aus der Perspektive der Reihe von Frage-Antwort-Sequenzen als adäquat zu betrachten ist. Man könnte vermuten, daß in der Schule der turn-Apparat in einer bestimmten Form abgelöst wird von den In-

halten, die im Unterrichtsdiskurs prozessiert werden. Die turn-Organisation ist verselbständigt vom Wissen in seiner propositionalen Form. Einerseits ist die Gier, den turn haben zu wollen (oder jedenfalls diesen Eindruck zu geben), überraschend, andererseits ist das Ausmaß noch erstaunlicher, in dem die Schüler so erfolgreich institutionell sozialisiert sind, daß sie warten, bis ihnen ein turn zugeteilt wird. In dem Versuch, den turn zu bekommen und die richtige Antwort zu geben, sind die Schüler Konkurrenten untereinander. Die Bedrohung, daß wenn ein Schüler nicht erfolgreich ist in seinem Versuch, danach und dadurch ein anderer sich als besser, klüger usw. (und damit den gegenwärtigen Sprecher als dümmer) präsentieren kann, wird permanent manifest gemacht in dem Phänomen, daß einige andere Schüler sich während des turns eines anderen Schülers weiterhin melden.

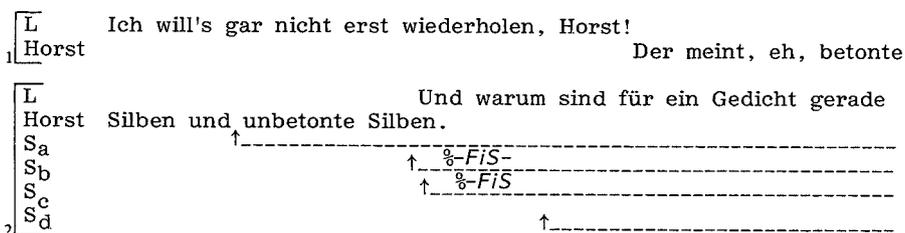
Die zwei unterschiedenen Formen der programmierten Selbstauswahl von Schülern - unmittelbare Selbstauswahl ohne gerichtete turn-Zuteilung von L und Selbstauswahl über die Prozedur des Meldens - kann man nicht als fakultative Alternativformen betrachten.

Die Beispiele stammen aus unterschiedlichen Schulen; in einer (aus der die niederländischen Beispiele kommen) ist der Unterrichtsdiskurs als weniger formal zu kennzeichnen. Es wäre noch zu untersuchen, ob es eine gewisse Ordnung gibt, in der diese zwei Prozeduren innerhalb einer Unterrichtsstunde unterschiedlich verwendbar sind.

### 3.2. Nicht-programmierte Selbstauswahl von Schülern

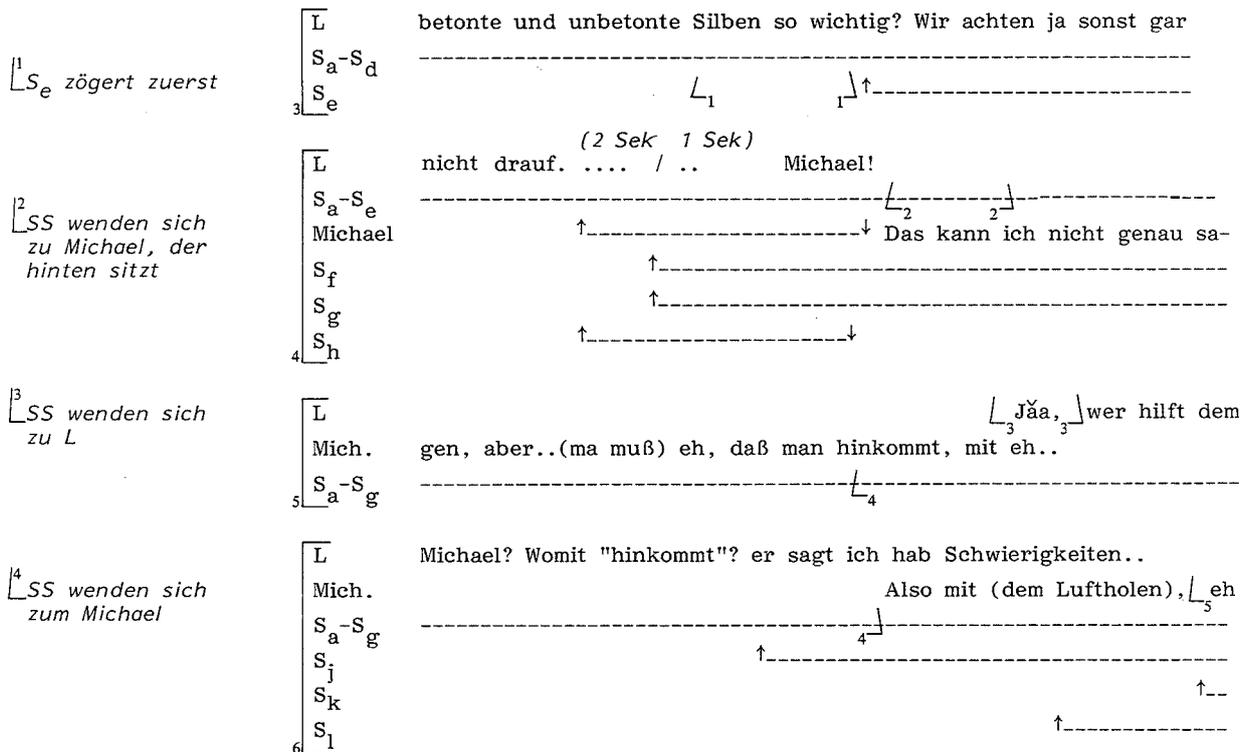
In Beispiel (B 3) unterbricht der Lehrer den Redebeitrag Michaels, wenn klar ist, daß dieser nicht bald eine adäquate Antwort geben wird (Fläche 5). Der Lehrer nimmt ihm den turn mit "jaa" weg (was nicht nur Signal und Instrument der turn-Übernahme ist, sondern auch ein "nein" in der Bedeutung "nicht-ädaquat"), und sucht dann einen anderen Schüler als Michael ("Wer hilft dem Michael?"). Mit der Wiederholung "Womit hinkommt?" macht er die durch seine Unterbrechung nicht-vollständige Antwort Michaels zur Ergänzungsfrage für die anderen Schüler. Der Lehrer macht auch die Stelle möglichen Sprecherwechsels nach dieser Frage nicht zur Stelle der turn-Zuteilung, obwohl 7 Schüler um den turn bitten, sondern behält den turn und fängt an, die Fragen zu kommentieren: "Er sagt..", (Flächen 5-6). Und obwohl der Lehrer Michael den turn abgenommen hat und explizit einen anderen Schüler als Michael sucht, um die Antwort zu ergänzen, versucht Michael doch wieder, sich den turn zu nehmen, jetzt durch eine nicht von L programmierte Selbstauswahl. Michael überlappt mit seinem turn-Anfang den Lehrerturn und verletzt damit die Regel "nicht mehr als ein Sprecher zum gleichen Zeitpunkt". (Er verstärkt seinen Versuch, den turn zu bekommen, "paralinguistisch" dadurch, daß er lauter und schneller redet). Doch wird der "illegale" Versuch legalisiert, der Lehrer hört mit seinem turn auf, ohne einem anderen den turn zugeteilt zu haben. Er gibt Michael

Beispiel\* (3) unmittelbare Vorgeschichte: der Lehrer versucht, mittels Frage-Antwort-(Kommentar)-Sequenzen die Schüler Merkmale des Gedichts nennen zu lassen; in den folgenden Sequenzen geht es um den Rhythmus, den ein Schüler in seiner Antwort genannt hat die vom Lehrer als nicht hinreichend kommentiert wurde.



Legende: S<sub>a</sub> ↑ : S<sub>a</sub> hebt die Hand hoch.    % : Moment der Handlung (z.B. FiS).  
 S<sub>a</sub> ↓ : S<sub>a</sub> läßt die Hand sinken.    → : schneller reden.  
 ----- : Fortdauern der Handlung    ⇨ : lauter und schneller reden.  
 FiS : Fingerschnalzen.

\*Dieses Beispiel stammt aus Video-Aufnahmen des KidS-Projekts, Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaften Düsseldorf. Die Tonband-Transkription ist von Monika Humpert (Humpert (1975), S.143); die Transkription der nicht-verbalen Daten ist von mir.



<sup>5</sup> Michael macht eine Geste des nicht-Wissens, nicht-finden können.  
<sup>6</sup> SS wenden sich zu L  
<sup>7</sup> S<sub>g</sub> tut Arm halb nach unten.

Mich. L Jorg! 6  
 eh eh, im Takt bleiben, im Rhythmus also bleiben, eh → Ja, ma

Jorg  
 S<sub>a</sub>-S<sub>f</sub>  
 S<sub>g</sub>  
 S<sub>j</sub>-S<sub>k</sub>  
 S<sub>l</sub>

-----  
 L<sub>7</sub>.....7

-----  
 ↑

Jorg muß mit den Silben genau auskommen, wenn man zum Beispiel //  
 S<sub>a</sub>-S<sub>g</sub> //  
 S<sub>j</sub>-S<sub>l</sub> //  
 S<sub>m</sub> //

-----  
 ↑

Einige Einschränkungen zur nicht-verbalen Transkription: ab dem Melden des S<sub>e</sub> (Fl. (3)) schwenkt die Kamera zur anderen Hälfte des Klassenraums; S<sub>a</sub> bis S<sub>d</sub> sind dadurch nicht mehr im Bild. Von ihnen wird weiter angenommen, daß sie die Hände hochhalten, weil - als sie später wieder ins Bild kommen (Fl. (6)) - sie (noch/wieder?) die Hände hochhalten. In der Fläche (4) wird Michael kurz alleine fokussiert.

noch einmal die Chance, sich zu rehabilitieren, indem er zeigt, daß er die Antwort doch weiß und damit auch, daß sein Melden nicht ungerechtfertigt war - vielleicht hat Michael darum auch etwas mehr "Recht" zu einer solchen Regelverletzung. Als Michael bemerkt, daß er den turn hat, macht er eine Pläunungspause ("eh"), während der er aber den turn nervös besetzt hält durch die schnelle Wiederholung der Planungspartikel. Er macht dann noch zwei Ergänzungsversuche seiner Antwort, den letzten Versuch schon begleitet von einer Geste des Nicht-Gelings (und möglicherweise der Selbstdiskreditierung, vgl. Ehlich & Rehbein (1977), S. 97ff.). Der Lehrer nimmt ihm jetzt unmittelbar den turn ab, indem er ihn einem der sich meldenden Schüler zuteilt und damit zugleich Michaels Versuch erneut negativ bewertet.

Dieses Beispiel einer nicht vom Lehrer programmierten Selbstauswahl eines Schülers ist einerseits ein Indiz, daß bestimmte Formen der Schüler-Selbstauswahl möglich sind - was im Vorschlag von Mchoul ausgeschlossen wird -; andererseits ist es auch ein Grenzfall: der turn-Anfang Michaels könnte noch als Regelverletzung gesehen werden, die vom Lehrer z.B. mit einer Ermahnung (sei es auch nur mit einer Geste oder einem Blick) korrigiert werden kann; das tut der Lehrer aber nicht, sondern er erlaubt Michael weiterzusprechen.

Es gibt auch Formen der nicht-programmierten Selbstauswahl von Schülern, die nur schwer als mögliche Regelverletzung vom Lehrer behandelt werden können, bei denen eine Lehrer-Ermahnung unwahrscheinlich ist, weil sie im Widerspruch stehen würden zur offiziellen Zielsetzung der Unterrichtssituation in der Schule.

In Beispiel (B 4) macht die Schülerin Els eine (schon von Dyana souffierte) Korrektur, durch die klar wird, daß eine vom Lehrer unterstellte, gemeinsame Handlungspräsupposition (vgl. Ehlich & Rehbein (1972)) tatsächlich nicht gemeinsam ist. Els nimmt den turn durch Selbstauswahl, die vom Lehrer nicht als Verletzung, sondern als ernsthafte Problematisierung seiner Behauptung behandelt wird.

In Beispiel (B 5) bringt Aukje Beschwerden gegen den von L gegebenen Termin einer Prüfung an; sie benutzt dabei die Pausen, die L innerhalb der Diktiergeschwindigkeit macht, um sich durch nicht-programmierte Selbstauswahl im öffentlichen Klassendiskurs zu beschweren. Der Lehrer ignoriert ihre Bemerkung, und obwohl diese laut zum Lehrer gerichtet war, proklamiert er sie damit als nicht im Hauptdiskurs gemacht; er tut dies, indem er mit dem Diktieren fortfährt. Dann wählt Hennie sich selbst aus; sie hat den Termin nicht genau gehört oder verstanden, und sie fragt nach einer Bestätigung von L, ob sie den Termin richtig verstanden hat (Fl. 2). Der Lehrer gibt diese Bestätigung, anerkannt damit aber auch, daß diese ihre Selbstauswahl als gerechtfertigt oder notwendig beurteilt wird, was er mit dem Redebeitrag von Aukje nicht gemacht hat. Erst als in der nachfolgenden Schreibpause Bettie halblaut gegenüber ihren Nachbarschülerinnen (sozusagen als "private speech in public", vgl. Labov u.a. (1968)) die Beschwerden Aukjes als Frage wiederholt, nimmt der Lehrer

Beispiel (4): (Im Anfang der Stunde, nach Rekapitulieren der Thematik der letzten Stunde durch L.)

1 [ L Wij waren namelijk de vorige keer gekomen tot vraag  
Wir waren nämlich letztes Mal bis Frage Hundert-und-

1 [ L honderd en vier.. Honderdzeven..  
vier gekomen.. Hundertsieben

1 [leise Dyana L<sub>1</sub>honderdzeven..  
hundertsieben.

2 [ Else honderdzeven!  
hundertsieben!

3 [ L waarom zeg ik honderdvier, omdat waarschijnlijk daar  
Warum sage ich hundervier, weil wahrscheinlich dort

4 [ L die punten in staan die we overgeslagen hebben. //  
die Punkte stehen, die wir nicht behandelt haben. //

(St.29. Geschiede, 250475)

Beispiel (5): (Der Lehrer diktiert den Schülern den Termin einer Prüfung.)

1 [ <sup>1</sup> auf Dik- L<sub>1</sub> vrijdag twee mei.. tweede uur,..zeven-en-negentig....  
tiert ton. Freitag den zweiten Mai..zweite Stunde..sieben-und-  
neunzig

1 [ Aukje L<sub>2</sub>Oh, dan  
Oh, dann

2 [ L ..... tot honderd-acht.<sub>1</sub> Ja.  
bis hondertacht. Ja.

2 [ <sup>2</sup> laut Auk. hebben we ook al repetitie natuurkunde.<sub>2</sub>  
zum L haben wir auch schon Prüfung Physik.

2 [ Hennie L<sub>2</sub>Twee mei?<sub>2</sub>  
Den zweiten Mai?

3 [ <sup>3</sup> leise zu Bettie L<sub>3</sub>Hebben we ook al repetitie natuurkunde?<sub>3</sub>  
den Nach- Haben wir auch schon Prüfung Prüfung Physik?  
barn

3 [ Annelies L<sub>3</sub>Ja.

3 [ Hennie Ja.<sub>3</sub>

3 [ Anita en bladzijde ?  
und Seite ?

[ als jullie zeggen: ik heb het liever donderdag.. //  
wenn ihr sagt, ich habe es lieber am Donnerstag.. //  
(St.24, Englisch, 240475)

den Redebeitrag Aukjes nachträglich ernsthaft als gerechtfertigt auf und macht einen Vorschlag für einen anderen Termin (Fl. 3-4).

Eigentlich bestimmt der Lehrer den Versuch eines Schülers, einen turn im öffentlichen Unterrichtsdiskurs zu machen, als nicht zum sequentiellen Ablauf der von ihm bestimmten Haupthandlungslinie im Unterrichtsdiskurs gehörend; die von der Schülerin Hennie als nicht für den öffentlichen Diskurs gemeinte Frage greift er aber in der Haupthandlungslinie auf und vielleicht damit auch kumulativ die Bemerkung von Aukje. Der Lehrer kann also bestimmen, welche turns er als Teil des sequentiellen Ablaufs der Haupthandlungslinie betrachtet oder nicht; er kann aber auch turns, die er sequentiell zuerst nicht als Teil der Haupthandlungslinie anerkannt hat, nachträglich thematisch aufgreifen, obwohl der Beitrag "turnmäßig" nicht anerkannt war. Im Fall des Beispiels (B 5) wird also der aufgrund von Selbstauswahl gemachten Verständnisfrage Hennies durch den Lehrer eine höhere Priorität gegeben als der Beschwerde Aukjes (vielleicht auch, weil Aukje sich den turn in einer Diktierpause genommen hat, während Hennie ihre Verständnisfrage nach dem Diktieren stellt). Der wichtigste Grund ist aber, daß *Verständnisprozeduren eine hohe Priorität haben* (vgl. u.a. Wunderlich (1976), S. 351ff.); diese *Priorität legitimiert die nichtprogrammierte Selbstauswahl von Schülern*, den turn zu übernehmen. Eine Ignorierung solcher Verständnisfragen durch L würde wegen der didaktischen Zielsetzung der Unterrichtssituation in noch höherem Ausmaß als in Gesprächen im Widerspruch mit dieser Zielsetzung stehen. Das Risiko, das der Schüler jeweils eingeht, wenn er durch nichtprogrammierte Selbstauswahl den turn übernimmt, ist in Fragen der Verständnissicherung minimal, und die Möglichkeit, daß sein Handeln mißachtet, ermahnt oder anders sanktioniert wird, ist klein.

Übrigens sind die Beispiele (B 4) und (B 5) Ausschnitte aus Stundenanfängen; Beispiel (B 4) stammt aus einer Sequenz im Anfang der "Thematisierungsphase", Beispiel (B 5) aus der Phase "zur Klärung nicht-unterrichtsthematisch bedingter Fragen" (vgl. Humpert (1975), S, 95-125). In meinem Material gibt es gerade in diesen Phasen zahlreiche Beispiele der nicht-programmierten Selbstauswahl von Schülern, häufiger als in anderen Phasen. Dies ist ein Indiz dafür, daß in diesen Phasen die aktualisierte Organisation der turn-Verteilung andere Formen annimmt.

### 3.3. Nicht-programmierte Selbstauswahl als Neben-Sequenz

Beispiel (B 6) kommt aus einer thematischen Phase, in der der Lehrer Schülerantworten verwendet, um die von ihm geplanten Informationen zu liefern. Während eines Lehrerturns stellt Bettie durch Selbstauswahl eine Frage zum thematischen Verständnis zu dem, was L gesagt hat. Der Lehrer hört mit seinem turn auf, wo-

durch die Äußerung Betties als wichtigste Funktion das "Hereinkommen" gewinnt. L fragt sie, was sie sagte, damit ihr offiziell den turn zuteilend. Bettie wiederholt jetzt ihre Frage und nimmt nach der Lehrerantwort nochmals den turn durch Selbstauswahl (im Anfang wieder mit Hilfe des paralinguistischen Mittels, schnell und lauter zu reden), und sie macht klar, daß sie die Logik des Lehrers nicht versteht. Der Lehrer antwortet noch einmal und gibt Bettie keine weitere Chance, ihr (Un-)Verständnis zu zeigen, sondern fährt fort mit der von ihm geplanten Fragesequenz.

Das Wiederanknüpfen an dem von ihm geplanten Sequenzablauf macht klar, daß diese Sequenz der thematischen Verständnissicherung vom Lehrer als Neben-Sequenz angesehen wird. Die Rückkehr zur Haupthandlungslinie wird durch den Lehrer gemacht: der im Status "höhere" bestimmt erstens, was eine Nebensequenz ist, zweitens, wann die Nebensequenz beendet ist und die Rückkehr zur Haupthandlungslinie vollzogen wird (vgl. Jefferson (1972), S. 321).

Aus den letzten Beispielen wird allmählich klar, daß es wahrscheinlich sehr spezifische Muster sind, die die Schüler durch nichtprogrammierte Selbstauswahl initiieren können: es sind sozusagen "sekundäre" Hilfsmuster der Verständigung, Korrektur, Rechtfertigung, Beschwerde, Rehabilitierung. Es geht um Sequenzen, die vom Lehrer (der letztendlich bestimmt, was wichtig ist oder nicht) zwar als *Unterbrechung der Haupthandlungslinie* angesehen werden, aber doch auch wieder als einigermaßen relevant für den Ablauf (ich beziehe mich in dieser Formulierung auf Jeffersons Bestimmung der "side sequences", Jefferson (1972), S. 294ff.). Eine Behandlung dieser Formen der Selbstauswahl als Regelverletzung durch den Lehrer würde im Widerspruch stehen zu den institutionell gesetzten Zielen des Verstehens der Lerninhalte und der dafür notwendigen Abläufe; diese Ziele legitimieren die Selbstauswahl der Schüler. Es ist m.E. übrigens bedeutungsvoll, daß die wichtigsten Muster, für die Schüler nicht-programmierte Selbstauswahl initiieren können, sekundäre, "defensive" Nebensequenzen sind.

Im Fall des Beispiels (B 6) vollzieht der Lehrer die Rückkehr zur Haupthandlungslinie, ohne das Verständnisproblem der Schülerin gelöst zu haben: ihre eigentliche Schwierigkeit (etwa, daß es in Rußland nicht mehrere Parteien gibt und keine Spaltung zwischen Staatsmacht und Macht der Partei), hat L wahrscheinlich gar nicht verstanden, jedenfalls nicht behandelt. Das Wiederanknüpfen an der Haupthandlungslinie vom Lehrer, ohne daß das für ein oder mehrere Schüler in der Haupthandlungslinie entstandene Problem hinreichend in der Nebensequenz gelöst ist, ist wahrscheinlich für den Diskurs in der Schule charakteristischer als für Gespräche: obwohl die betreffenden Probleme der Schüler in der Nebensequenz thematisiert werden, vollzieht der Lehrer sehr oft den Ausstieg aus der Nebenproblemdiskussion beim ersten möglichen Ablauf des manifesten Interesses dessen, der das Problem initiierte.

Die gegebenen Beispiele zeigen meistens Formen der nicht-programmierten Selbstauswahl, die nicht über das Verfahren des

Beispiel (6): (es geht über Rusland, das Ein-Partei-System dort).

- L Er ist dus officieel maar één partij daar, de kommunistische.  
Da gibt es also offiziell nur eine Partei dort, die Kom-
- L tische partij... en het valt je tegen, dat/ wat zeg  
munistische Partei. und ihr werdet nicht erwarten, daß/ Was
- Bettie dat zijn toch ook kommunisten.  
Das sind doch auch Kommunisten.
- L je?  
sagst du?
- Be. Dat zijn toch ook kommunisten.. of zijn 't weer ander-  
Das sind doch auch Kommunisten..oder sind das wieder
- L Nee, de kommunistiese partij zijn ook kommunisten,  
Nein, die Kommunistische Partei sind auch Kommunisten,
- Be en ?  
andere?
- L da's logisch, daarom heet ie ook kommunistiese partij.  
das ist logisch, darum heißt sie auch kommunistische Partei.
- Be Ja, maar Rusland, eh is dat geen kommunisties land?  
Ja, aber Rußland eh ist das kein kommunistisches Land?
- L Ja, Rusland, dat hebben we net/ dat is een kommunisties  
Ja, Rußland, das haben wir gerade/ das ist ein kommunisti-
- L land, en daar is een kommunistiese partij, is dus de  
sches Land und da gibt es eine kommunistische Partei, ist
- L enige partij die 't daar voor het zeggen heeft. Maar zijn  
also die enige Partei, die dort die Macht hat. Aber sind
- L er nu veel lid van? //  
nun viele Leute Mitglied davon?//

(St.29, Geschichte, 250475)

nicht-verbalen Meldens laufen. Einerseits hängt das zusammen mit der Urgenz der initiierten Hilfsmuster für das Gelingen des Unterrichtsablaufs; andererseits ist Initiierung dieser Muster auch möglich über das Verfahren des nicht-verbalen Meldens, einer indirekteren Form der Selbstauswahl also, bei der der Schüler oft weniger Chancen hat, den turn zu bekommen.

### 3.4. Der Lehrer als erster Sprecher

Im vorgeschlagenen System der turn-Organisation in der Schule sagt Mchoul, daß nach einem Schülerturn Selbstauswahl möglich ist mit dem Lehrer als demjenigen, der zuerst anfängt (s. § 2). S&S&J betrachten das Recht, daß derjenige, der zuerst anfängt, den turn bekommt, als eine Ordnung innerhalb der turn-Zuteilungstechnik Selbstauswahl (S&S&J (1974), s. 705). Wahrscheinlich kann man in der Schule aber nicht mehr von dieser Ordnung reden: der Lehrer bekommt den turn nicht, weil er zuerst anfängt - er bekommt den turn auch, wenn er als zweiter oder dritter anfängt -, sondern weil er der Lehrer ist.

Damit steht im Zusammenhang, daß, wenn der Lehrer einen Schülerturn unterbricht, er den turn hat und der Schüler seinen turn abbrechen soll. Wenn ein Schüler den Lehrerturn unterbricht (vgl. die Beispiele (B 5) und (B 6)), ist es abhängig von der Lehrerreaktion, ob der Schüler den turn bekommt oder nicht.

Die meisten Fälle der turn-Unterbrechung vom Lehrer sind Formen der unmittelbaren Lehrer-Korrektur oder -Reparatur (zu dieser Unterscheidung vgl. Rehbein (1978)). Eine andere Form haben wir schon in Beispiel (B 3) gezeigt (die Flächen 4 und 6).

### 4. Ein Vorschlag zum System der turn-Organisation in der Schule

Aufgrund dieser Kritik an Mchouls Vorschlag ist es möglich, das folgende System der turn-Organisation in der Schule vorzuschlagen:

- (I) Für jeden Lehrerturn an jeder von ihm bestimmten Stelle des Sprecherwechsels gilt:
  - (a) Wenn der Lehrer eine "gegenwärtiger-Sprecher-wählt-nächsten-Technik" verwendet, hat nur der Schüler, der als nächster Sprecher ausgewählt ist, das Recht und die Verpflichtung, als nächster zu sprechen. Kein anderer hat dieses Recht oder die Verpflichtung, und der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle;
  - (b) wenn der Lehrer eine "Technik der programmierten Selbstauswahl" verwendet, haben die einzelnen Schüler das Recht, als nächste zu reden oder um den turn zu bitten; Sprecherwechsel findet an dieser Stelle nur statt, wenn ein oder mehrere Schüler dieses Recht benutzen; wenn nicht, dann bleibt der turn beim Lehrer.
- (II) Selbstauswahl eines Schülers kann - aber muß nicht - erfolgen, wenn:
  - (a) nicht I (a);
  - (b) an einer vom Lehrer bestimmten Stelle des Sprecherwechsels der Lehrer den Schülern das Recht, als nächste zu reden, durch eine Technik der programmierten Selbstauswahl zugeteilt hat; wenn mehrere Schüler anfangen, als nächste zu reden oder ein oder mehrere Schüler sich melden, um den turn zugeteilt zu bekommen, geht der turn zurück zum Lehrer;
  - (c) ein Schüler während des Redebeitrags eines anderen Beteiligten (entweder Lehrer oder Schüler) - unabhängig davon, ob es eine

Stelle möglichen Sprecherwechsels gibt oder nicht - anfängt zu reden oder bittet, als nächster Sprecher ausgewählt zu werden, und der gegenwärtige Sprecher mit seinem turn aufhört oder diesem den turn zuteilt.

- (III) Wenn der Sprecherwechsel über I (a), I (b), II (b) oder II (c) stattgefunden hat ist für jeden Schülerturn an der ersten Stelle möglichen Sprecherwechsels der Lehrer der nächste Sprecher.
- (IV) Regel III gilt nicht, wenn:
  - (a) der Lehrer nicht anfängt, als nächster zu reden; dann muß der gegenwärtige Sprecher bis zur nächsten Stelle möglichen Sprecherwechsels fortfahren;
  - (b) der Lehrer den Redebeitrag des Schülers vor dem ersten Vervollständigungspunkt unterbricht; dann ist der Lehrer nächster Sprecher;
  - (c) der Lehrer ein Handlungsmuster initiiert hat, in dem mehrere Positionen hintereinander von Schülern ausgefüllt werden müssen; in diesem Fall geht der turn nach den Realisierungen dieser Positionen durch die Schüler zum Lehrer zurück.

*Turn-Konstruktions-Komponente:* S&S&J basieren die Fähigkeit der anderen Gesprächsteilnehmer, Stellen möglichen Sprecherwechsels zu bestimmen, hauptsächlich auf die Voraussagbarkeit des "possible completion-point" der syntaktischen Konstruktion des Redebeitrags des gegenwärtigen Sprechers: der Redebeitrag ist erkennbar als realisiert durch einen Satz, Satzglieder oder einzelne Wörter, evtl. durch ein umfassenderes Schema (S&S&J (1974), S. 703). Ich würde es vorziehen, die Voraussagbarkeit der Beendigung des gegenwärtigen Redebeitrags auf die Erkennbarkeit von (verbalen oder nicht-verbalen) Realisierungen von Positionen in Handlungsmustern zu basieren. Aufgrund ihres "Aktantenwissens" (vgl. Ehlich & Rehbein (1977), S. 39) wissen die Interaktanten, welche Handlungen an der Stelle der jeweiligen Position im Handlungsmuster (vgl. Ehlich & Rehbein (1978)) ausgeführt werden können und mit welchem "verbalen Schema" (vgl. Wunderlich (1976), S. 182) die Handlung realisiert wird. (Diese Bestimmung fundiert auch den Zusammenhang zwischen turn-Organisation und sequentieller Organisation (vgl. § 3.2. und § 4.1..))

Was eine turn-Konstruktionseinheit wird, bestimmt letztendlich der Lehrer, teilweise aufgrund von Realisierungsformen, teilweise unabhängig davon. Die Schüler können Sprecherwechselstellen also nicht nur aufgrund der Realisierungsformen der jeweiligen Positionen im Handlungsmuster voraussagen, sondern müssen aufgrund ihres spezifisch schulischen Aktantenwissens bestimmen, was eine turn-Zuteilungsstelle des Lehrers sein kann.

*Turn-Zuteilungs-Komponente:* Die zwei wichtigsten Techniken der turn-Zuteilung des Lehrers sind turn-Zuteilung an einen einzelnen Schüler durch explizite Formen der Anrede, z.B. Namensnennung des Adressaten, und die Technik, eine Stelle der programmierten Selbstauswahl für die Schüler zu schaffen.

Selbstauswahl des Lehrers ist fast immer möglich, unabhängig davon, ob es eine Stelle möglichen Sprecherwechsels gibt oder nicht; wenn kein

Schüler einen programmierten turn ausfüllt, muß der Lehrer den turn übernehmen.

Selbstausswahl des Schülers ist möglich als bedingte Selbstausswahl an von L programmierten Positionen, als nicht-programmierte Selbstausswahl unter bestimmten sequentiellen Bedingungen; d.h. als Zusatzbedingung zu II(c) gilt jedenfalls die Regel, daß Sprecherwechsel bei nicht-programmierter Selbstausswahl von Schülern um so wahrscheinlicher ist, wenn es Sachen der unmittelbaren Verständnissicherung betrifft. Selbstausswahl kann über das Verfahren des nicht-verbalen Meldens ablaufen. Selbstausswahl des Schülers als gegenwärtiger Sprecher ist möglich, wenn der Lehrer an der ersten Stelle möglichen Sprecherwechsels sich nicht als nächster Sprecher auswählt.

Aus Raumgründen ist es nicht möglich, das System noch über das in § 3 Gesagte hinaus zu begründen. Die Einschränkung in Regel IV (c) ist vor allem in bezug auf 'automatische' turn-Zuteilungstechniken (mittels derer z.B. die Schüler der Reihe nach einen programmierten Beitrag liefern) oder in bezug auf vom Lehrer initiierte Handlungsmuster wie Rollenspiele u.ä. gemacht (vgl. Mazeland (1981)).

### 5.1. Sequentielle und turn-Organisation

Im vorgeschlagenen System der turn-Organisation in der Schule werden immer wenigstens zwei einander folgende Stellen möglichen Sprecherwechsels nacheinander behandelt: die erste Stelle wird durch das Ende des Lehrerturns und den Anfang des nachfolgenden Schülerturns begrenzt, die zweite Stelle durch das Ende dieses Schülerturns und den Anfang des folgenden Lehrerturns. Das "local management", in der Schule impliziert also immer wenigstens das Organisieren des Sprecherwechsels von zwei nacheinander folgenden Stellen möglichen turn-Übergangs: dies im Gegensatz zu Gesprächen, wo das "local management" jeweils nur eine Stelle möglichen Sprecherwechsels behandelt. Die Länge der Redebeiträge und das "local management" werden nicht interaktionell organisiert - wie in Gesprächen - sondern vom Lehrer bestimmt: er hat fast das Monopol des "local management" (vgl. Mchoul (1978), S. 211).

Diese Struktur des Systems fällt damit zusammen, daß im Unterrichtsdiskurs meistens eine "triadische" sequentielle Struktur zu unterscheiden ist, z.B. L-Frage - S-Antwort - L-Einschätzung. Dies hängt zusammen mit der initiierenden, kontrollierenden und evaluierenden Rolle des Lehrers. Die von S&S&J beobachtete "last as next speaker bias" (der letzte Sprecher wird eher der nächste Sprecher) wird in der Institution Schule für den Lehrer zum Regellaß transformiert (vgl. u.a. Sinclair & Coulthard (1975), S. 45ff.; Mazeland (1975), S. 84ff.; Appel & Hubers & Meijer (1976), S. 96; Wunderlich (1974), S. 347).

Daß der Lehrer immer die Initiativ-Position dieser triadischen Sequenz hat, fängt schon mit dem Stundenanfang an: der Lehrer hat institutionell die Pflicht, den Hauptdiskurs zu initiieren, und nur er kann oder darf das (vgl. Humpert, S. 71ff.).

Gerade die "tetartische" (Vierer-) Sequenzstruktur ist in der Schule seltener anzutreffen: der L braucht z.B. einen Schüler-Kommentar oder eine Schüler-Bestätigung seiner finalen Position nicht abzuwarten. "Adjacency pairs" (Sequenzen aus zwei Positionen) oder "tetartische" Sequenzen sind am meisten anzutreffen in schüler-initiierten Sequenzen (vgl. Beispiel (B 6)) oder bei nicht-institutionell bestimmten Handlungsmustern des Lehrers, z.B. "echten" Lehrerfragen, d.h. Fragen, auf die der Lehrer die Antwort nicht weiß (vgl. Mazeland (1975), S. 84ff.).

### 5.2. Hat der Lehrer fast immer etwas zu sagen?

Die turn-Organisation in der Schule ist grundlegend auf der institutionellen Definition der Aufgaben von Lehrer 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 (vgl. Tiho-Protokolle (1975)). Aufgrund dieser verpflichteten "permanenten Verfügbarkeit" der Schüler können die Lehrer-Adressierungen eine spezifische Struktur haben, durch die der Lehrer auch die Aufmerksamkeit der Schüler garantiert und kontrolliert (und evtl. sanktioniert). Ein nicht vom Lehrer spezifizierter Redebeitrag ist an alle Schüler adressiert, nachdem der Lehrer einem Schüler den turn zuteilen kann (Wunderlich (1976) nennt das "die Interaktionsform der dissoziierten Frage", S. 328, vgl. auch Appel u.a. (1976), S. 97). Der Lehrer hat institutionell die endgültige Verantwortlichkeit für den Unterrichtsablauf: eigentlich könnte man sagen, daß das eine Lehrer-Maxime (vgl. Ehlich & Rehbein (1977), S. 58ff.) impliziert, die etwa wie folgt lauten kann:

»Rede (habe den turn) immer, es sei denn, du hast einem Schüler den turn zugeteilt!«

Diese Maxime erklärt auch, warum Lehrer-Schweigen, ohne daß der Lehrer einem Schüler den turn zugeteilt hat, eine spezifische Funktion bekommen kann (muß), z.B. die einer Ermahnung an die Schüler, ihrerseits zu schweigen (Beispiel (B 7), vgl. Füssenich (1977), S. 62ff.).

*Beispiel (B 7):* (L will den SS Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit geben. Die Klasse ist sehr unruhig).

<sup>1</sup>L: Jeder Block .....

<sup>2</sup>L: Ja, ich weiß nicht, es fällt ja wahrscheinlich nicht

<sup>3</sup>L: auf, daß ich nicht mehr weiterrede! //

(1707'74, Erdkunde, Kids/Füssenich)

### 5.3. Einige Bemerkungen zum Stellenwert des Vorschlags

Mchoul betrachtet seinen Vorschlag zur turn-Organisation in der Schule als Modifizierung der Regeln für das "turn-taking-management" von Konversationen (Mchoul (1978), S. 186). Das konversationelle Gespräch wird als Grundform der verbalen Interaktion definiert; die anderen verbalen Interaktionssysteme werden als Transformationen der Grundform behandelt (S&S&J, S. 731-732). Wahrscheinlich ist es aber eine Verdrehung der gesellschaftlichen und historischen Verhältnisse, das symmetrische, "herrschaftsfreie" Gespräch, das nicht Teil einer Reihe gesellschaftlicher Tätigkeiten ist, als Grundform aller verbalen Interaktionssysteme darzustellen (vgl. Rehbein (1977), S. 102ff.). Es wäre eine andere Sache, die Beschreibung der Organisationsformen des Gesprächs als Ausgangspunkt für die Beschreibung anderer Interaktionssysteme zu nehmen, ohne damit das Gespräch als Grundform zu proklamieren. Eine Folge jener Sichtweise für die Analyse bei Mchoul ist, daß die nicht-informellen Diskursstrukturen der Institution Schule als widerspruchsvolles Faktum präsentiert wurden: die Regeln der turn-Organisation produzieren nicht den Unterrichtsdiskurs, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen der Institution Schule bestimmen das Sprechen in der Schulsituation (vgl. Maas (1976), S. 161). Lehrer und Schüler müssen historisch "hinter ihrem Rücken" entwickelte, gesellschaftlich vorgegebene Zwecke der Institution Schule ausführen und können nur teilweise bestimmen, wie diese vorgegebene Strukturierung der Handlungsmöglichkeiten realisiert wird. Der immer latente Konflikt zwischen Institution und den Aktanten, die sowohl die Institution konstituieren als ihr unterworfen sind - zwar nicht als passive Opfer - kann dadurch nicht erfaßt werden: dieser Widerspruch kommt z.B. zum Ausdruck in der beschränkten Möglichkeit der Selbstauswahl von Schülern als nächste Sprecher, in der man dauernd den Versuch der Schüler, die institutionell auferlegten Handlungsmöglichkeiten zu durchbrechen, sehen kann (vgl. Mazeland (1981)). Dieser Konflikt kann nicht gelöst werden durch eine Rückkehr zum informellen Interaktionssystem des Gesprächs - weder praktisch noch auch theoretisch (vgl. Mchoul, S. 203) -, sondern muß wenigstens theoretisch aus der Perspektive des Konflikts zwischen kooperativen Lernsituationen und der gesellschaftlichen Deformierung des Lernens innerhalb der Institution Schule gesehen werden (vgl. Ehlich (1981), § 1.-3.

## Bibliografie

### Literatur

- Appel, R., Hubers, G., Meijer, G. (1976) Sociolinguistiek. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum
- Ehlich, K. (1981) Schulischer Diskurs als Dialog? In: Dialogforschung, Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, S. 334-369
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1972) Erwarten. In: Wunderlich, D. (Hg.) (1972) Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M: Athenäum
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976) Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen. In: Linguistische Berichte 45, S. 21-41

- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977) Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, H. (Hg.) (1977) Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink, S. 36-114
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979) Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.G. (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 243-274
- Füssenich, I. (1977) Analyse institutioneller Aufforderungshandlungen: am Beispiel des Ermahnens. Examensarbeit, Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft, Universität Düsseldorf
- Humpert, M. (1975) Linguistische Analyse von Kommunikationsanfängen. Examensarbeit, Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft, Universität Düsseldorf
- Jefferson, G. (1972) Side Sequences. In: Sudnow, D. (Hg.) (1972) Studies in Social Interaction. New York: The Free Press, 294-338
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976) Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1, S. 1-28
- Labov, W. u.a. (1968) A Study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in NYC, Vol. I, CRP.nr.328 Washington D.C.
- Maas, U. (1976) Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht. Frankfurt/M: Syndikat
- Mazeland, H. (1975) Analyse van de interactie in een schoolklas met behulp van pragmatiese theorieën. Tiho-3, werkpapier 1. Doctoraalskriptie, Instituut voor Algemene Taalwetenschap, Universiteit Nijmegen (mimeo)
- Mazeland, H. (1981) Eine verlegene Schülerin. Erscheint in: Ehlich, K. & Rehbein, J. (Hgg.) (1983) Kommunikation in der Schule, Tübingen: Narr
- Mchoul, A. (1978) The Organization of turns at formal talk in the classroom. In: Language in Society 7, S. 183-213.
- Rehbein, J. (1977) Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler
- Rehbein, J. (1978) Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendungen im Fremdsprachenunterricht. Ruhr-Universität Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung (mimeo)
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974) A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversations. In: Language 50, S. 696-735
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975) Towards an Analysis of Discourse. London: Oxford University Press
- Tiho-Protokolle (1975), Projektgroep Taal in het Onderwijs. Instituut voor Algemene Taalwetenschap, Universiteit Nijmegen (mimeo)
- Wunderlich, D. (1974) Grundlagen der Linguistik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Wunderlich, D. (1976) Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M: Suhrkamp.

**KOMMUNIKATION UND INSTITUTION 2**  
Untersuchungen

Herausgegeben von  
Konrad Ehlich und Jochen Rehbein

*Niederlands  
12A 5996*

Konrad Ehlich / Jochen Rehbein  
(Hrsg.)

# Kommunikation in Schule und Hochschule

Linguistische und ethnomethodologische Analysen

**gnv** Gunter Narr Verlag Tübingen

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Kommunikation in Schule und Hochschule: linguist. u. ethnomethodolog. Analysen / Konrad Ehlich; Jochen Rehbein (Hrsg.). — Tübingen: Narr, 1983.

(Kommunikation und Institution; 2)

ISBN 3 - 87808 - 702 - 0

NE: Ehlich, Konrad [Hrsg.]; GT



© 1983 · Gunter Narr Verlag Tübingen

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset verboten.

Druck: Knaack-Druck GmbH, 6108 Weiterstadt 2

Printed in Germany

ISBN 3-87808-702-0

## INHALTSVERZEICHNIS

### Teil I: Analysen und Phänomene

Konrad Ehlich & Jochen Rehbein

Einleitung ..... 7

#### A

X Heinrich Bauersfeld  
Kommunikationsverläufe im Mathematikunterricht. Diskutiert am  
Beispiel des "Trichtermusters"..... 21

X Michael Deckwerth  
Zur Entscheidungsfrage im Unterricht ..... 29

Claus Forytta & Jürgen Linke  
Unterrichtsstrategien zur Abwehr von Schülerwissen (zwei Beispiele) 39

Ton Kusters & Helge Bonset  
Das Problem der Fachsprache im nicht-fachsprachlichen Unterricht .. 59

#### B

X Harrie Mazeland  
Sprecherwechsel in der Schule ..... 77

Arbeitsgruppe Braunschweig  
Zum Verhältnis von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht.. 102

X Brigitta Mühlen-Achs  
Non-verbale Kommunikation im Unterricht ..... 130

Dietrich Boueke, Gert Henrici, Frieder Schülein  
Handlungsfunktionen und Diskursgliederung in selbständig arbeiten-  
den studentischen Lerngruppen..... 137

#### C

Hans Ränge  
— Unterrichtspläne als komplexe Handlungsformen im Deutschunterricht 157

Peter Menck  
Ein Unterrichtsthema wird interpretiert ..... 177

Wolfgang Herrlitz  
Pragmatische Schemata der Unterrichtskommunikation. Sprachliche  
Bedingungen der Konstitution von Lernsituationen in der Institution  
Schule ..... 186

X Jürgen Streeck  
Lehrerwelten - Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von  
Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule ..... 203

D

Jörg Hennig & Marita Tjarks  
Wie beherrschen Kinder unterrichtskonstitutive Sprechhandlungen zum Zeitpunkt der Einschulung? Ein Projektbericht ..... 215

Christel Manske  
Die Kinder lernen Aufsätze schreiben ..... 235

Jan Sturm  
"Lernen durch Reden". Zur Funktion der Beobachtung kommunikativer Strukturen in der Schule für die Lehrerfortbildung und die Curriculumentwicklung ..... 243

Teil II: Methodendiskussion

Konrad Ehlich & Jochen Rehbein  
Vorwort ..... 260

A

John Regan  
Weltweite Entwicklungen der Analyse von Diskursen im Klassenzimmer ..... 261

Volker Krumm  
Linguistische und ethnomethodologische Analysen der Kommunikation in der Schule - Eine Kritik in erziehungswissenschaftlicher Sicht.... 275

Rainer Kokemohr  
Überlegungen zur Unterrichtsanalyse in praktischer Absicht ..... 293

Wolfgang Butzkamm  
Analyse der Unterrichtsanalyse: Eine Kritik von Sinclair, J.McH. & Coulthard, R.M. (1977). Analyse der Unterrichtssprache ..... 315

Alfons Otto Schorb  
Globalanalyse des Unterrichts als Bezugsrahmen für spezielle Unterrichtsanalysen ..... 326

B

Ton van der Geest  
Für ein funktionales Kommunikationsanalyzesystem ..... 333

Erhard Wiersing  
Prozessualität und Situationsbezogenheit kommunikativer Akte im Unterricht ..... 355

Irmhild Wragge-Lange  
Entwurf eines Analyseschemas zur interpretativen Unterrichtsanalyse 371

X Gunter Schanz  
Sprechakttheoretische Beobachtungskategorien für die Unterrichtsanalyse - Möglichkeiten und Grenzen der Sprechakttheorie bei der Beschreibung von Unterrichtsinteraktion ..... 386

C

Theodor Diegritz & Heinz S. Rosenbusch  
Analyse von Schülerkommunikation in schulischer Kleingruppenarbeit mittels der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination..... 395

Peter Graf  
Vergleichende Analyse zum verbalen Kommunikationsverhalten einer Schulklasse ..... 411

Ad Foolen  
Sinclair & Coulthard und der Anfang von Unterrichtsstunden ..... 422

Sabine Börsch  
Unterrichtsstrukturen in Sprachlehrveranstaltungen der Hochschule. 427

Armin Koerfer & Jürgen Zeck  
Themen- und personenorientierte Interaktion in der Hochschule. Am Beispiel der Einleitungsphase einer Seminardiskussion..... 441

D

Jesper Hermann  
Soziolinguistische Beschreibung des Sprachgebrauchs im Klassenzimmer ..... 473

Peter von der Kley, Fred Wester, Willem Zijlmans  
Schichtspezifische Auslese in der Grundschule ..... 480

Martin Hildebrand-Nilshon  
Sprachpsychologische Aspekte von Handlungsprozessen im Unterricht 503

Informationen über die Autoren ..... 525