

# Eröffnungssequenzen in Unterrichtsstunden. Harrie Mazeland

'Opening Sequences in Lessons'

Eröffnungssequenzen in Unterrichtsstunden

Harrie Mazeland

Arbeitspapier 6 (1984)  
im DFG - Projekt\*  
"Analysemethoden von Unterrichtskommunikation"

DFG Projekt "Analysemethoden von Unterrichtskommunikation"  
DFG Az. Re 524 / 1-2, DFG Schwerpunkt 'Verbale Interaktion'.  
Projektleiter Jochen Rehbein, Konrad Ehlich.  
Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft, Universität Düsseldorf

---

\* Az. Re 524 / 1-2

Eröffnungssequenzen in Unterrichtsstunden.  
Harrie Mazeland  
Arbeitspapier 6, DFG Projekt Analysemethoden.  
Universität Düsseldorf 1984

Inhalt

	Seite
0. abstract	3
1.1 Einleitung	4
1.2 terminologische Bestimmungen	6
2. Beschreibung einzelner Anfänge	9
2.1 der Anfang einer Englischstunde	11
2.2 ein komplexeres Beispiel: der Anfang einer Mathematikstunde	15
3. die systematische sequentielle Struktur des Prä-Beginns	24
3.1 die Reflexivität von Position (1)	25
3.2 die Non-Terminalität von Position (1)	27
3.3 die rekursive Einbettbarkeit von Position (2)	28
3.4 die Non-Terminalität und Wiederholbarkeit der Prä-Sequenz	29
4. detailliertere Prozeduren	31
4.1 die Installation der Teilnehmermenge $PS_h$	31
4.2 die Markierung der letzten Prä-Sequenz	34
4.3 die routinisierte Minimalisierung des Prä-Beginns	35
5.1 schematische Zusammenfassung	38
5.2 zurück zu Beispiel (1)	39
6. zum Schluß	40
Anmerkungen	43
Literaturverzeichnis	46

"It is in the overall structural organization of a conversation -in its opening and its closing- that the distinctive characteristics of various 'types' of conversation may most prominently appear."  
(Schegloff 1979)

sequencing in openings of lessons

harrie mazeland

abstract

Interactions in institutional settings reveal a specific combination of pre-allocated discourse structures and their context-sensitive, negotiated production. The transition 'pause - lesson' contains a turn-over of these two aspects. The initial diversity of interactions is streamlined into the orderliness of the lesson. The orderliness itself also is produced in a methodical way. On the one hand some sequential devices appear to be methods preferredly connected with the specific type of institutional constellation. They distribute sequential positions over participants dependent on institutional membership categories (teacher, pupil). On the other hand they are used independent of particular participants.

The interaction in the pre-beginning of a lesson is coordinated basically through one type of pre-sequence. The first position is occupied by the teacher; it is realized through an utterance with a directive function. It also establishes the participant set 'whole class'. Position two is the nonverbal reaction of the pupils to the teacher directive. It is completed publicly by the teacher using pre-fixed devices in the next position, in which he initiates a subsequent interaction within the participant set whole class. The functions of these pre-fixed elements are discussed in detail. It is shown that they offer typically ordered procedures to which the pupils orient in order to coordinate their actions with those of the teacher.

Some properties of the basic sequential structure are analyzed. Position two can have context-sensitive expansions through the embedding of sequences which are constrained on two levels: Topically, the embedded sequences handle more detailed aspects of the directive in position one. Interactionally, they apply to smaller sets of participants. The pre-sequences as a whole are repeatable, contrary to the summons/answer pre-sequence in conversational openings. On the other hand we are dealing with pre-sequences, because of the property of nonterminality of these sequences. They prepare different kinds of availability: first, a general kind of discourse availability, in which shared attentiveness is created and preserved; second, an (optional) kind of availability related to the specific lesson.

Throughout the paper contrastive comparisons are made to openings in informal settings (especially to Schegloff's analysis of sequencing in the openings of telephone calls).

Also some methodological considerations are made concerning different levels of analysis and of the validation of this kind of discourse analysis.

The analysis is based on the transcriptions of 21 lessons, videotaped in Germany (FRG).

## 1.1. Einleitung\*

In der Schule fängt das Lernen alle fünfzig Minuten immer wieder von neuem an.

Und jeweils lösen Schüler und Lehrer dabei das Problem, wie eine relativ umfangreiche Menge potentieller Interaktanten einen koordinierten Eintritt in einen gemeinsamen Diskurs zustandebringt. Formulierungen der Teilnehmer belegen, daß sie zwischen den Vorbereitungen und dem *eigentlichen Stundenanfang* unterscheiden: mit letzterem werden jene Lehreräußerungen gemeint, durch die der Unterrichtsstoff angeschnitten wird.<sup>1)</sup>

Vor diesem Anfang ist jedoch schon viel passiert. Während des Überganges von der Pause zum eigentlichen Stundenanfang haben Lehrer und Schüler ihre Aktivitäten derartig koordiniert, daß die schulische Sprecherwechsel-Systematik einsetzen kann (vgl. McHoul (1978), Mazeland (1983)). In Anlehnung an Schegloff (1979) könnte man diese Vorarbeiten Prä-Beginn ("*pre-beginnings*") nennen und diesen Anfang des Anfangs möchte ich hier untersuchen.

Zentrale Fragen sind:

- (i) wie die Teilnehmer einen koordinierten Eintritt in die Unterrichtsstunde organisieren;
- (ii) ob dabei verbale und/oder nonverbale Verfahren eingesetzt werden, die unabhängig vom jeweiligen Stundenanfang und ihrer Teilnehmer wiederholt auftreten;
- (iii) ob und wie die Teilnehmer sich an solchen Verfahren orientieren.

Zur Konkretisierung dieser Fragen zunächst ein Beispiel:

### (1) ein Fragment aus dem Anfang einer Erdkundestunde

(vgl. Transkription (A), S. 5 - 6)

Der Lehrer hat vorher den Schülern aufgetragen, ihre Atlanten, Bücher und Hausaufgabenhefte herauszuholen. Das Fragment beginnt damit, daß der Lehrer diese Ausrüstungsphase abschließt (Fläche 1-2). Kurz darauf schlichtet er ein Handgemenge von zwei Schülern (Fl. 2-4) und ermahnt außerdem noch einen Schüler (Fl. 5). Obwohl diese Lehreräußerungen eine Kumulation an Hinweisen auf den vorstehenden *eigentlichen Stundenanfang* enthalten, ist der

---

\* Wichtige Ansätze zu der Analyse wurden in Arbeitsgesprächen mit Jochen Rehbein entwickelt. Maria van der Aalsvoort und Judith Stalpers danke ich für ihre Kritik an einer früheren Fassung dieses Papiers (Mazeland 1983a), Anette Schmitz-Picker und Carl Werner Wendland für ihre Hilfe bei der Manuskript-Bearbeitung.

Zeitpunkt, an dem die Schüler schlagartig und gleichzeitig still und aufmerksam werden (Fl. 6), nicht unmittelbar beziehbar auf eine dieser Lehreräußerungen. Dieses Stillwerden ist jedoch wieder so schlagartig gleichmütig und simultan, daß man sich zwangsläufig fragen muß, welche und was für eine interaktionsorganisierende Systematik hier von den Teilnehmern benutzt wird.

Es wurden 21 Anfänge von Unterrichtsstunden untersucht. Die Video-Aufnahmen davon stammen aus dem Kids-Projekt (Düsseldorf 1974 - 1978); sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation wurde nach HIAT II (Ehlich & Rehbein (1981) transkribiert. Die Transkriptionen wurden mehrmals verfeinert, dies entsprechend der sich bei der Analyse als wichtig herausstellenden Aspekten.

Erdkunde/Lehrer R. Kl. 7/Gymn./1. Std./110774  
Transkription: Ilka Pflitsch/Mazeland/Rehbein

Transkription A

t<sub>0</sub> Der Lehrer hat den Schülern aufgetragen, ihre Bücher, Hausaufgabenhefte und Atlanten heraus zu nehmen. L sitzt die Klasse beobachtend auf dem Pult (27,6 Sek.).

		27,6 s))		
L	VK		So Bitte . (ich hoffe,	So Bitte. (ich hoffe,) daß jeder
	NVK	-----AU von li nach re-----	o-Ko nach li-----	jetzt ausgerüstet
	AK	o-sitzt auf dem Pult-----		ist.
S <sub>b</sub>	VK	deine.		
S <sub>c</sub>	VK	( ) kurzen Haaren.		
S <sub>4</sub>	VK	(entweder deine oder meine)		
	AK	o-nimmt den Atlanten-----		
Seb	AK	% sieht AK <sub>S</sub> % greift den Atlas	----beide ziehen an dem At-	
1	Ss	VK -----die <sup>4</sup> meisten Ss reden, L ist dennoch zu verstehen-----		
		((0,6 s))		
L	VK	fe,) daß jeder jetzt ausgerüstet ist.	(Friedhelm,) was	(Friedhelm,) was
	NVK	-----o	o-KO zu S <sub>4</sub> /S <sub>5</sub> -----	ist denn los? Könnt
	AK	-----oo-geht zu S <sub>4</sub> -----		ih <sup>r</sup> euch zur zweit
Seb	VK			nicht auf einen Atlas
	AK		% läßt den Atlas los	einigen ?
S <sub>4</sub>	AK	las-----	% legt den Atlas auf den Tisch	
2	Ss	VK -----		
L	VK	ist denn los? Könnt ihr euch zur zweit nicht auf einen Atlas ei-		
	NVK	-----		
	AK	-----o		
Seb	VK		)	
3	Ss	VK -----		
		((8,0 s		))
L	VK	nigen?		
	NVK	-----o	% KO zu S <sub>6</sub> % KO zur Klasse	
	AK	% Schritt zurück	o-geht rückwärts zum Pult-----	
Seb	NVK	% nickt		
	AK		o-blättert/liest gemeinsam mit S <sub>4</sub> -----	
S <sub>e</sub>	AK		o-blättert gemeinsam mit Seb-----	
4	Ss	VK -----		

/1 ruhig /2 leise zu S2  /3 singend	L	VK	/1 Andreas! Klappe halten!1-/	((2,2 s))	/2 (Nummer zwei)2-/	((1,9 s))	Andreas! Klappe halten!
	NVK		o-AU nach unten, auf den Tisch von S5				(Nummer zwei.)
	AK		o-steht beim Pult	%	setzt sich aufs Pult		
	Sa	VK				/3 Jolly,	
	Ss	VK		-----reden leise-----			
	NVK		o-beschäftigen sich mit dem Material, gucken auf Atlanten, Bücher, Hefte----				

/4 singend	L	VK			)	Hartmut, wel-	Hartmut, welchen Ort hast du gewählt.
	NVK		li, zum Tisch S5	% seufzt tief			
	AK			% KO hoch	o-KO leicht von li nach re	-----o% KO nach hin-	
		AK			% klappt Buch von li in re HA		SHa: Genua
							L: Bitte
	Sa	VK	Jolly3-/				
	Sb	VK	/4 Jolly4-/				
Ss	VK		-----% Ss-Gerede nimmt schlagartig ab-----				
	NVK		-----oo-Aufmerksam-				

L	VK	chen Ort hast du gewählt.	Bitte.	((2,5 s))
	NVK		% nickt	
Ha	VK		Genua.	
	AK		o-beugt sich zur Tasche, holt Heft aus der Tasche---	
Ss	VK	-----Ss schweigen-----	o-einige Ss lachen-oo-Ss	
	AK	keit/KO auf L oder in Hefte und Bücher-----	% einige Ss dre-	

Legende der wichtigsten Transkriptions-Konventionen

- Alles, was in einer Partiturfläche aufgenommen ist, läuft simultan ab
- VK Verbale Kommunikation
- NVK Nonverbale Kommunikation (kursiv)
- AK Nonverbale Handlungen, die nicht unmittelbar kommunikativ interpretierbar sind (auch kursiv)
- % Zeitpunkt der betreffenden Handlung
- o----o Zeitdauer der betreffenden Handlung

1.2. terminologische Bestimmungen

In einer orientierenden Analyse einiger Anfänge wurden charakteristische Phänomene provisorisch mit Stichwörtern bezeichnet und zusammengefaßt (vgl. Mazeland 1982a). Diese Begriffe wurden im weiteren Verlauf der Analyse differenziert und spezifiziert.

Abgrenzung des Prä-Beginns

Eine Stelle kommt in allen Anfängen vor als ein sequentiell charakterisierbarer fester Punkt. Es betrifft jene Stelle, die die Teilnehmer als den *eigentlichen Anfang* behandeln. Die Lehrer-Äußerungen, die diesen Punkt konstituieren, haben charakteristische Merkmale, und dies nicht nur auf der:

- (i) *propositionalen Ebene*  
(initiative Thematisierung des Unterrichtsstoffes und/oder der Vorgehensweise, und z.B. keine diszipliniären Aspekte betreffend); oder auf der
- (ii) *illokutiven Ebene*  
(ihre kommunikativen Funktionen betreffen oft die Formulierung von Plänen, z.B. *Ankündigungen* (Rehbein 1981), oder die Rekapitulation vorausgesetzten gemeinsamen Wissens, z.B. *Einleiten, Zusammenfassen, usw.* (ebd.)).

Die Lehreräußerungen an dieser Stelle haben auch charakteristische

- (iii) *gesprächsorganisatorische Merkmale:*  
alle Schüler sind zugleich Zuhörer und Adressat dieser Lehreräußerungen. Der Sprecherwechsel nach diesem Lehrerbeitrag läuft weitgehend über den Lehrer ab. Die Rede-Konstellation, in der es nur einen ratifizierten Sprecher gibt, dem die anderen Teilnehmer als Zuhörer unterstellt werden, bleibt dabei aufrecht. Ehlich (1984) nennt diese Diskursform den *HAUPTDISKURS*.

Der eigentliche Anfang grenzt das Ende des Prä-Beginns retrospektiv ab. Es ist problematischer, für den Anfang des Prä-Beginns einen sequentiell greifbaren festen Punkt lokalisieren zu wollen. Es sei denn, man betrachtet das Klingeln als institutionell vorgegebenes Grenz-Signal. Das Klingeln fordert die Schüler auf, im Klassenraum anwesend zu sein. *Anwesenheit* ist eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für die spezifischen Formen der *Gesprächs-Verfügbarkeit*,<sup>2)</sup> die im Prä-Beginn hergestellt werden. Hier sind die Anfänge viel diffuser und schon für den einzelnen Schüler unterschiedlich.

#### lokale und Gesprächs-Mobilität

Gerade der Übergang von jener Phase, die die Teilnehmer als *Pause* betrachten, zum eigentlichen Anfang zeigt jedenfalls typische Veränderungen im Schülerverhalten auf. Vor allem wenn die Schüler vor dem Lehrer im Klassenraum anwesend sind, 'verraten' jene Änderungen grundlegende Merkmale des Hauptdiskurses, die sonst als selbstverständlich erscheinen würden, jedoch eine ganz spezifische interaktionale - und kultur-historische<sup>3)</sup> - Leistung sind.

Sobald die Schüler (Ss) den Lehrer (L) wahrnehmen, brechen sie laufende Handlungslinien ab. Zerstreute Gruppen von Schülern hören auf, miteinander zu *quatschen* - wie die Bezeichnung von

der institutionellen Perspektive heraus lauten würde - und die Ss beziehen ihre Plätze. Falls dennoch geredet wird, dann immer leiser und beschränkt auf den unmittelbaren Nachbarn - gerufen wird kaum noch. Die Köpfe zentrieren sich immer öfter in die Richtung des Lehrers.

Die vorher lebendig bewegenden Teile im kaleidoskopischen Bild werden wie von einem immer stärker werdenden Kraftfeld immer deutlicher auf einer bestimmten Art geordnet:

- die *lokale Mobilität* der Schüler wird auf ihre Plätze begrenzt.
- der Aktionsradius des Sprechens wird sowohl dadurch, als auch durch das Leiserwerden des Redens beträchtlich eingeschränkt. Das heißt, die *Gesprächs-Mobilität* der Schüler wird auf den unmittelbaren Nachbarkreis reduziert.
- die *Aufmerksamkeits-Richtungen* der Schüler werden immer einförmiger: die Schüler orientieren sich immer stärker am Lehrer, auch wenn dies zunächst nur mittels eines beiläufigen *Monitoren* (Rehbein 1977, 216) des Lehrers geschieht.

Diese drei Aspekte - Gesprächsmobilität, lokale Mobilität und Orientierung der Aufmerksamkeit - haben wir unter den Nenner *PARALLELISIERUNG* zusammengefaßt.

### Fokale Zone

Oben wurde wie selbstverständlich über die Sitzplätze der Schüler geredet. Wem ein Platz gehört, ist meistens in einer der vorausgegangenen Stunden bestimmt (z.B. am Anfang des Schuljahres). Die Platzverteilung hat ihr räumliches Komplement in einer spezifischen Anordnung der Tische und Stühle im Klassenraum. Die Schülerstühle stehen meistens in parallelen Reihen geordnet, so daß die Schüler in die Richtung des Lehrerpults und der Tafel schauen. In der institutionellen Vorstrukturierung des Raumes wird so eine *fokale Zone* (Streek 1983, 56) geschaffen: wer sich darin begibt - meistens also die Lehrerin -, appelliert an die Aufmerksamkeit des Publikums und hat meistens auch ein institutionell bestimmtes Recht auf diese Aufmerksamkeit.

## Teilnehmermenge

Im Laufe des Prä-Beginns wechseln Lehrer und Schüler meistens mehrmals die Interaktionspartner. Es werden *Teilnehmermengen*<sup>4)</sup> unterschiedlicher Zusammensetzung gebildet und wieder aufgelöst. Zur Konstitution der jeweiligen Teilnehmermenge, bzw. deren Wechsel benutzen die Teilnehmer spezifische verbale und/oder non-verbale Techniken (z.B. Adressierungen, bzw. räumliche Annäherung oder Distanzierung, Blickrichtung u.ä.). Die wichtigsten Typen von Teilnehmermengen - charakterisiert nach Umfang und Art der Mitgliedschaft - sind die nachstehenden:

---

### Typen von Teilnehmermengen (PS / participant set)

---

- $PS_h$  es gibt nur einen ratifizierten Sprecher, der Rest der Teilnehmer sind unterstellte Zuhörer
- $PS_{s-s}$  ein Schüler redet mit einem anderen Schüler (diese Rede-Konstellation kann gleichzeitig mit anderen vorkommen)
- $PS_{l-s}$  Zweiergespräch vom Lehrer mit einem Schüler (der Rest der Schüler ist nicht Adressat, bzw. unterstellter Zuhörer; eventuell simultan zu  $PS_{s-s}$  und  $PS_g$ )
- $PS_{l-g}$  Lehrer redet mit/zu einer Gruppe von Schülern (Rest nicht Adressat, bzw. unterstellter Zuhörer; eventuell simultan zu  $PS_{s-s}$  und  $PS_g$ )
- $PS_g$  eine Gruppe von Schülern redet miteinander (eventuell simultan zu  $PS_{s-s}$ ,  $PS_{l-s/g}$ )
- 

## 2. Beschreibung einzelner Anfänge

Damit die Vielfalt und Verschiedenheit an Daten in den Griff bekommen werden konnte, wurde jeder Anfang derart interpretiert, daß eine zusammenfassende Beschreibung angefertigt werden konnte. Die Beschreibungskriterien wurden aufgrund wiederholter Durchläufe und Beschreibungsversuche der Transkriptionen herausgearbeitet. Die in § 1.2 gemachten Unterscheidungen dienten da-

bei als Elemente einer Art "Suchscheinwerfer-Theorie" (Popper 1972, 341 ff.), die z.T. selber auch erst während der Analyse angefertigt werden konnte.

Für die schematische Beschreibung der einzelnen Anfänge wurden folgende Kriterien benutzt:

- (i) die Reihenfolge der Redebeiträge, bzw. der nonverbalen kommunikativen Handlungen
- (ii) die Distribution dieser Handlungen über Mitglieder der beiden Kategorien 'Lehrer' und 'Schüler'
- (iii) Charakterisierung der jeweiligen Teilnehmermenge
- (iv) Aufnahme jener Interaktionen, deren Teilnehmermenge L als Mitglied enthält
- (v) gesonderter Vermerk von vorgeschalteten
  - Adressatformen (besonders Namensnennung)
  - Partikel wie 'So.', 'Ja', 'Äh'
- (vi) Kern der Beschreibung ist eine situationsabhängige, funktionale Interpretation der Interaktionen in den betreffenden Teilnehmermengen; sie werden mittels Bezeichnung der kommunikativen Funktion der Sequenz-initiiierenden Äußerungen charakterisiert (z.B. Frage für eine Frage-Antwort-Sequenz)

Die primäre Orientierung an Interaktionen, an denen L teilnimmt (iv), ist keine naive Übernahme der institutionellen Perspektive. Auch die Schüler selber orientieren sich an dem Lehrer; demzufolge könnte man reden von *convergence between researchers' and participants' perspectives* (einer der methodologischen Forderungen, die Mehan in *Learning Lessons* stellt (1979, 22)).

Der gesonderte Vermerk der vorgeschalteten Adressatformen, sowie der vorgeschalteten Partikel (v), findet schon eine Berechtigung in ihrer Häufigkeit. Von 189 Lehrerturns in 21 Anfängen enthielten 90 solche Vorschaltungen; dazu gehörten u.a.:

---

*Vorgeschaltete Partikel und Adressatformen*

---

- So.	35	Namensnennung	20
- Ja	4	(och) (Äh) Leute	3
- Okay (now)	4	Hört mal (Kinder)	2
- Äh	17		

---

(Fig. a)

Weil die Adressatformen verbale Techniken zur Konstitution und zum Wechsel der Teilnehmergruppen sind, weist ihre Häufigkeit auf die Wichtigkeit dieses Phänomens hin. Die vorgeschalteten Partikel (eine Art "Gliederungssignal", vgl. Gülich 1970) heben die Relevanz von Grenz-Markierungen in Stundenanfängen hervor. Jedoch, derartige Verteilungen von Häufigkeiten liefern weiter keine interessanten Erkenntnisse, wenn nicht untersucht wird, wenn, wo und zu welchen Zwecken sie eingesetzt werden. Was wir im folgenden versuchen werden.

### 2.1. der Anfang einer Englischstunde

Transkriptionsfragment (B) enthält die Verschriftlichung des Anfangs einer Englischstunde in der neunten Klasse einer Hauptschule (s.S. 12). Es betrifft einen relativ zügig verlaufenden Stundenanfang, - wie er meistens nur in den etwas höheren Klassen vorkommt.

Die Schüler gehen miteinander *quatschend* zu ihren Plätzen. Die Lehrerin macht die Tür zu (hat also den Schülerbestand quantitativ inventarisiert). Während sie nach vorne tritt, ermahnt sie einen Schüler<sup>5)</sup>. L stellt sich links vom Pult in der fokalen Zone auf. (Meistens hat jeder Lehrer seinen typischen Beginnplatz, der oft auch weiter als eine Art Autoritätsplatz dient.) Sie überschaut die Klasse und äußert dann eine Direktive:

(2) L *Okay will you please sitdown now.* (Fläche (1))

Jene Schüler, die noch nicht auf ihren Plätzen sitzen, setzen sich nun. Die Lehrerin *wartet ostentativ* darauf, indem sie sichtbar und klar erkennbar nichts anderes macht als inventarisierend herumblickend den Schülern zuzuschauen (Fl. 2-3). Während des Wartens redet ein Schüler kurz mit L (Fl. 2-3). Die Schüler reden inzwischen immer weniger miteinander (Einschränken der Gesprächsmobilität); ihre Aufmerksamkeit ist immer öfter und länger auf L gerichtet (Parallelisierung der Aufmerksamkeitsrichtungen). Das Warten wird abgeschlossen, indem L ein gegen den *Hintergrund-Lärm*<sup>6)</sup> wahrnehmbares vorgeschaltetes Element "Äh" äußert. Auf diese *attention-getter-as-a-summons* (Atkinson u.a. 1978, 137) folgt zwei Sekunden danach der eigentliche Anfang; L etabliert darin den Rahmen einer nachfolgenden Reihe von Aufgaben (Fl. 5-6). Lautheit der Stimme und Blickrichtung indizieren, daß es um eine Äußerung in Teilnehmermenge  $PS_h$  geht. Jene Schüler, die noch redeten, hören während diesen ersten Sätzen von L damit auf. Fast alle Schüler scheinen der Lehrerin zuzuhören.

t<sub>0</sub> Die meisten Ss sitzen auf ihren Plätzen, einige sind auf dem Weg dahin und die letzten kommen herein. Die meisten Ss quatschen miteinander. Die Lehrerin steht draußen im Flur bei der Klassentür.

1<sub>1</sub>ermahnend,  
 ruhig, fast  
 beiläufig

L	VK	((3,7 s )) ((0,7 s))	Okay will you please sit down now.	(1) Okay will you please sit down now.
	NVK	o-überschaut die Klasse---AU zur Klasse----- % breitet die AR aus		
	AK	o-kommt herein, schreitet nach vorne-oo-steht vor der Klasse li vom Pult----- % schließt die Tür		
Gerd	NVK	% klatscht HA auf den RU S <sub>3</sub>		
	AK	o-kommt herein, geht zu seinem Platz-----		
S <sub>3</sub>	VK	u: hua		
	NVK	o-redet mit S <sub>4</sub> % guckt sich um zu Gerd		
Ss	VK	o-die meisten Ss reden miteinander, relativ ruhig-oo-Reden nimmt ab-----nur		
	AK	o-5 bis		

L	VK	((5,0 s		
	NVK	o-KO kurz zum Pult o-AU zur Klasse-oo-AU zu S <sub>22</sub> ----- o-lächelt----- o-faltet HA vor dem BA-----		
	AK	-----steht vor der Klasse li vom Pult-----		
S <sub>22</sub>	VK	Ich hab grad so schön (	(2) S <sub>22</sub> : Ich hab grad so schön (ge	
	NVK	% KO zu L		
	AK	o-kommt von hinten-----o		
Ss	VK	noch einige Ss reden-----		
	AK	1 Ss setzen sich		

2<sub>2</sub>leise

L	VK	)) ((5,5 s	Das kannst du nachher weitermachen. 2-/ o-KO kurz li/	(3) Das kannst du nachher weitermachen.
	NVK	-----AU zu S <sub>22</sub> -----o		
	AK	-----oo-geht 2 Schritte zur Seite zum o-steht li vom Pult--		
S <sub>22</sub>	VK	ge )		
	AK	% setzt sich		
S <sub>a</sub>	AK	% dreht sich zum Pult		
SS	VK	-----		
	NVK	o-die		

L	VK	)) ((2,0 s))	Ah To start our lesson today, I've got a <u>few</u>	(4) Ah ((2,0 s)) To start our lesson today, I've got a few questions and you just give short answers.
	NVK	re----o % KO nach re o-KO zur Klasse, li Seite----- und zurück		
	AK	o-breitet die AR aus-----o		
S <sub>b</sub>	AK	% dreht sich zum Pult		
S <sub>d</sub>	VK	o-redet leise mit seinem Nachbarn-----		
Ss	VK	-----oo-Ss-Gerede nimmt ab-----nur noch		
	NVK	meisten Ss haben die Blicke zu L gewandt oder blicken auf ihre Tische-----		

L	VK	((1,2 s))	questions and you just give short answers. Ah, for example,	
	NVK	-----	% macht 2 Vorwärtsbewegungen mit den HA	
S <sub>d</sub>	VK	-----o		
Ss	VK	1 oder 2 Ss reden leise-----		



ren Aktanten simultan ausgeführt (nämlich von allen Schülern, auf die die Direktive zutrifft; diejenigen, die schon sitzen, sollen nur Handlungen unterlassen, die diesen Zustand aufheben). Der nonverbale und mehr-aktantige Charakter der Schüler-Reaktion auf die Direktive führt zu einer komplexen Form der Fortsetzung. Darin können z.B. Interaktionen mit kleineren Teilnehmersmengen eingebettet werden (vgl. Fl. 2-3).

Ich verwende den Terminus *Direktive* als einen Sammelbegriff für die Sprechhandlungen, die aufgrund ihrer grammatikalischen Form, ihres propositionalen Gehalts und der sequentiellen Stelle als initiative direktive Handlungen interpretiert werden können. (Z.B. Aufforderungen, Bitten, Befehle, Anweisungen, Anordnungen, Instruktionen, Normsetzungen.)

Wunderlich formuliert die semantisch-logischen Eigenschaften des Direktiv-Typs *Dir* wie folgt:

"Wenn  $s$  ein Satz von  $L$  mit der Bedeutung  $\langle p, \dots, Dir \rangle$  ist, wobei  $p$  eine offene Proposition  $A(y)$  mit dem Handlungsbegriff  $A$  ist, dann führt die Äußerung von  $s$  durch  $S$  adressiert an  $H$  zur Zeit  $t_0$  für alle Zeiten  $t > t_0$  die Interaktionsbedingung *Dir*  $p$  ein, die genau dann erfüllt ist, wenn es innerhalb des Zeitintervalls  $(t_0, t_0 + \delta)$  eine Zeit  $t_1$  gibt,

{so daß  $A(H)$  wahr ist in  $L$  zur Zeit  $t_1$ . }"  
{so daß  $H$  zur Zeit  $t_1$  die Handlung  $A$  ausführt.} (Wunderlich 1976, 81)

Die semantisch-logische Beschreibung charakterisiert einerseits formale Merkmale des propositionalen Gehalts, andererseits was eine Äußerung des Direktiv-Typs bewirken *soll*. Die Darstellung der formalen propositionalen Struktur reicht nicht aus für eine Beschreibung wie direktive Bedeutungen zustandegebracht werden. Die Bedeutungskonstitution eines bestimmten illokutiven Typs wird nicht nur durch die grammatikalischen und propositionalen Eigenschaften des geäußerten Satzes geleistet, sondern auch mittels der jeweiligen sequentiellen Position, die eine Äußerung im Handlungsablauf einnimmt (vgl. z.B. Anmerkung (5), in der dies am Beispiel einer Form von Ermahnungen gezeigt wird; und vgl. Rehbein 1977, besonders Kap. 13).

*Ermahnungen* werde ich meistens gesondert charakterisieren, sowohl wegen ihres spezifischen Stellenwerts im Unterricht, als auch wegen ihrer besonderen sequentiellen Eigenschaften (sie sind z.B. fast immer in den Handlungsablauf einschiebbare sprachliche Handlungsmuster und haben spezifische retrospektive inferentielle Eigenschaften, d.h. sie nehmen auf vorausgegangene Normsetzungen bezug. Vgl. Füssenich 1981.)

Eine zweite Konsequenz des nonverbalen und mehraktantigen Charakters der Fortsetzung von der  $L$ -Direktive ist, daß der Punkt, an dem die aufgeforderte Handlung abgeschlossen wird, nicht ohne weiteres identifizierbar und lokalisierbar ist. Die betreffende

Handlung ist meistens eine komplexe Aktivität, die bei jedem Schüler unterschiedlich zusammengesetzt sein kann, und die die Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten beenden können. Eine gemeinsame Orientierung auf eine spezifische Vervollständigungsstelle ist jedoch notwendig für eine koordinierte Fortsetzung der Interaktion in  $PS_h$ . Dies wird in der Unterrichtssituation meistens so gelöst, daß der Lehrer diesen Vervollständigungspunkt setzt: im untersuchten Fragment macht die Lehrerin dies mittels "Äh" (Fl. 4, Transkr. (B)).

Dieses Element hat einerseits eine vorwärts gerichtet Funktion eines *attention-getter-as-a-summons*, durch den die Aufmerksamkeit und Verfügbarkeit der Schüler für die nachfolgende Äußerung der Lehrerin hervorgehoben wird. Andererseits hat es die rückwärts wirkende Funktion eines verbalen *completion point*<sup>7)</sup>, durch den die Fortsetzung der vorausgegangenen  $PS_h$ -Direktive abgeschlossen wird. Dieser Vervollständigungspunkt wird also nicht von den Ausführern der Fortsetzung gesetzt, sondern von demjenigen, der die vorausgehende Aufforderung realisiert hat<sup>8)</sup>. Auch die Partikel, die dieser Direktive vorausgeht - das "Okay" (Fl. 1) - hat eine solche retrospektive und prospektive Funktion. Eine andere Realisierungsform dieses *pre* haben wir schon in Transkription (A) gesehen, das "So Bitte." (Fl. 1). Die darauffolgende  $PS_h$ -Direktive

(3) L Ich hoffe, daß jeder jetzt ausgerüstet ist. (Fl. 1, A)  
(110774/Erdkunde)

formuliert den Aspekt des Vervollständigungspunkts-Setzens übrigens explizit.

## 2.2. ein komplexes Beispiel: der Anfang einer Mathematik-Stunde

Sowohl zur Illustration der Analyseweise, als auch als Kontrast zu dem relativ einfachen Beispiel in § 2.1 werde ich die Beschreibung eines komplexeren Anfanges darstellen. Aus Platzgründen ist in Transkription (C) nur ein Fragment dieses Prä-Beginns aufgenommen.

In diesem Anfang passiert sehr viel mehr, und er würde einem Beobachter in erster Instanz sogar fast chaotisch vorkommen können. Daß es jedoch eine geordnete Interaktion betrifft, in der nur die Aushandlungen zwischen Lehrerin und Schülern über Tempo und Form des Prä-Beginns noch nicht im Ausmaß des vorausgegangenen Beispiels routinisiert sind, zeigt die schematische Beschreibung in Figur (c), S. 20. Deren erste Spalte erfaßt die Interaktion bis auf der Fläche (18) in Transkription (C); die  $PS_h$ -Direktive oberhalb der zweiten Spalte, ist die komplexe Direktive, mit der das Transkriptionsfragment abschließt (F. 18-22).

Mathe/Lehrerin F./Kl. 6/HS/4. Std./210176  
 Transkription: Ilka Pflitsch/Harrie Mazeland

TRANSKRIPTION (C)

L	NVK		% KO zu Co
	AK	o-----kommt an die Tafel zurück-----	
Co	VK		Kann ich den hier nehmen?
	NVK		o-zeigt das Tuch der Lehrerin-----
	AK	o-steht vor der Tafel, Tuch in der HA--o	
S <sub>k</sub>	VK	Mischa hier!	
S <sub>1</sub>	VK	Och nööh!	
S <sub>m</sub>	NVK	-----o	
/ <sub>1</sub> einige strei- ten sich um die Platzverteil- 1 lung	Ss	VK	/ <sub>1</sub> o-die meisten Ss reden miteinander-----
	AK	o-die meisten Ss sitzen schon-----o	

/ <sub>2</sub> ungeduldig	L	VK	Já, <u>nimm</u> den ma <u>ruhig</u> .	((1,7 s))	/ <sub>2</sub> So jetzt <u>setzt</u> euch mal	(2) <u>So jetzt setzt</u> <u>euch mal erst</u> <u>hin. Wir müssen</u> <u>ma erst sehen,</u> <u>wie ihr die</u> <u>((2,2 s)) Plätze</u> <u>verteilt.</u>
		NVK	% zeigt mit der re HA auf das Tuch		o-schaut in die Klasse, KO geht von li nach	
		AK	% dreht sich zum Pult		o-steht li hinter dem Pult, li HA in	
					o-stützt re AR auf den Stuhl-----	
	Co	NVK	-----oo-wendet sich zur Tafel-----o			
		AK			o-räumt den Zeigestock weg, dreht	
	S <sub>n</sub>	NVK	o-pfeift-----o			
2	SS	VK	-----einige Ss			

3

L	VK	erst hin: <sub>2</sub> / Wir müssen ma erst sehen, wie ihr die Plätze	((2,2 s))
	NVK	re und zurück-----o	
	AK	die Hüfte gestützt, re HA am Pult-----oo-geht zur li Seite der Klasse-----	
Co	AK	sich dann zur Klasse und beobachtet die Mitschüler-----	
Ra2	AK	o-kommt an die Tafel und fängt an zu wischen-----	
Ss	VK	feixen in die Kamera-----	
	AK	o-5 bis 6 Ss, die standen, setzen sich-o	

<sub>3</sub> stolz  
<sub>4</sub> triumphie-  
rend

4

L	VK	verteilt.	((6,8 s
	AK	-----o	
Co	AK	-----	
Ra2	VK	So .. <u>kuck</u> ma!	
	AK	-----	
Ra34	VK	<sub>3</sub> Boh! Ich hab en ganzen Tisch für mich alleine. <sub>3</sub> /	
S <sub>p</sub>	VK		<sub>4</sub> Wir <u>sitzn</u> !:
Ss	VK	---andere folgen mit ihren Blicken L-----mehrere Ss reden mit-	

<sub>5</sub> zu einigen  
Ss

<sub>6</sub> mehrere Ss  
antworten  
gleichzeitig

5

L	VK	)	((4,0 s
	NVK	<sub>5</sub> Wo sind denn die <u>andern</u> alle? <sub>5</sub> /	
	AK	o-bleibt bei einigen Ss links hinten stehen-----	
Co	AK	-----oo-fängt auch an,	
Ra2	AK	-----	
S <sub>q</sub>	VK	<sub>6</sub> Die sin noch nich <u>da</u> !	
S <sub>r</sub>	VK		Höch-
Man10	AK	o-steht auf und stellt einen Stuhl am Nebentisch	
Ss	VK	einander-----	

(5) Wo sind denn die  
andern alle?  
((4,0 s)) Nee,  
also jetzt wart-  
tet doch ma bis  
die wiederkommen.  
Sons ham wer doch  
keine Zei/. Zeit  
mehr

<sub>7</sub> ungeduldig

6

L	VK	)	<sub>7</sub> Nee, also jetzt <u>wartet</u> doch ma bis die
	NVK	-----	
Co	AK	die Tafel zu wischen-----	
Ra2	AK	-----	
S <sub>r</sub>	VK	sten <u>da</u> . <sub>6</sub> /	
S <sub>t</sub>	VK	( )	
Man10	AK	runter, bleibt dann stehen-----	
SS	VK	-----	

L	VK	wiederkommen. 7_/_1 Sons ham wer doch keine Zei/. Zeit mehr	/1 stockend
Co	AK	-----wischt die Tafel-----	
Ra2	AK	-----wischt die Tafel-----	
Man10	AK	-----steht an seinem Platz-----	
7 Ss	VK	-----einige Ss reden durcheinander-----	

(8) Manfred, setz dich jetzt mal hin. ((1,8 s)) Da is en ganzer Teil von Schülern noch unterwegs, weil die in Musik nachgeprüft . oder vorgeprüft . werden . müssen.

L	VK	((1,0 s))	/2 ärgerlicher Tön
Co	AK	( ) /2 Manfred, setz dich jetzt	
Ra2	AK	-----	
Man10	AK	-----	
8 Ss	VK	-----	

L	VK	mal hin. ((1,8 s))	
NVK		Da is en ganzer Teil von Schülern noch un-	
AK		o-wendet sich zum Kameramann-----	
Co	AK	-----kommt zum Pult zurück-----	
Ra2	AK	-----	
Man10	VK	Mmn	
AK		--o % setzt sich	
9 Ss	VK	-----	

L	VK	terwegs, weil die in Musik nachgeprüft . oder vorgeprüft .	
NVK		-----oo-hebt und senkt die AR mit Nachdruck--o	
Co	AK	-----	
Ra2	AK	-----	
10 Ss	VK	-----	

L	VK	werden . müssen.	
NVK		% dreht sich zur Klasse	
AK		o-steht hinter dem Pult und schaut zu MiI-----	
Co	NVK	o-wendet sich beim Tafelwischen häufiger zur Klasse-----	
Ra2	AK	-----	
MiI	VK	(Von Frau Müller?) Muß ich da auch jetzt	
11 Ss	VK	-----	

(11) MiI: (Von Frau Müller?) Muß ich da auch jetzt hin?

Li: Nein, du biss ja nich aufgerufen worden.

Co: Doch! Michael! eins . hat se auch aufgerufen.

Li: Nee, . ich hab doch ebn gesacht, wir warten bis die anderen wiederkommen. ((1,9 s)) Sons könn wer sowieso uns hinsetzen un malen oder sons was.

L	VK	Nein, du biss ja nich aufgerufen worden.	
AK		-----	
Co	NVK	-----o	
AK		-----	
Ra2	AK	-----	
MiI	VK	hin?	
Stef	VK		Dooch!
S <sub>t</sub>	VK		Doch!
12 S <sub>u</sub>	VK		Doch

L	VK		/3 Nee, . ich	/3 ungeduldig
Co	VK	Doch! Michael eins . hat se auch aufgerufen.		
NVK		% wendet sich um o-guckt in die Klasse-----o		
AK		-----		
Ra2	AK	-----		
13 S <sub>s</sub>	VK	Der iss auch aufgerufen worden!		

L	VK	hab doch ebn gesacht, wir warten bis die anderen wiederkom-	
NVK		% stützt li HA aufs Pult % li AR hoch	
Co	AK	-----wischt weiter die Tafel, schaut sich aber häufiger zur Klasse um-	
Ra2	AK	-----	
14			

*/2\_ironisch*

L	VK	men. ((1,9 s)	<i>/2_Sons könn wer sowieso</i>
Co	AK	-----wischt die Tafel, schaut sich dabei öfter zur Klasse um-----	
Ra2	AK	-----wischt die Tafel-----	
<i>/1_bestimmt</i>	15	S_r	VK <i>/1_Was is denn nu los hier?_1_</i>

*/3\_bestimmt*

L	VK	uns hinsetzen un malen oder sons was. 2~/ ((0,5 s))	<i>/3_Sō Willi . es</i>
	NVK	% wendet KO nach li	
	AK		<i>o-geht zur li Tafelseite und</i>
Co	AK	-----	
Ra2	AK	-----	
16	S_w	NVK	<i>o-pfeift-----</i>

(16) Sō Willi . es wär sehr liebenswürdig, wenn du dich ma ordentlich hinsetzen würdest. ((0,8 s))

(17) Wir/ . ((0,2 s)) wolln jetzt in dieser Stunde Mathe machen, aber wie es aussieht, ((1,0 s)) wird da nich besonders viel draus. Ihr holt jetzt trotzdem die Bücher/laßt aber all/die Hefte laßt bitte alle zu: ((1,0 s)) wir rechnen ers noch ma im Kopf

L	VK	wär sehr liebenswürdig, wenn du dich ma ordentlich hinsetzen	
	AK	klappt diese auf-----	
Co	AK	-----	
Ra2	AK	-----	
17	S_w	NVK	-----

*/4\_vorwurfsvoll*

L	VK	würdest. 3~/ ((0,8 s))	Wir/ . ((0,2 )) wolln jetzt in dieser Stunde
	NVK	% wendet KO zur Klasse	
	AK	-----o	
Co	VK	<i>/4_Hoi . Eh . wo iss mein Stuhl?_4_</i>	
	AK	-----oo-dreht sich um zur Klasse-----	
Ra2	AK	-----	
S_w	NVK	-----o	
18	Ss	VK	<i>o--das Reden der Schüler nimmt ein wenig ab-----</i>

L	VK	Mathe machen, aber wie es aussieht, ((1,0 s))	wird da nich beson-
	NVK	o-faltet die HÄ vor dem BA-----	
	AK	% reibt die HÄ	
Co	AK	-----	
Ra2	AK	-----oo-wendet sich um-----	
19	Ss	AK	-----o

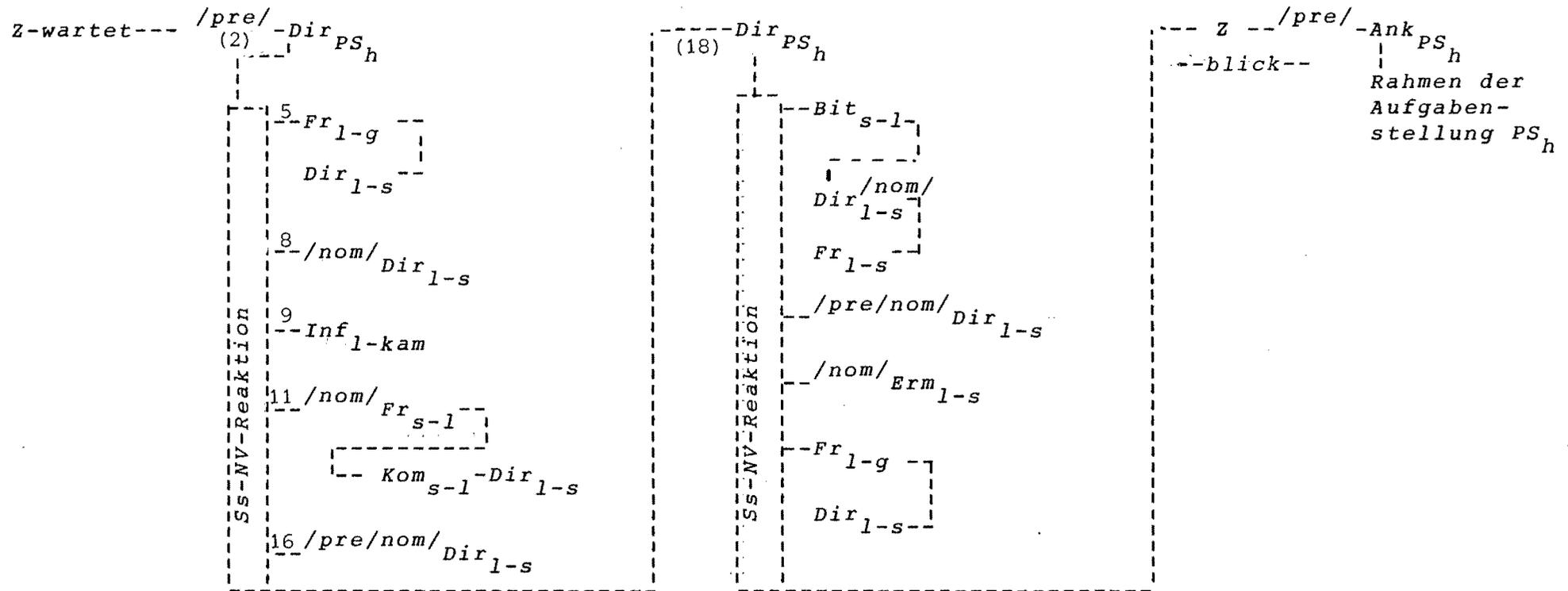
L	VK	ders viel draus. Ihr holt jetzt trotzdem die Bücher/laßt aber	
	NVK	-----o	%öffnet
Co	AK	-----	
Ra2	AK	-----oo-wischt die Tafel-----	
20	Ss	AK	<i>o-die meisten Ss holen ih-</i>

L	VK	all/die Hefte laßt bitte alle zu: ((1,0 s))	wir rechnen ers noch
	NVK	die HÄ o-hebt mahndend den li ZeigeFI-----oo-faltet die HÄ vor dem	
Co	AK	-----	
Ra2	AK	-----	
21	Ss	AK	<i>re Bücher aus den Schultaschen, einige reden dabei miteinander-----</i>

L	VK	ma im Kopf ((8,0 s)	
	NVK	BA-----oo-blickt in die Klasse, lächelt-----o	% wendet
Co	VK		(Da hat's für mich
	NVK		% auf Platz 33 deutend
	AK	-----oo-wendet sich um-----	
Ra2	AK	-----	
S_x	VK	Ich hab da ne fünf geschrieben.	
S_a	VK	Isch hab den besten Platz.	
22	Ss	AK	-----

Schematisierung Transkription (C)

Figur (c)



(Die Ziffern verweisen auf die jeweilige Fläche in Transkription (C) )

Legende:

Dir	Direktive	pre	vorgeschaltete	NV	nonverbale Handlung
Erm	Ermahnung		Partikel	PS	Teilnehmermenge
Inf	Informativ	nom	Namensnennung	l-s	Umfang des PS, Sequenz-Initiator als erster indexiert
Bit	Bitte	Z	Position innerhalb der fokalen Zone		
Fr	Frage	blick	ost./inv. Rundblick		
Kom	Kommentar	wartet	ost. Warten		
Ank	Ankündigung				

Figur (c) zeigt, daß die Lehrerin zuerst eine Direktive an die ganze Klasse richtet ( $PS_h$ ), und daß danach in die nonverbale Fortsetzung mehrere Interaktionen eingebettet werden.

Diese eingebetteten Sequenzen werden in kleineren Teilnehmergruppen realisiert. Auf der propositionalen Ebene nehmen sie vor allem auf die mit der ersten Direktive thematisierten Domäne bezug. In der ersten Spalte betrifft es z.B. die Platzverteilung der Schüler. Die eingebetteten Sequenzen spezifizieren also bestimmte Aspekte der mit der ersten Direktive initiierten thematischen Domäne. Indem dies innerhalb kleinerer Teilnehmergruppen geleistet wird und auf die spezifische Situation der betroffenen Schüler bezogen werden kann, erhält diese 'Nachlese' gerade ihre *situation-sensitive* - das heißt unter anderem *Teilnehmermenge-selektive* - Funktionalität. Die Ausführung der ersten Direktive kann dadurch auf einer gezielten und angemessenen Weise gelenkt werden.

Während der propositionale Gehalt der ersten  $PS_h$ -Direktive Aspekte der Parallelisierung betrifft, thematisiert die zweite  $PS_h$ -Direktive Tatsachen, die mit dem spezifischen Fach, bzw. mit dem jeweiligen Unterrichtsplan der Lehrerin zusammenhängen (in diesem Fall also Herausholen der Mathebücher und Hefte; die Hefte sollen aber nicht aufgemacht werden, weil zunächst im Kopf gerechnet werden soll, F. 18-22). Diese beiden Formen propositionaler Gehalte weisen auf unterschiedliche Typen der Verfügbarkeit hin, die von den Schülern im Prä-Beginn hergestellt werden müssen. Ein Teil der Direktiven der Lehrer betrifft Aspekte der Parallelisierung, durch die die Diskurs-Verfügbarkeit für den Hauptdiskurs hergestellt wird. Fast alle anderen Lehrer-Direktiven beziehen sich auf eine Ebene des Schülerhandelns, die man mit 'fach- und stundenspezifischer Verfügbarkeit' bezeichnen könnte. Dieser letzte Typ von Direktiven enthält immer eine propositionale Explizitierung des Aufgetragenen; es betrifft neue, stundenspezifische Informationen. Der erste Typ von Direktiven kann - weil er die routinisierbare Parallelisierung betrifft -, zu bloßen verbalen oder nonverbalen Indizierungen der Illokution und der intendierten Teilnehmermenge reduziert werden.

Die 'Nachlese' der fachspezifischen Direktiven enthält eigentlich mehr L-Direktiven in kleineren Teilnehmermengen, die ebenfalls die Parallelisierung betreffen. Jene Sequenzen, die sich propositional doch auf fachspezifische Aspekte der jeweiligen Stunde beziehen, sind meistens schüler-initiierte Frage-Sequenzen.

Die erste  $PS_h$ -Direktive hat wieder eine vorgeschaltete Partikel ("So", Fl. 2). Auch von der Lehrerin initiierte Sequenzen in kleineren Teilnehmermengen enthalten solche Partikel (vgl. "So Willi.", Fl. 16). Die rahmenwechselnde Funktion gilt hier nur dem Handeln eines Schülers. Wenn diese Partikel vor rahmenwechselnden Äußerungen, die an die ganze Klasse gerichtet sind, benutzt werden, dann werden sie meistens artikulatorisch mit einem *glottal stop* (z.B. *So?*) beendet, und/oder mittels folgenden *silent stress* wird eine 'Zäsur-Markierung' (vgl. Rehbein 1981) angegeben. Durch die - auch intonatorisch - direkt anschließende Namensnennung wird der Anwendungsbereich der Zäsursetzenden Kraft der Lehreräußerung unmittelbar auf die Teilnehmermenge mit dem betreffenden Schüler verengt. Der zweiten  $PS_h$ -Direktive geht keine vorgeschaltete Partikel voran. Statt eines *pre* geht der Direktive hier ein *pre-fixed announcement* (vgl. Rehbein 1981, 236 ff.) voraus, die z.T. ähnliche Funktionen wie der *pre* leistet.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch bei der Mehrzahl der anderen untersuchten Stundenanfänge ab. Es kommt sehr oft vor, daß der Lehrer eine Direktive an die ganze Klasse richtet, die dann in zwei Ebenen 'auseinanderfällt': Teilnehmermenge und ein bestimmter Aspekt der thematisierten Domäne werden derart spezifiziert, daß sehr präzise auf die jeweiligen situationellen Bedingungen abgestimmt werden kann.

Ein großer Teil der Interaktion im Prä-Beginn der Stundenanfänge kann deshalb als eine *Aneinanderreihung direktiver cluster* charakterisiert werden. Solche *cluster* werden von einer  $PS_h$ -Direktive initiiert und regiert. Die Fortsetzung - die nonverbale Erfüllung der Direktive durch die Schüler - kann mittels einer Reihe 'Sub'-Sequenzen expandiert werden, die einerseits eine spezifischere Teilnehmermenge betreffen und andererseits oft die thematische Domäne der ersten Direktive differenzieren. Meistens werden diese Sub-Sequenzen wieder von einer L-Direktive initiiert. Jedoch auch schüler-initiierte Frage- oder Bitte-Sequenzen können in solche Nachlesen eingebunden werden; oft beziehen auch sie sich wieder auf dieselbe thematische Domäne (Die Flächen 1-6 in Transkription (A) enthalten auch einen direktiven *cluster*.)

Die Wiederholung mehrerer direkter *cluster* verleiht den meisten Stundenanfängen einen intervall-artigen Charakter: eine  $PS_h$ -Direktive fällt auseinander in mehrere Interaktionen in kleineren Teilnehmergruppen und die vereinzelt Handlungslinien werden erst mit der folgenden  $PS_h$ -Direktive wieder zusammengebunden. Die einzelnen Anfänge unterscheiden sich voneinander vor allem in dem Ausmaß, in dem ein Prä-Beginn expandiert oder routine-mäßig reduziert wird. Die Expansion kann sowohl durch Einbettung von Sub-Sequenzen als auch durch Aneinanderreihung von direkten *cluster* realisiert werden. Auf die Formen der Reduktion werde ich später noch zurückkommen.

Die Charakterisierung des Prä-Beginns mittels direkter *cluster*, durch die unterschiedlichen Formen der Schüler-Verfügbarkeit interaktiv organisiert werden, ist induktiv zutreffend, zugleich aber auch ziemlich grob. Die Vielfalt an Phänomenen wird in einer relativ vagen Kontur skizziert. Ihre Vagheit erlaubt die Beschreibung und Zusammenfassung vieler Diskursfragmente, die sich unter anderem unterscheiden hinsichtlich der Elemente, aus denen sie zusammengestellt sind, hinsichtlich ihrer Kombinationen und Reihenfolge, ihrer Länge, usw. Diese Charakterisierung geht jedoch nicht weiter als eine globale, äußere Kennzeichnung von Mengen verbaler und nonverbaler Handlungen und deren Distribution über unterschiedliche Typen von Teilnehmern. Systematischere sequentielle Strukturen, die Elemente, aus denen sie zusammengesetzt sind, die Art deren wechselseitigen Beziehungen, und vor allem, die spezifische Situationsabhängige Funktionalität solcher Strukturen werden noch nicht beschrieben.

In den folgenden Paragraphen werde ich versuchen, aufgrund der zunächst induktiv orientierten Analyse diesen weiteren Schritt zu leisten. Ich werde mich dabei stärker an Ergebnissen aus der Konversations- und Diskursanalyse orientieren. Der "Suchscheinwerfer" wird also stärker mit 'logisch-theoretischen' Elementen ausgestattet; oder besser, es wird jene Form von Empirie betrieben, die u.a. Mehan (1979, S. 19 - 29) als *analytic induction* bezeichnet hat.

### 3. die systematische sequentielle Struktur des Prä-Beginns

In ihrer Erforschung von *trouble talk* gehen Jefferson & Lee der Frage nach, ob es eine Art *ideal sequence* gäbe, die den vagen Konturen, die sie in ihrem Material immer wieder auftauchen sehen, zugrundeliegt. Sie formulieren dabei einige minimale Bedingungen, die ein solches Sequenz-Muster - das die interaktionale Produktion von *larger stretches of talk* lenken würde - zu erfüllen hat<sup>9)</sup>. Man könnte diese Bedingungen wie folgt zusammenfassen:

- (i) eine beschränkte Menge von wiederholt vorkommenden Elementen (auch *utterance types* genannt), die irgendwie zu bestimmten Positionen des - noch vage wahrgenommenen - Sequenztyps zu gehören scheinen.
- (ii) eine rohe Reihenfolge dieser Elemente (bzw. ein grober Typ von beobachtbaren Reihungsprinzipien).
- (iii) eine Menge von Kategorien, durch die Elemente über Teilnehmer distribuiert werden und an der die Teilnehmer sich beobachtbar orientieren.

(Jefferson & Lee 1981, 400 - 401)

Unter (i) wurde von sequentieller Position geredet. Dieser Begriff setzt einen Unterschied voraus, zwischen der aktuellen *turn-location*, die Äußerungen in der linearen Reihenfolge ihrer Produktion haben, und der strukturell bestimmbaren *Position*, die sie innerhalb einer systematischen sequentiellen Struktur bekleiden (vgl. Ehlich & Rehbein 1979; Schegloff 1979a; Levinson 1983). So kann die Antwort auf eine Frage erst drei oder fünf turns danach gegeben werden; innerhalb der systematischen sequentiellen Struktur 'Frage-Antwort' realisiert dieser vierte oder sechste *turn* jedoch die zweite *Position* des Sequenz-Musters.

Die Unterscheidung zwischen *turn-Situierung* und sequentieller *Position* erlaubt erstmals eine genauere Charakterisierung der Beschreibungsebene in § 2. Die Beschreibung dort orientiert sich an der faktischen linearen Abfolge der turns; die Charakterisierung dieser Abfolgen als direkter *cluster* enthält nur tendentiell eine Analyse eventueller zugrundeliegender Strukturen. Tendentiell gibt es in der Analyse in (§ 2) jedoch hinreichend Hinweise auf einen Kandidaten für eine solche 'ideale Sequenz'.

Sie würde wenigstens folgenden Elementen Positionen in einer systematischen sequentiellen Struktur zuweisen:

- (4) *Position (1)*: eine  $PS_h$ -Direktive des Lehrers
- Position (2)*: deren nonverbale Fortsetzung durch die Schüler
- Position (3)*: ein L-gesetzter Vervollständigungspunkt von *Position (2)*.

Obwohl derartige sequentielle Strukturen zunächst als Ergebnis eines Abstraktionsprozesses des Forschers erscheinen, muß ihr empirischer Stellenwert belegt werden, indem z.B. gezeigt wird, daß die Interaktanten sich selber an solchen Sequenz-Mustern observierbar orientieren (vgl. Sacks: "*observably oriented to*"). In dem Frage-Antwort-Muster belegen z.B. Wiederholungen der Frage im Falle des Ausbleibens einer Antwort gerade die interaktionale Orientierung auf eine Antwort nach einer Frage. Und obschon in *Position (2)* von Sequenz-Muster (4) andere Sequenzen eingebettet werden können, durch die zwischen faktischer turn-Abfolge und sequentieller Struktur keine eins-zu-eins-Beziehung existiert, gibt es auch hier Hinweise auf eine beobachtbare Teilnehmer-Orientierung an einer solchen Struktur. Zum Beispiel das wiederholte Warten der Lehrer (vgl. Transkription A, B, C), das - wenn es auf die Sub-Sequenzen folgt - gerade auf deren Einbettungs-Charakter verweist. Es zeigt eine grundlegendere Handlungsline (auf), die mit der vorausgegangenen Direktive etabliert worden ist und erst mittels einer folgenden  $PS_h$ -Äußerung von L eventuell abgeschlossen werden kann. (Die Lehreraktivität wäre übrigens sonst auch nicht als 'warten' erkennbar, bzw. formulierbar<sup>10</sup>.)

Nachfolgend werden einige Eigenschaften dieser Eröffnungs-Sequenzen beschreiben. Ihre Analyse wird z.T. "kontrastiv" vorangetrieben, indem mit Schegloffs Analyse der (Eigenschaften von) Eröffnungssequenzen in Telefongesprächen verglichen wird (vgl. Schegloff 1968; 1979).

### 3.1 die Reflexivität von Position (1)

Schegloff beschreibt in seiner Analyse von Eröffnungssequenzen in Telefongesprächen wie ein koordinierter Eintritt in das Gespräch zustandegebracht wird. Nicht nur das *one-party-at-a-time*

wird interaktional organisiert, sondern auch, daß das Gespräch sich als eine alternierende Sequenz *abab* entfaltet: Der Anrufer - oder genauer, der *summoner* - hat dabei die a-Position inne (Schegloff 1968).

Telephongespräche haben eine Teilnehmermenge, deren Umfang festliegt, und in der ein Wechsel der Teilnehmer nur sukzessive und substitutiv stattfinden kann. Umfang und Zusammensetzung der Teilnehmermengen können in der Schule vielförmiger sein, sowie die Menge der möglichen sequentiellen Abfolgen. In Wirklichkeit wird nur ein Teil dieser Möglichkeiten realisiert. Es gibt Kombinationen von Teilnehmermengen und sequentiellen Strukturen, die offensichtlich nicht zufällig immer wieder von den Teilnehmern zustandegebracht werden. Vor allem die Teilnehmermenge  $PS_h$  (alle Teilnehmer, über zwei Kategorien 'L' und 'Ss' verteilt) kommt häufig zusammen mit der in (4) skizzierten sequentiellen Struktur vor.

Eine erste *Distributionsregel* (welcher Sprecher spricht an welcher sequentiellen Position zu welchen Zuhörern) könnte wie folgt aussehen:

(5a) *L spricht als erster in  $PS_h$ .*

Diese Regel beschreibt jedoch nicht, wie  $PS_h$  zustandegebracht wird, - sie verschleiert gerade die Paradoxie der Aufgabe manchen Lehrers, sich seine Zuhörerschaft erst während des Redens zu verschaffen. Die Paradoxie deutet auf die *Reflexivität* hin, die die erste L-Äußerung in  $PS_h$  kennzeichnet: sie ist nicht nur eine Äußerung in  $PS_h$ , sondern  $PS_h$  wird auch erst während ihrer Produktion konstituiert. Distributionsregel (5a) sollte also wie folgt differenziert werden:

(5b) *L spricht als erster in  $PS_h$  mittels der ersten Äußerung, durch die er  $PS_h$  installiert.*

Das Medium Telephon definiert dagegen von vornherein Umfang und z.T. Art der Zusammensetzung der Teilnehmermenge. Diese Aufgaben müssen die Teilnehmer im Stundenanfang also noch zusätzlich interaktional organisieren.

### 3.2 die Non-Terminalität von Position (1)

Die beiden ersten Positionen in Eröffnungen von Telefongesprächen werden von Schegloff als das *Nachbarpaar* ('*adjacency pair*') "*summons - answer*" beschrieben. Der erste Paarteil hat die Eigenschaft der *Non-Terminalität*, d.h. er wird durch die Beteiligten als ergänzungsbedürftig empfunden. Diese Unabgeschlossenheit hat für den ersten Paarteil eine noch restringiertere Form, nämlich, daß ein spezifischer Typ Weiterführung erwartet wird, der als der zweite Paarteil gelten kann ("*conditional relevance*": eine Äußerung wird - eine bestimmte vorangehende Äußerung vorausgesetzt - als *weiter Teil* empfunden). Die Beziehung zwischen erstem und zweitem Paarteil wird auch noch dadurch gekennzeichnet, daß sie meistens unmittelbar nacheinander vorkommen ("*adjacency*", "*juxtaposition*"). Nur wenn ganz bestimmte Vorkehrungen getroffen werden, kann der zweite Teil einige turns später folgen; er hat dann noch immer die zweite Position durch seine Beziehung zum ersten Paarteil, auch ohne in dem unmittelbar auf dem ersten Paarteil folgenden turn aufzutreten (Schegloff 1968).

Auch die  $PS_h$ -Direktive des Lehrers wird als ergänzungsbedürftig erfahren. Sie etabliert eine Erwartung auf eine spezifische (non-verbale) Weiterführung der Schüler. Lehrerseitig wird diese Erwartung nicht nur mittels des ostentativen Wartens gezeigt und aufrechterhalten. Der nonverbale Charakter der Fortsetzung ermöglicht bestimmte Einbettungen in diese zweite Position. Ein Typ dieser Einbettungen zeigt und re-aktiviert die konditionale Relevanz der ersten Position ganz deutlich: L-Ermahnungen, die die Ausführung der Aufforderung nochmals für kleinere Teilnehmergruppen spezifizieren und auf sie drängen. (Vgl. die Ermahnungen in Fl. (2-3, A) und (5, A) und in der Transkription in Anmerkung (10)).

Die formale sequentielle Eigenschaft 'Non-Terminalität' weist auf den Zweck des Einsatzes dieses Sequenz-Musters hin: sie hat einen vorbereitenden Charakter, ihr Zweck ist die Darstellung der Diskursverfügbarkeit, die eine Bedingung ist für andere, weitere Aktivitäten. Wegen dieses vorbereitenden, untergeordneten Charakters ihres Zwecks, der in der Non-Terminalität der Sequenz formal zum Ausdruck kommt, kann man diese Sequenzen als *PRÄ*-Sequenzen bezeichnen (vgl. Sacks, 1967, Lect. 8, 9).

Die Ermahnungen weisen auch noch auf eine andere sequentielle Eigenschaft der ersten  $PS_h$ -Direktive hin. Schegloff zeigt, daß der Aufruf beim Ausbleiben einer Antwort in beschränktem Ausmaß wie-

derholt werden kann (1968, 1082). Die Ermahnungen und Direktiven in der 'Nachlese' einer  $PS_h$ -Direktive könnte man als die schulische Form dieser sequentiellen Reparatur-Technik betrachten: eine stockende-'ausbleibende'-Erfüllung der Ss-Fortsetzung wird mittels eines besonderen Repertoires - gerichteter und spezifizierter L-Direktiven und Ermahnungen - 'repariert'.<sup>11)</sup>

### 3.3 die rekursive Einbettbarkeit von Position (2)

Das Lehrer-Warten und die Lehrer-Ermahnungen zeigen trotz eingebetteter Interaktionen den Charakter einer *Basishandlungslinie* für die nonverbale Erfüllung der Direktive. Das Inkraftbleiben dieser Ebene wird durch sie indiziert und re-aktualisiert. Nur auf dieser Ebene haben L-Direktive und Ss-Fortsetzung die Eigenschaft *benachbart, angrenzend* zu sein.

Die Antwort auf einen Aufruf in Eröffnungen von Telefongesprächen ist als Äußerung meistens eine diskrete Einheit. Die Fortsetzung der L-Direktive ist jedoch als Einheit viel diffuser. Ihre Handlungskomplexität und 'Poly-Synchronität' erfordern, bzw. erlauben *situations-sensitive* (u.a. *Teilnehmermenge-selektive*) Einbettungen, durch die die Ausführung der Direktive weiter spezifiziert und gelenkt wird (vgl. § 2.2).

Die eingebetteten Sequenzen haben folgende Merkmale: - *Teilnehmermenge*  $< PS_h$  : die Teilnehmermenge-Selektivität der eingebetteten Sequenzen kommt u.a. zum Ausdruck in den vielen vor- (und nach-) geschalteten Namensnennungen durch die Lehrerin (vgl. z.B. Transkription (C), die Flächen 8, 11, 16). Auch Schüler-initiierte Sequenzen werden oft durch die Nennung des Namens der Lehrerin vorgeschaltet. Die Angabe, bzw. Konstitution der Teilnehmermenge kann jedoch auch nonverbal geleistet werden, etwa durch Verkleinerung des Interaktionsraums, Körper- und Blickrichtung, u.ä.; - wenn sie Lehrer-initiiert sind, haben sie oft wieder eine *L-Direktive* an erster Position oder laufen darauf hinaus (vgl. z.B. die Fl. 8, 16 bzw. 5 in Transkr. (C); - sie können *Schüler-initiierte* Interaktionen mit dem Lehrer sein; werden dann jedoch doch noch oft mit einer Lehrer-initiierten Direktiv-Sequenz abgeschlossen (vgl. Fl. 2-3, Tr. (B));

- *thematisch* betreffen (bzw. implizieren) sie meistens einen Aspekt von der mittels der ersten Direktive thematisierten Domäne (vgl. Fl. 5-18, Tr. (C)).

Der Unterschied zwischen *turn-Situierung* und *sequentieller Position* muß also wegen der *Polydimensionalität* des Handelns im Stundenanfang nochmals differenziert werden: die eingebetteten 'Sub'-Sequenzen operieren innerhalb kleinerer Teilnehmersgruppen und haben auf diesen Ebenen wieder ihre eigenen positionalen und turn-Abfolgen. Die systematische sequentielle Struktur, die in (4) beschrieben wurde, 'existiert' sozusagen nur auf der Ebene einer zugrundeliegenden Handlungslinie. Es gibt jedoch dauernd Hinweise, daß die Interaktanten sich letztendlich an dieser Handlungslinie orientieren, oder - vielleicht richtiger - daß diese Handlungslinie kontinuierlich interaktional produziert und prozessiert wird.

#### 3.4 die Non-Terminalität und Wiederholbarkeit der Pre-Sequenz

Auch das *summons-answer*-Paar hat in seiner Gesamtheit wieder etwas *Non-terminales*: Vom Aufrufer wird erwartet, daß er nach Auftreten des zweiten Paarteils eine Fortsetzung liefert. Mittels des ersten Paares wird vor allem die Verfügbarkeit für diese Fortsetzung vorbereitet. Solche vorbereitenden und an sich unvollständigen Sequenzen werden deswegen *PRÄ-Sequenzen* genannt. Andererseits ist das Paar als Ganzes auch wieder *nicht-wiederholbar* (ein Aufgerufener könnte z.B. irritiert reagieren, wenn nach seiner Antwort nochmals ein Aufruf folgt). (Vgl. Schegloff 1968).

Auch die Direktiv-Sequenzen im Stundenanfang können letztendlich nicht für sich stehen, sondern weisen auf eine bestimmte Fortsetzung des Lehrers hin, - nämlich die Äußerungen, in denen der *eigentliche Anfang* geleistet wird. (Die Non-Terminalität des Prä-Beginns wird manchmal auch explizit von den Lehrern formuliert, vgl. z.B. die Einleitung zum Direktiv, Fläche 18-20, C.)

Die direktiven Prä-Sequenzen können hingegen wiederholt werden, - bis zu dem Punkt, an dem der Lehrer die für den Anfang erforderlichen Diskursbedingungen hinreichend realisiert findet.

Sacks (1967, Lect. 8) beschreibt, daß Prä-Sequenzen die Eigenschaft haben, daß wenn sie nicht mit einer angemessenen Reaktion

abgeschlossen werden, die Sequenz, die sie eigentlich vorbereiten sollen, nicht mehr realisiert werden wird. So wird eine Prä-Einladung (z.B. »Hast du was vor, heute abend?«) nicht von der vorbereiteten Einladung gefolgt, wenn der Angesprochene antwortet, tatsächlich was (anderes) vorzuhaben.

Die direktiven Prä-Sequenzen im Prä-Beginn besitzen diese Eigenschaft gerade nicht. Sie haben eben als Merkmal, daß sie bis zu dem Punkt 'repariert' werden, an dem diese angemessene Reaktion durch die Schüler realisiert worden ist. Die Reparaturtechniken sind u.a. die in die zweite Position eingebettete 'Nachlese', aber auch der *wiederholte* Einsatz der direktiven Prä-Sequenz. Das heißt, daß die interaktionale Organisation nicht nur ad-hoc von den Teilnehmerhandlungen bestimmt wird, sondern auch, bzw. grundlegend von situations-übersteigenden, institutionellen Rahmungen prozessiert und gesteuert wird: die Prä-Sequenz wird repetitiv bis zur Realisierung der adäquaten Fortsetzung - der Schüler-Verfügbarkeit für den Eintritt in den Hauptdiskurs - eingesetzt und repariert.

Diese Prä-Sequenzen haben also eine andere Art der Non-Terminalität: einerseits projizieren sie eine spezifische Fortsetzung, andererseits kann der Lehrer diese Erwartung durch die erneute Initiierung einer direktiven Prä-Sequenz aufschieben. Die Non-Terminalität der direktiven Prä-Sequenzen ist vager, - konditionaler auch: wenn nicht nach dem laufenden direktiven Zyklus mit dem eigentlichen Anfang begonnen wird, dann nach dem nächsten, oder nach dem übernächsten, usw.

In den initiativen Positionen von Prä-Sequenzen werden bestimmte Merkmale der folgenden Sequenz(-en) andeutungsweise vorangekündigt: Terasaki (1976, 40 - 46) zeigt z.B., wie in *pre-announcements* Merkmale der angekündigten Erzählung im voraus projiziert werden; oder Levinson (1983, 345 ff.) wie in *pre-requests* Bedingungen einer folgenden Bitte thematisiert werden. Der *summons* organisiert nur die Verfügbarkeit für eine folgende Handlung des *summoner*, er zeigt keine weiteren Merkmale dieser folgenden Handlung. Levinson nennt den *summons* deswegen auch einen "generalized kind of pre" (S. 346).

Die beiden Typen von Direktiven, die in Stundenanfängen auf der propositionalen Ebene unterschieden werden können (vgl. § 2.2), projizieren ebenfalls unterschiedliche Aspekte der nachfolgenden Interaktionen. Die L-Direktiven, die Aspekte der Parallelisie-

zung thematisieren, kündigen bloß eine folgende Aktion des Lehrers an, für die die Verfügbarkeit der Schüler organisiert wird. Die Direktiven, die spezifische Aspekte der folgenden Stunde thematisieren, projizieren schon Elemente des Faches, des spezifischen Themas, der Arbeitsweise, bzw. anderer Pläne des Lehrers.<sup>12)</sup>

Schegloff (1979) analysiert, wie meistens in den ersten vier turns der Eröffnungen von Telefongesprächen mehrere Aufgaben "fließend" organisiert werden: erstens die reziproke Verfügbarkeit und zur gleichen Zeit ein In-Gang-Setzen der Sprecherwechsel-Systematik mittels der ersten Prä-Sequenz; und zweitens das Grüßen in dem folgenden Paar, in dem meistens unerschwellig auch die Identifikation und Erkennung geleistet wird.

Diese letzte Aufgabe (Identifikation und Erkennung) bekommt in der Stundeneröffnung einen anderen Charakter. M.E. leisten Lehrer und Schüler in den ersten direktiven Präsequenzen nicht nur die Organisation der beiden Typen von Verfügbarkeit, sondern sie erweisen sich darin auch als Mitglieder unterschiedlicher sozialer Kategorien, die unterschiedliche Diskursrechte und -pflichten haben. Die direktiven Prä-Sequenzen leisten also auch zur gleichen Zeit eine Kategorisierung der Teilnehmer: sie verteilen sich in einerseits 'Lehrer' und andererseits 'die Gruppe der Schüler' (diese 'Ko-Kategorisierung' wird von Atkinson e.a. "co-selectivity" genannt). Man könnte also sagen, daß der Zweck dieses Sequenz-Musters nicht nur die Organisation der Verfügbarkeit ist, sondern auch die Konstitution der unterschiedlichen Kategorien von Teilnehmern des Unterrichtsdiskurses bewirkt.

#### 4. detailliertere Prozeduren

##### 4.1 die Installation der Teilnehmermenge $PS_h$

In (5a) wurde die Distributionsregel zur Zuweisung der ersten sequentiellen Position in  $PS_h$  reflexiv formuliert. Diese Reflexivität folgt jedoch z.T. aus der relativ groben Beschreibungsebene, auf der die Regel formuliert wurde.

Es gibt aber tatsächlich Beispiele, in denen der Lehrer sich alle Schüler zu Zuhörern macht, indem seine Äußerung auf der para-linguistischen und nonverbalen Ebene als "zu-der-ganzen-Klasse-gerichtet" markiert wird: dies kann durch Anhebung der Stimme geleistet werden (und mittels schwierig beschreibbarer Stimmqualitäten als 'offizielleren Ton'), zusammen mit nonverbalen Merkmalen wie Blickrichtung (L steht in der fokalen Zone und sein Blick streift über die ganze Klasse, - vgl. z.B. Fl. 18 in Transkription (C)). Außerdem spielen bestimmte Inferenzen eine Rolle, - z.B. bei Direktiven müssen die Ausführer der aufgetragenen Handlung mit der ganzen Klasse als Adressaten der Direktive identifizierbar sein.

Jedoch, bei der Installation derjenigen  $PS_h$ -Teilnehmermengen, bei denen der Lehrer eine *Grenze* bzw. *Rahmenwechsel* in den Handlungsverlauf anbringen will, hat die Installation von  $PS_h$  meistens eine kompliziertere und regelmäßigere Form. Dieser Typ von Übergängen wird mittels einer geordneten Menge von verbalen und nonverbalen Prozeduren zustandegebracht:

- (i) *Anlauf*: L befindet, bzw. begibt sich in die fokale Zone und zeigt ein nachdrückliches, als Warten erkennbares zu den Schülern Schauen. Dieses Herumschauen wird oft unruhiger, umso näher an Schritt (ii) herangekommen wird. (Kendon nennt diesen Schritt das *foreshadowing* eines Rahmenwechsels (1977, 106).)
- (ii) *non-verbaler und/oder verbaler pre*: kurz vor Schritt (iii) macht L z.B. eine ruckartige Kopfbewegung und äußert dabei zur gleichen Zeit eine grenzmarkierende Partikel wie "So.", "Ja", "Okay.", oder Elemente wie "Äh". (Diesen Schritt nennt Kendon *pre-exchange*.)
- (iii) *eine als  $PS_h$ -erkennbare Äußerung*: z.B. eine Direktive oder der *eigentliche* Anfang. Diese Äußerungen werden mittels Blickrichtung und Stimmqualität (s. oben) als *zu-der-ganzen-Klasse-gerichtet* markiert.

Die dreistellige Kette von Prozeduren organisiert die Abstimmung der Interaktion auf eine koordinierte und synchronisierte Vollziehung eines Rahmenwechsels.

Die *pres* werden vor allem an jenen Stellen angetroffen, an denen die Installation der  $PS_h$ -Teilnehmermenge ein folgendes Stadium im Handlungsablauf ankündigt, sowie den Vervollständigungspunkt (vgl. § 2.1) des vorausgegangenen Stadiums angibt. Der Rahmenwechsel wird also sowohl prospektiv, als auch retrospektiv angegeben. In seiner Analyse von Ankündigungen behandelt Rehbein jene pro- und retrospektiven Bedeutungsaspekte der vorgeschalteten Partikel

unter den *connectors* (1981, 239)<sup>13)</sup>. Er deutet damit gerade auf die Doppelfunktion dieser Partikel hin, die den nächsten Schritt ankündigen und den vorausgegangenen abschließen. Elemente wie "Äh" haben eine dominanterer vorwärts gerichtete Funktion (sozusagen 'reine' *attention-getters-as-a-summons*). Deren rückwärts gerichtete Funktion als Vervollständigungspunkt kann nur über eine kontext-abhängige Inferenz abgeleitet werden (vgl. Mazeland 1982b).<sup>14)</sup>

Die *pres* weisen nicht nur voraus und/oder zurück, sie setzen auch den *hic-et-nunc*-Punkt, an dem die nachfolgende Interaktion ansetzen kann: sie bilden sozusagen einen *anchoring point* (vgl. Goffman 1974, S. 247 ff.).

Die vielseitigen Bedeutungsaspekte der *pres* leisten also folgende Funktionen:

- eine vorwärts gerichtete, ankündigende Funktion  
(*attention-getter-as-a-summons*)
- eine rückwärts gerichtete, abschließende Funktion  
(*completion point*)<sup>15)</sup>
- die Etablierung eines Ansatzpunktes für die nachfolgende Interaktion  
(*anchoring point*)
- aufgrund dieser Funktionen wird die Kopplung eines vorangegangenen Handlungsstadiums an einen folgenden geleistet  
(*connector*).

Einige formale Merkmale der verbalen *pres* - die aber vor allem durch ihren sequentiellen Stellenwert charakterisiert werden - sind folgende: Meistens wird ihr Zäsurcharakter durch einen nachfolgenden *silent stress* akzentuiert. "So." und "Okay." haben eine leicht fallende, bzw. flache Intonationskontur; "Ja" und "Äh" manchmal auch eine leicht steigende. Die Bedeutung der Lexeme unterscheidet sich von der Bedeutung, die sie in anderen Gebrauchsweisen haben (vgl. Sinclair & Brazil 1982, 28).

"So." wird signifikant häufiger als die anderen Partikel benutzt (vgl. Fig. a), während der 'reine' Aufmerksamkeitszieher "Äh" ein guter Zweiter ist.

Die verbalen und nonverbalen *pres* kommen oft zusammen und gleichzeitig vor. Nonverbale *pres* scheinen öfter als und unabhängig von verbalen *pres* vorzukommen: oder, - (str)enger formuliert -, wenn ein verbaler *pre* vorkommt, dann wird er von einem nonverbalen begleitet.

Die *pres* markieren unterschiedliche Typen von Rahmenwechseln: der Übergang von Pause zum Prä-Beginn, Übergänge zwischen aufeinanderfolgenden direktiven Prä-Sequenzen, sowie den Übergang zwischen

der letzten direktiven Prä-Sequenz und dem eigentlichen Anfang (vgl. z.B. Fl. 1, A; Fl. 4, B und Fl. 2, C). Die Aneinanderreihung von wiederholten direktiven Prä-Sequenzen wird mittels der *Kopplungsfunktion* der *pres* geleistet. Die dritte Position, die in der in (4) vorgeschlagenen systematischen sequentiellen Struktur unterschieden wurde, realisiert sich faktisch also meistens als ein an der nachfolgenden ersten Position vorgeschaltetes Element. Der Anfang des nächsten direktiven Zyklus impliziert so retrospektiv den Abschluß des laufenden.

#### 4.2 die Markierung der letzten Prä-Sequenz

Vor allem wenn viele direktive Prä-Sequenzen aneinandergereiht werden, benutzt der Lehrer oft spezifische Äußerungen, aus denen die Schüler aufgrund ihres Institutions- und Diskurswissens ableiten können, daß der Lehrer (fast) unmittelbar danach mit dem thematischen Unterricht anfangen will. Man könnte diese Äußerungen als Abschluß-Markierungen des Prä-Beginns bezeichnen. Sie leisten die Orientierung auf den genaueren Zeitpunkt des Eintritts in den Hauptdiskurs.

In meinem Material habe ich u.a. folgende Formen solcher Abschlußmarkierungen angetroffen:

- fast routinisierte Formel wie:

- |                                  |                   |
|----------------------------------|-------------------|
| (6) So. Könn'n wer?              | (160176/mathe)    |
| (7) So. Können wir anfangen, ja? | (300174/deutsch)  |
| (8) So. Fang'n wer an, ne?       | (180578/deutsch)  |
| (9) So. Sind wir jetzt soweit?   | (111174/biologie) |

(Redder macht eine differenzierte Analyse solcher Äußerungen im Hinblick auf die Rolle von Modalverben in der Phasierung des Unterrichtsdiskurses (1983, 176 - 204).)

- Direktiven, die aufgrund des Diskurswissens als die letzte Vorbereitung vor dem Einstieg in den thematischen Diskurs erkennbar sind:

- |   |                  |
|---|------------------|
| (10) So. Jetzt schlagen wir noch ein Mal das Lied auf, das wir als allererstes gelernt haben. | (210676/musik)   |
| (11) Bitte wir schlagen die Seite 88 auf.   | (170474/deutsch) |

- Prä-Thematisierungen des thematischen Unterrichts:

(12) *So. (1,3) Ma sehn, was ihr von gestern noch behalten habt.* (210176/mathe)

- Direktiven, die die Phase, die als letzte vorbereitende Phase erkennbar ist, mehr oder weniger explizit abschließen:

(13) *So Bitte. (0,8) Stellt eure Gespräche ein.* (170774/erdkunde)

(14) *So Bitte. Ich hoffe, daß jeder jetzt ausgerüstet ist.* (110774/erdkunde)

Auch diese 'letzten' Prä-Sequenzen enthalten in der zweiten Position manchmal noch eine 'Nachlese', in der vor allem Ermahnungen eingebettet werden (vgl. z.B. die Flächen 2-5, A). Es wird sozusagen eine Beendigungszone des Prä-Beginns kreiert, in der auch noch die letzten Reparaturen an fehlenden Bedingungen für den Eintritt in den Hauptdiskurs vorgenommen werden können.

Die als 'Abschluß'-markierte Prä-Sequenz indiziert sozusagen die Terminalität der Wiederholbarkeit der direktiven Prä-Sequenzen. Diese Terminalität ist hier keine Eigenschaft der sequentiellen Systematik - wie bei dem *summons-answer*-Paar -, sondern ein Abschluß des Prä-Beginns, der vom Lehrer zusätzlich zu organisieren ist.

#### 4.3 die routinisierte Minimalisierung des Prä-Beginns

Noch unberücksichtigt ist die Tatsache, daß der Zeitpunkt des 'eigentlichen' Anfangs einigermaßen vorauszusehen ist. Bei den Schülern gibt es wenigstens eine globale Orientierung auf, bzw. Einschätzbarkeit der ungefähren Zeitstrecke, in der angefangen werden wird. Dies im Gegensatz zu dem *summons-answer*-Paar, wo der Aufruf, nicht nur die Verfügbarkeit des Aufgerufenen organisiert, sondern auch den Zeitpunkt, an dem diese Verfügbarkeit mit der des Aufrufers synchronisiert wird. Die Schüler können dagegen den ungefähren Zeitpunkt des Anfangs antizipieren.

Oder genauer, sie bekommen erstmals globale Hinweise zur Abgrenzung der Zeitstrecke, in der die Anfangsbedingungen zu organisieren sind: Klingel, Eintritt des Lehrers, Anwesenheit der mei-

sten Schüler, usw. Zweitens werden vom Lehrer eine Reihe Hinweise gegeben, aus denen die Schüler ableiten können, daß das gemeinsam zu vollziehende Ereignis noch nicht unmittelbar bevorsteht: der Lehrer redet noch mit einzelnen Schülern, wischt die Tafel, sucht in seiner Tasche herum, macht Notizen für sich oder im Klassenbuch, usw.

Die Voraussehbarkeit der Zeitstrecke, in der gewisse Handlungen herzustellen, bzw. zu unterlassen sind, ermöglicht auch, daß die Schüler aufgrund ihres Routinewissens die erforderlichen Handlungen schon antizipierend ausführen. Die Position (2)-Handlungen werden dann sozusagen also schon realisiert, bevor die komplementären Position-(1)-Direktiven gegeben wurden. Letztere werden dann sozusagen überflüssig, weil es deren *preparatory conditions* (vgl. Searle 1969) nicht mehr gibt.

In den untersuchten Stunden zeichnete sich eine Tendenz ab, daß je höher die Klasse und je älter die Schüler, desto weniger explizite nonverbale L-Direktiven vorkamen. (Dies ist in Übereinstimmung mit einer Hypothese von Griffin & Mehan (1981): je höher die jeweiligen Klassenstufen, desto geringer ist der Anteil disziplinierender, interaktional sozialisierender Aktivitäten im Unterricht.) Eine Schulklasse, bzw. die einzelnen Schüler zeigen das Ausmaß ihres erfolgreichen Sozialisiert-Seins in der antizipierenden Realisierung von erwarteten Handlungsanforderungen.

Die interaktionale *Präferenz für Minimalisierung* (vgl. Schegloff & Sachs 1979 und Ten Have 1980) wird hier in einer institutionellen Routine transformiert und verfestigt. Der Prä-Beginn wird dadurch zu einem diffuseren Konglomerat von simultanen vorbereitenden Lehrer- und Schülerhandlungen reduziert. Deren Handlungen sind nicht mehr klar in einen scharf abgrenzbaren sequentiellen Ablauf einzuordnen; sie können nur in ihrem Charakter als vorbereitend oder konditional als der Vorbereitung wenigstens nicht mehr entgegengesetzt klassifiziert werden. Dieser konditionale Charakter kommt höchstens noch in Ermahnungen oder an einzelne Schüler gerichtete Direktiven zum Ausdruck.

Was die routine-mäßige Reduktion des Prä-Beginns jedoch übrigläßt, und man als das notwendige Minimum für den koordinierten Eintritt in den Hauptdiskurs sehen könnte, ist die dreigliedrige Kette von Prozeduren, die in § 4.1 (Installation der  $PS_h$ -Teilnehmermenge) beschrieben wurde.

t<sub>0</sub> Nachdem der Lehrer fehlende Schüler im Klassenbuch notiert hat, schlägt er das Klassenbuch zu und fängt wie folgt an:

↳<sub>1</sub> kurz

L VK Alle da? ((0,5 s)) ↳<sub>1</sub>Ja!\_/\_/ ((4,9 s-----))  
 NVK % schließt das Klassenbuch  
 AK % tritt einen Schritt zurück o-ordnet seine Bücher auf dem Kapheder---  
 S<sub>8</sub> NVK o-überschaut kurz die Klasse-----o o--  
 S<sub>9</sub> AK o-holt Stifte  
 Ss VK o-mehrere Schüler reden miteinander-----

L: Alle da? ((0,5 s))  
 Ja!

↳<sub>2</sub> gemurmelt

L VK Ähm ((1,2 s)) (Lutz) ((1,0 s)) Wir habn voriges Mal? ((2,1 s-))  
 NVK % hebt KO zu S<sub>9</sub> % KO wieder auf Kitteltasche gerichtet % KO zur  
 AK -o o-steckt seinen Stift in die Tasche des Kittels-----  
 S<sub>8</sub> NVK -dreht sich nach hinten und ordnet seine Jacke auf der leeren Bank  
 S<sub>9</sub> VK ↳<sub>2</sub>( )\_/\_/ ↳<sub>2</sub>-/  
 NVK % KO zu S<sub>8</sub>  
 AK und Buch aus seiner Tasche  
 Ss VK -----

L: Ähm ((1,2 s)) (Lutz) ((1,0 s)) Wir habn voriges Mal? ((2,1 s))  
 Äh ((0,8 s)) gesprochen über ((0,5 s))  
 die ((1,5 s)) Bestimmung ((0,5 s)) der ((0,9 s)) Lichtgeschwindigkeit ((1,6 s))

↳<sub>3</sub> halblaut  
 geflüstert

L VK -----)) ((0,8 s)) äh gesprochen über ((-----  
 NVK Tafel  
 S<sub>8</sub> VK ↳<sub>3</sub>Ein Star!  
 NVK hinter sich-o-hebt re AR mit angespannten Muskeln-o  
 Ss VK -----

L VK o,5 s)) die ((1,5 s)) Bestimmung ((0,5 s)) der ((0,9 s)) Lichtge-  
 NVK % KO zur Klasse % KO zur Tür  
 AK % dreht Kö zur Tür  
 S<sub>11</sub> AK o-kommt herein, geht  
 Ss VK -----etwas ruhiger, aber noch Geflüster-----  
 AK % Tür geht auf

L VK schwindigkeit ((1,6 s-----))  
 S<sub>11</sub> AK an S<sub>8</sub> und S<sub>9</sub> vorbei zu ihrem Platz-----  
 S<sub>8</sub> AK % steht auf, um S<sub>11</sub> vorbeizulassen  
 Ss VK -----

$$(15) \quad \text{Position (1):} \quad (L\text{-Dir}_{PS_h}) + (P_1^*) / X \text{ ---}$$

$$\text{Position (2):} \quad Ss\text{-NV-Reaktion} + (\text{Spez}_{\left\{ \begin{smallmatrix} 1 \\ Ss \end{smallmatrix} \right\}}) / P_1 \text{ ---}$$

Die Einbettungen in Position (2) könnten für die L-initiierten Sequenzen wie folgt dargestellt werden:

$$(16) \quad \text{Spez}_1 : \left[ \begin{array}{l} (Fr) \\ (Inf) \end{array} \right] + (Dir) + (Erm) \Big]_{PS_{1-\left\{ \begin{smallmatrix} s \\ g \end{smallmatrix} \right\}}} + (\text{Spez}^*) / P_2 \text{ --- } P_2$$

Auf der detaillierteren Beschreibungsebene der Prozeduren zur Installation von  $PS_h$  würde die Beschreibung folgendermaßen aussehen:

$$(17) \quad L\text{-Dir}_{PS_h} : NV\text{-Anlauf} + pre \left[ \begin{array}{l} -NV \\ -(V) \end{array} \right] + Dir / (P_2) \# \text{ ---}$$

(' #' steht hier für das in  $PS_h$  Abschließen einer Position; die dritte Position wird also meistens mittels der erstfolgenden initiative L-Position in  $PS_h$  realisiert.)'

## 5.2 zurück zu Beispiel (1)

Dort wurde exemplarisch die Frage gestellt, welche interaktionsorganisierende Systematik dem schlagartig und simultanen Stillwerden der Schüler zugrundeliegen würde (vgl. die Fl. 6, Transkription (A)).

Die Direktive, mit der der Lehrer das Fragment anfängt

$$(18) \quad L \quad \text{So Bitte. Ich hoffe, daß jeder jetzt ausgerüstet ist.} \\ \text{(Fl. 1, A)}$$

markiert die letzte Prä-Sequenz des Prä-Beginns. Sie ist erkennbar als Abschluß der Vorbereitungsphase, - hier insbesondere der Herstellung der fachspezifischen Verfügbarkeit ("ausgerüstet ist"). In dieser Beendigungszone des Prä-Beginns werden noch zwei Ermahnungen eingebettet (Fl. 2-3 und 5), sowie eine schülerinitiierte Auskunft-Sequenz (Fl. 5).

Die endgültige Orientierung auf den genauen Zeitpunkt des Eintritts in den Hauptdiskurs wird über die Kette von Prozeduren

geleistet, die in § 4.1 dargestellt wurde. Nach den Ermahnungen setzt sich L wieder aufs Pult, nimmt also wieder seine Autoritätsstelle innerhalb der Fokalen Zone ein (Fl. 5; *Anlauf*). Das tiefe Seufzen, die ruckartige Kopfbewegung, sowie das schlagartige Umklappen des Buches (Fl. 6) funktionieren wahrscheinlich als ein komplexer *pre*, der den Zeitpunkt des folgenden Anfangs ziemlich genau voraussagen läßt. Jedenfalls ist dies genau der Zeitpunkt, nach dem die Schüler schlagartig und zur gleichen Zeit still und aufmerksam werden (Fl. 6).

Dies heißt übrigens, daß auch die Schüler sich unbewußt an solchen Prozeduren, bzw. deren Ordnung orientieren würden. In dem Sinne würde dies die Analyse der geordneten Reihung solcher Prozeduren als von den Teilnehmern selber "*observably oriented to*" verifizieren und absichern.

Sowohl die geordnete Menge von Prozeduren zur Installation der  $PS_h$ -Teilnehmermenge, bzw. zur Vollziehung eines Rahmenwechsels, sowie ihre spezifische sequentielle Stelle im Prä-Beginn bilden für die Schüler die Orientierungspunkte, mittels derer sie ihr Handeln auf das vom Lehrer abstimmen und der synchronisierte Eintritt in den Hauptdiskurs koordiniert wird.

## 6. zum Schluß

Die direktiven *cluster* aus dem zweiten Paragraphen stellen sich als methodisch eingesetzte Prä-Sequenzen mit einem situationsgebundenen Zweck heraus. Was vorher noch als nicht weiter spezifizierbare Konglomerate von Äußerungstypen und nonverbalen Handlungen erschien, muß nach weiterer theoretischer Erforschung als der besondere und situations-sensitive Einsatz einer systematischen sequentiellen Struktur, - die immer wieder reproduziert wird -, analysiert werden.

Garfinkel & Sacks (1970) spezifizieren einige formale Merkmale der *Reproduzierbarkeit* der Verfahren, mittels derer Gesprächsteilnehmer ihre Interaktionen organisieren. Sie unterscheiden

- (i) die *INVARIANCE (of everyday machineries across occasions)*,
- (ii) und die *INDEPENCENCE (or the nonrestrictedness of methods to particular cohorts)*

(Garfinkel & Sacks 1970, 345 - 346).

Neben der formalen Unabhängigkeit solcher Methoden heben Garfinkel & Sacks andererseits die gleichzeitige *OCCASIONEDNESS* dieser Verfahren hervor, d.h. sie existieren nur in den einzelnen "*particular cases*" und sie operieren immer kontext-sensitiv.

Dieses einerseits Unabhängigsein von der jeweiligen Situation, bzw. von den Teilnehmern und andererseits das Eingebundensein in spezifische Situationen, hatte ich im Hinterkopf als ich am Anfang (§ 1) die Frage stellte, ob es *in* den Anfängen von Unterrichtsstunden wiederholt auffindbare Verfahren gäbe, die unabhängig von der jeweiligen Unterrichtsstunde und ihrer Teilnehmer vorkommen.

M.E. gibt es diese, wie ich in der Analyse der direktiven Prä-Sequenzen, deren Expansions- und Aneinanderreihungsformen, an den Prozeduren zur Organisation von Rahmenwechseln, bzw. zur Konstitution der jeweiligen Teilnehmermengen aufzuzeigen versucht habe. Nur die *occasionedness* dieser Verfahren wurde auf diese Art vielleicht noch zu wenig spezifiziert (wie der 'X' in der Kontextspezifizierung von (15)). Der Begriff *occasionedness* ist eine ziemlich vage Bezeichnung der Situationsabhängigkeit der eingesetzten Verfahren. Die *Gelegenheit* betrifft einen vorstrukturierten Kontext mit spezifischen Merkmalen; Ehlich & Rehbein 1979 nennen solche strukturierten Kontexte "*Konstellationen*". Die Konstellation am Stundenanfang wird nicht nur von den jeweiligen Anwesenden bestimmt, sie ist auch institutionell vorstrukturiert. Diese Vorstrukturierung betrifft sowohl die Ausgangs-*Konstellation* als auch die Zwecke, die den Interaktionsprozessen in solchen Situationen gesetzt werden. Für den Prä-Beginn heißt dies u.a., daß die Prozessierung des Handelns nicht nur als ad-hoc-organisiert analysiert werden kann. Letztendlich ist sie auch institutionellen Zwecksetzungen wie Organisation des Eintritts in einen ganz bestimmten Typ von Diskurs unterworfen. Das heißt u.a., daß die Verteilung der unterschiedlichen Diskursrechte und -pflichten nicht unabhängig von bestimmten - institutionell vorgegebenen - Typen von Teilnehmern organisiert wird.

Und es heißt auch, daß die Non-Terminalität der direktiven Prä-Sequenzen im Stundenanfang, bzw. deren Wiederholbarkeit und Einbettbarkeit mit dem Zweck des Prä-Beginns zusammenhängen. Solche

formalen Sequenz-Eigenschaften sind Form, Mittel und Ergebnis dieses Zwecks, - der Organisation der Schüler-Verfügbarkeit für den koordinierten Eintritt in den Hauptdiskurs. Als Sequentialisierungstechniken bestimmen sie die Interaktionsformen der Teilnehmer im Stundenanfang: einerseits teilnehmer-unabhängig und situations-übersteigend invariant, andererseits konstellationsgebunden variabel.

In einem Vergleich mit einer anderen Analyseverfahren von Unterrichtskommunikation - das Bellack'sche Verfahren - werde ich versuchen zu zeigen, daß diese Konstellations- und Zweck-Abhängigkeit ein wesentlicher Aspekt verbaler Interaktion ist. Wenn man davon abstrahiert, wird die Bedeutungskonstitution, die mittels und in Sprache geleistet werden kann, geradezu verfehlt. (Vgl. Arbeitspapier (7) des Projekts, demn.)

-----

(Harrie Mazeland, März 1984)

### Anmerkungen

- (1) Ein Beispiel für eine solche Formulierung findet sich in Transkription (B), Fläche (4):  

*L: → To start our lesson today, I've got a few questions and you just give short answers.*

(230176 / englisch)
- (2) Der Unterschied zwischen *presence* und *availability* wird von Schegloff (1968) gemacht
- (3) Z.B. Lenders (1983) zeigt, wie die klassische Unterrichtsform in Holland erst in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts eingeführt wurde. Neben lern-psychologischen Reformen, in denen vor allem die Phasierung der kindlichen Entwicklung hervorgehoben wurde, waren Auffassungen über gleichzeitige Beschäftigung mit demselben Lehrstoff und über die Stille während des Lernens wichtige Bestandteile dieser Reform. Vor allem der 'höllische Radau' der alten Schule war den Reformern ein Dorn im Auge: der Einzelunterricht ermöglichte den restlichen Kindern, die Gespräche der Straße fortzusetzen. Die verseuchende Wirkung dieses Milieus auf die Sittlichkeit wurde in der Schule nicht abgebrochen, ganz im Gegenteil, die Kinder konnten ihre Gespräche und Spiele weiter verdichten. In diesen Kommunikationsprozeß wollten die Reformer intervenieren und ihn durch andere ersetzen. In der neuen Schule sollte absolute Stille herrschen, die Gespräche sollten nur noch über den Lehrer ablaufen. (Lenders 1983, S. 52 ff.)
- (4) Ich benutze die Kategorie *Teilnehmermenge* als einen Teilbegriff der Kategorie *Interaktionsraum* (so Rehbein (1977, 21)). Die erstgenannte Kategorie ist auf Umfang und Typ der Teilnehmergruppe beschränkt; Rehbeins Begriff deutet darüber hinaus auf die damit zusammenhängenden Mengen der spezifischen Handlungsmöglichkeiten.
- (5) Ermahnungen haben als Merkmal, daß sie durch Namensnennungen realisiert werden können. Adressierung und normativer Wink werden in einem sprachlichen Element kombiniert. Dies ist möglich, weil Ermahnungen meistens auf vorausgesetztes normatives Wissen, bzw. auf das schon Gelten bestimmter Verhaltensnormen Bezug nehmen (vgl. Füssenich, 1982). Die bloße Nennung des Namen, ohne weitere (verbale) Informationen, enthält - über eine Inferenz - gerade die Information, daß hinsichtlich dieser Normen durch den benannten Schüler 'etwas' zu berichtigen wäre. (Sinclair & Brazil 'vergessen' diese Funktion der Namensnennung in ihrer Inventarisierung der Funktionen und sequentiellen Positionen von Namen im schulischen Diskurs (1982, 50).

### Anmerkungen

- (1) Ein Beispiel für eine solche Formulierung findet sich in Transkription (B), Fläche (4):  
*L: → To start our lesson today, I've got a few questions and you just give short answers.*  
(230176 / englisch)
- (2) Der Unterschied zwischen *presence* und *availability* wird von Schegloff (1968) gemacht
- (3) Z.B. Lenders (1983) zeigt, wie die klassische Unterrichtsform in Holland erst in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts eingeführt wurde. Neben lern-psychologischen Reformen, in denen vor allem die Phasierung der kindlichen Entwicklung hervorgehoben wurde, waren Auffassungen über gleichzeitige Beschäftigung mit demselben Lehrstoff und über die Stille während des Lernens wichtige Bestandteile dieser Reform. Vor allem der 'höllische Radau' der alten Schule war den Reformern ein Dorn im Auge: der Einzelunterricht ermöglichte den restlichen Kindern, die Gespräche der Straße fortzusetzen. Die verseuchende Wirkung dieses Milieus auf die Sittlichkeit wurde in der Schule nicht abgebrochen, ganz im Gegenteil, die Kinder konnten ihre Gespräche und Spiele weiter verdichten. In diesen Kommunikationsprozeß wollten die Reformer intervenieren und ihn durch andere ersetzen. In der neuen Schule sollte absolute Stille herrschen, die Gespräche sollten nur noch über den Lehrer ablaufen. (Lenders 1983, S. 52 ff.)
- (4) Ich benutze die Kategorie *Teilnehmermenge* als einen Teilbegriff der Kategorie *Interaktionsraum* (so Rehbein (1977, 21)). Die erstgenannte Kategorie ist auf Umfang und Typ der Teilnehmergruppe beschränkt; Rehbeins Begriff deutet darüber hinaus auf die damit zusammenhängenden Mengen der spezifischen Handlungsmöglichkeiten.
- (5) Ermahnungen haben als Merkmal, daß sie durch Namensnennungen realisiert werden können. Adressierung und normativer Wink werden in einem sprachlichen Element kombiniert. Dies ist möglich, weil Ermahnungen meistens auf vorausgesetztes normatives Wissen, bzw. auf das schon Gelten bestimmter Verhaltensnormen Bezug nehmen (vgl. Füssenich, 1982). Die bloße Nennung des Namen, ohne weitere (verbale) Informationen, enthält - über eine Inferenz - gerade die Information, daß hinsichtlich dieser Normen durch den benannten Schüler 'etwas' zu berichtigen wäre. (Sinclair & Brazil 'vergessen' diese Funktion der Namensnennung in ihrer Inventarisierung der Funktionen und sequentiellen Positionen von Namen im schulischen Diskurs (1982, 50).

- (6) Atkinson, Cuff und Lee stellen über ihre Charakterisierung von Pausengesprächen während Versammlungen als *background noise* eine interessante Reflexion an: Obwohl diese Gespräche für die jeweiligen Beteiligten sicher nicht als Hintergrund-Lärm gelten, würden sie ihre Gespräche auch nicht als *talk in the course of a meeting* bezeichnen. Die Formulierung zeigt also erstens eine spezifische Orientierung des Analytikers, der sein Alltagswissen derartig einsetzt, daß er einen Unterschied macht zwischen *meeting talk* und anderen Formen des Sprechens. Zweitens wird aber auch eine Orientierung der Teilnehmer aufgezeigt: Auch diese machen Unterschiede zwischen ihren Gesprächen während der Pause und während der Versammlung: "*Insofar as the parties are to engage, and be seen to engage, in "talk in a meeting" engagement has to be achieved, made visible and recognizable. And for us such engagement is both recognizable and producible as a co-oriented-to phenomenon - a collaborative production.*" (1978, 135 - 136)
- (7) Den Terminus *completion point* übernehme ich von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974, 709). Sie benutzen ihn in ihrer Analyse der Prozeduren, durch die der Vervollständigungspunkt eines Redebeitrags projiziert werden kann. Obwohl die Vollständigkeit hier nonverbale Handlungen betrifft - und fremdbestimmt ist -, meine ich doch, daß die Metapher angemessen ist.
- (8) Möglich ist die Fremdbestimmung des Vervollständigungspunktes nonverbaler, aufgeforderter Handlungen ein charakteristisches Merkmal von Interaktionen, in denen Rechte und Pflichten ungleichmäßig über die Teilnehmer distribuiert sind.
- (9) Jefferson & Lee versuchen mit ihrem Konzept der *ideal sequence* die kommunikativen Schemata zu beschreiben, die Ehlich & Rehbein im Begriff der *sprachlichen Handlungsmuster* analysieren (vgl. Ehlich & Rehbein 1979). Ich nehme hier die Untersuchung von Jefferson & Lee als Ansatzpunkt meiner Beschreibung, nicht nur weil ich auf die Konvergenz zwischen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und dieser Richtung der Diskursanalyse hinweisen möchte (vgl. auch die Unterscheidung zwischen *turn-location* und *sequential position*, die weiter unten gemacht wird); sondern auch, weil ich die Formulierung der Bedingungen für die Beschreibung einer 'idealen' Sequenz sehr interessant und einleuchtend finde.

- (10) In der Eröffnung einer Musikstunde bezeichnet der Lehrer seine Aktivitäten während einer 5 Sekunden 'Pause' nach einem  $PS_h$ -Direktiv z.B. wie folgt:
- L     So.  
      (2,3)  
      Auch wenn wir das Zweite deutsche Fernsehenn hier haben, hoffe ich, daß uns das nicht zu sehr beunruhigt.
- NVK [ (5,0  
      -----überschaut die Klasse, in der fokalen Zone----- )  
      → Jetzt wartn wir noch auf dich, Thomas.
- (210676 / musik)
- (11) Man könnte sogar sagen, daß dieses Repertoire zusammen mit dem ostentativen Warten die schulische Transformation der konditionalen Relevanz dieser sequentiellen Position explizit zum Ausdruck bringt.
- (12) In Mazeland (1982a) habe ich gezeigt, wie diese beiden Typen von L-Direktiven in Stundenanfängen, in denen das *Grüßen* zum institutionalisierten Ritual gehört, eine bestimmte Distribution aufweisen. In jenen Anfängen kommen vor dem Grüßen fast nur Parallelisierungs-Direktiven vor, nach dem Grüßen beide Typen.
- (13) Vgl. auch Rehbein 1977, 275 ff.
- (14) Nur diese letzten Elemente nennt Rehbein *pres.* Er betrachtet sie als die "*illocution(s) of an announcement lacking propositional content*" (1981, 241).
- (15) Die beiden ersten Funktionen werden wahrscheinlich am treffendsten in der Bedeutung von "So." ausgedrückt. Nach Untersuchungen von Ehlich ist diese Bedeutung sowohl anadeiktisch, als auch katadeiktisch (mündliche Mitteilung).
- (16) Die 'regel-artigen' Beschreibungen sind ein ziemlich provisorischer Versuch, einige charakteristische Merkmale der Sequentialisierung etwas formaler zusammenzufassen. Die Schematisierung enthält keine neuen Kenntnisse und soll nur als schematischer Überblick eine andere Perspektive anbieten. Leser sollten hinter dem globalen und lückenhaften Charakter solcher Schematisierungen "keinen besonderen Tiefsinn erblicken" (Wunderlich 1976, 66, hinsichtlich prädikaten-logischer Formalisierungen).

Literaturverzeichnis

- Atkinson, M.A., Cuff, E.C. en Lee, J.R.E. (1978) The Recommencement of a Meeting as a Member's Accomplishment. In: Schenkein, J. (ed.) Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York: AP. 133 - 153
- Ehlich, K. (1984) Schuldiskurs. Erscheint in: Mazeland, H. & Redder, A. (Hrsg.) (demn.) Diskursanalysen zum Unterricht. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977) Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.) (1979) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler. 243 - 274
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1981) Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke. In: Winkler, P. (Hrsg.) Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen. Stuttgart: Metzler. 300 - 329.
- Füssenich, I. (1981) Disziplinierende Äußerungen im Unterricht - eine sprachwissenschaftliche Untersuchung. Dissertation, Universität Düsseldorf
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970) On Formal Structures of Practical Actions. In: McKinney, J.C. & Tiryakian, E.A. (eds.) (1970) Theoretical Sociology. New York: Meredith Corporation. 337 - 366
- Goffman, E. (1974) Frame Analysis. New York: Harper & Row.
- Griffin, P. & Mehan, H. (1979) Sense and Ritual in Classroom Discourse. In: Coulmas, F. (ed.) (1979) Conversational Routine. Den Haag: Mouton. 187 - 214
- Gülich, E. (1970) Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch. München: Fink
- Jefferson, G. & Lee, J.R.E. (1981) The Rejection of Advice: Managing the Problematic Convergence of a 'Troubles-Telling' and a 'Service Encounter'. In: Journal of Pragmatics (1981) 399 - 422
- Kendon, A. (1977) Studies in the Behavior of Social Interaction. Bloomington/Lisse: Peter de Ridder Press
- Levinson, S.C. (1983) Pragmatics. Cambridge: CUP
- Lenders, J. (1983) De geboorte van de welingerichte volksschool. Universiteit Leiden: Sociologisch Instituut (mimeo)
- Mazeland, H. (1982a) Von der Pause zum Grüßen. Zu erscheinen in: Bolte, H. & Herrlitz, W. (Hrsg.) (1984) Kommunikation im (Sprach-)Unterricht. Utrecht: Rijksuniversiteit

- Mazeland, H. (1982b) "So Bitte. Stellt eure Gespräche ein." Vortrag auf dem Internationalen Kolloquium "Funktionen der Partikel in dialogischer Interaktion" FU Berlin, Sept. 1982. (mimeo Düsseldorf)
- Mazeland, H. (1983a) Openingssequenties von lesbeginnen. In: Mazeland, H. & Sturm, J. (Hrsg.) (1983) Onderwijs als interactieprobleem. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 16B. Amsterdam: Anéla. 96 - 121
- Mazeland, H. (1983b) Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, K. & Rehbein, J. (Hrsg.) Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Narr. 77 - 101
- McHoul, A. (1978) The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. In: Language in Society 7. 183 - 213.
- Mehan, H. (1979) Learning Lessons. Cambridge M.: Harvard University Press
- Popper, K. (1972) Objective Knowledge. Oxford: At the Clarendon Press
- Redder, A. (1983) Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Dissertation, Universität Düsseldorf
- Rehbein, J. (1981) Announcing - On Formulating Plans. In: Coulmas, F. (ed.) Conversational Routine. Den Haag: Mouton. 216 - 257
- Rehbein, J. (1977) Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler
- Sacks, H. (1966/67) Lecture Notes. (unveröffentlicht)
- Sacks, H. Schegloff, E., Jefferson, G. (1974) A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversations. In: Language Nr. 50. 696 - 735
- Sacks, H. & Schegloff, E. (1979) Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and their Interaction. In: Psathas, G. (ed.) Everyday Language: Studies in Ethnomethodology. New York. 15 - 22
- Schegloff, E. (1968) Sequencing in conversational Openings. In: American Anthropologist 70. 1075 - 1095.
- Schegloff, E. (1979) Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings. In: Psathas, G. (ed.) (siehe unter Sacks & Schegloff). 23 - 78
- Schegloff, E. (1979a) Repair after Third Turn. (Paper delivered to the Conference on conversational analysis, University of Warwick, 1979)
- Searle, J. (1969) Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sinclair, J.McH. & Brazil, D. (1982) Teacher Talk. Oxford: Oxford University Press
- Streeck, J. (1983) Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt. Eine mikroethnographische Studie. Tübingen: Narr
- Ten Have, P. (1980) Openingssequences. In: Foolen, A. e.a. (eds.) Conversatie-analyse. Groningen: Xeno. 63 - 84
- Terasaki, A.K. (1976) Pre-Announcement Sequences in Conversation. Social Sciences Working Paper, Nr. 99. Irvine: School of Social Sciences, University of California
- Wunderlich, D. (1976) Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt: Suhrkamp