

**DAS SPRACHLICHE HANDELN DER LEHRKRAFT UND DER
STUDENTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT “LESEFERTIGKEIT I”**

Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht

von:

Özlem Erözdemir

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Seyyare DUMAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü

Aralık 2006

**ÖĞRETİM ELEMANININ VE LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
“OKUMA BECERİLERİ I” DERSİNDEKİ DİLSEL DAVRANIŞLARI**

Edimbilim’ e Dayalı Ampirik bir Araştırma

**DAS SPRACHLICHE HANDELN DER
LEHRKRAFT UND DER STUDENTEN
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT
“LESEFERTIGKEIT I”**

**Eine empirische Untersuchung aus
pragmatischer Sicht**

**(Yüksek Lisans Tezi)
Özlem ERÖZDEMİR
Aralık, 2006**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

YABANCI DİL “OKUMA BECERİLERİ I” DERSİNDEKİ ÖĞRETİM ELEMENİNİN VE LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN DİLSEL DAVRANIŞLARI

Edimbilim’e Dayalı Ampirik bir Araştırma

Özlem ERÖZDEMİR

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2006

Danışman: Doç. Dr. Seyyare DUMAN

Yabancı dil öğretimi; ana dilden farklı yapı, kavram ve dil bilgisi kuralları olan başka bir dilin öğretilmesi sürecidir. Başarılı bir yabancı dil öğretiminde birçok unsur rol oynar. Bunlardan en önemlisi öğretici ve öğrencinin sınıf içi dilsel davranışlarıdır. Bu nedenle; araştırmacı ilgisini sınıf içi dilsel davranışlara yöneltmiştir.

Bu çalışmadaki veriler; Anadolu Üniversitesi Almanca Öğretmenliği “Okuma Becerisi I” dersinden, işlevsel edimbilim yöntemiyle elde edilmiştir. Metin olarak “kırmızı şapkalı kız” seçilmiş ve ders içinde soru-cevap tekniği kullanılmıştır.

Dil öğretiminde yaşanan sıkıntılardan en önemlisi, teori ile uygulamanın örtüşmemesidir. Bu nedenle araştırma; ilgisini öncelikle yabancı dil derslerindeki ders içi dilsel davranışlara ve ders içinde kullanılan metine dayalı olarak öğrenci faaliyetlerin artırılıp artırılamayacağına yöneltmiştir.

Dilsel davranışı artırmak için öğretici soru-cevap tekniğini farklı uygulamıştır. Öğretici, öğrencilerden Almanca metininden soru üretmelerini ve bu soruları birbirlerine yöneltmelerini sağlamıştır. Ne var ki; verilerin değerlendirilmesi sonucunda bu yöntemin yararlı olduğu ancak öğrencilerin dil seviyelerinin yetersiz olduğundan cümleleri metinden olduğu gibi aktardıkları gözlenmiştir.

Oysa ki; öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir metin hem sözcük darıcığının gelişimini hem de konuşma becerilerinin daha etkin hale gelmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

ABSTRACT

Foreign language education is a process of teaching another language having different structure, concept and grammar rules from that of the mother language. There are lots of facts playing a major role in being successful in foreign language training. The most important of them is the linguistic behaviour of the teacher and the student within the class. Therefore; the researcher showed her interest in class room linguistic behaviour.

The data of this study was obtained with the method of functional pragmatics from the 'Reading Skills I' lesson of Anadolu University German Teaching Profession. 'Little Red Riding Hood' was chosen as the text and question -answer technique was applied during the class.

One of the most important difficulties in foreign language teaching is that theory and practice do not overlap with each other. In this sense, this research was tended to be interested in the question of whether student activities might be increased or not based on the classroom linguistic behaviour and the text used in the class of foreign language teaching.

In order to increase the linguistic behaviour, the question-answer technique was applied by the teacher in a different way. The teacher had the students to create their own questions from the German text and had them ask to themselves. Nevertheless ; as a result of the assessment of the data , it was observed that this method is useful but the sentences were copied directly from the text due to their lack of language level.

However; it has been thought that , with the direction of the students interest, a text may ensure to develop the vocabulary and speaking skills in a more effective way.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özlem ERÖZDEMİR' in "Das Sprachliche Handeln der Lehrkraft und der Studenten im Fremdsprachenunterricht" "Lesefertigkeit I" başlıklı tezi 25 Aralık 2006 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Seyyare DUMAN
Üye	: Prof. Dr. Bilhan KARTAL
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Ayhan BAYRAK

Prof. Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürü

VORWORT

Der Unterricht hat den Zweck, das gesellschaftliche Wissen an die nachfolgende Generation weiterzuvermitteln. Also ist das Verhältnis von Lehren und Lernen bedeutend. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit funktionalpragmatischen Ansätzen und versucht das sprachliche Handlungsmuster im Seminar zu erläutern.

In den Analysen wird Gebrauch von der Diskursform des fragend-entwickelnden Unterrichtes gemacht. Während dieser Bearbeitung der Daten wurden die funktionalpragmatischen Methoden verwendet, die von Ehlich/Rehbein entwickelt worden sind.

Es wurden Tonbandaufnahmen von 6 Unterrichtsstunden von je 45 Minuten im DAF-Studium an der Anadolu Universität/Pädagogischen Fakultät gemacht. Diese wurden später nach EXMERaLDA transkribiert und bewertet. Am Seminar „Lesefertigkeit I“ nahmen 19 Studenten teil.

Der Hauptgedanke in dieser Arbeit ist, die unbewusst ablaufenden Muster im DAF-Unterricht darzulegen und die Sprache der Lehrkraft und der Studenten in ihren Funktionen zu untersuchen. Das Märchen „Rotkäppchen“ wurde mit Hilfe von Fragen bearbeitet. Deshalb wurden die einzelnen Funktionen der Fragen im Seminar herausgearbeitet.

Sprachliche Handlungen an der Hochschule als Forschungsthema geht zurück auf Anregungen von meiner Betreuerin Doz. Dr. Seyyare DUMAN. Am meisten habe ich ihr zu danken, ich wäre ohne ihre solidarische fachliche Kritik und persönliche Unterstützung nie fertig geworden. Deshalb möchte ich hier ihr einen persönlichen Dank aussprechen.

Ich schulde auch dem Leiter des Sprachenzentrums der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster Prof. Dr. W. Grießhaber, der mir die Materialien des

Sprachzentrums zur Verfügung stellte und Dr. phil. Karen Schramm, die mir in ihrer kritischen Auffassung und mit ihren Vorschlägen immer wegweisend war, einen herzlichen Dank.

Für die Ermöglichung dieser Arbeit möchte ich zugleich an das ganze Personal der DaF- Didaktik Abteilung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität zu Eskişehir vor allem unserem Dekan Prof. Dr. Yüksel KOCADORU, Doz. Dr. Kadriye ÖZTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Gülsüm UÇAR meinen Dank aussprechen.

Außerdem hätte die Arbeit ohne die Kooperation der Studenten nicht entstehen können. Ihnen gilt mein Dank besonders. Auch möchte ich die Hilfsbereitschaft für das Korrekturlesen von Dr. Roland EID und Hamiyet KAVAK, und für das Kopieren meiner Unterlagen von den Jurastudenten Hayriye YÜCEL und Gülcihan KARADUMAN erwähnen und der Lektorin Frau Gönül KARASU, die mir immer mit ihrer Hilfsbereitschaft und fachlichen Kritik beistand, besonders danken.

Mein Dank gilt ebenfalls meinem Mann, vor allem für das Verständnis meines achtjährigen Sohns Burak, die mir jederzeit mit ihrem Verständnis beistanden.

Özlem Erözdemir

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
VORWORT.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
LİSTE DER TABELLEN UND ABBILDUNGEN.....	x
1. EINLEITUNG.....	1
1.1. Gegenstand und Fragestellung der Arbeit.....	1
1.2. Zielsetzung der Arbeit.....	2
1.3. Vorgehensweise bei der Analyse.....	3
1.4. Transkription der Daten.....	5
1.5. Theoretischer Ansatz dieser Arbeit.....	7
1.6. Resultate.....	8
1.7. Inhaltliche Leitlinien der Arbeit.....	9
2. DIE INSTITUTIONELLE SPRACHE.....	10
2.1. Institution.....	10
2.1.1. Kommunikation in Institutionen.....	13
2.1.2. Kommunikation in der Schule.....	16
2.1.3. Kommunikation in der Hochschule.....	23
2.1.3.1. Forschungsüberblick und Arbeiten im Zusammenhang zu diesem Thema.....	23
3. GESPRÄCHSANALYTISCHE ANSÄTZE IM ÜBERBLICK....	30
3.1. Dialoganalyse.....	30
3.2. Konversationsanalyse- bzw. Gesprächsanalyse.....	32
3.3. Diskursanalyse.....	34
3.3.1. Angewandte Diskursforschung.....	35
3.3.1.1. Gegenstand der Angewandten Diskurs analyse.....	36
3.3.1.2. Ziele der Angewandten Diskursanalyse.....	36
3.3.1.3. Methoden der Angewandten Diskursanalyse..	38
3.4. Fazit.....	39
4. KOMMUNIKATION IN DER HOCHSCHULE.....	42
4.1. Unterrichtsforschung.....	42
4.2. Die Sprache im Unterricht.....	47
4.3. Das fremdsprachliche Lesen und das Märchen „Rotkäppchen“ im Seminar „Lesefertigkeit I“.....	49

4.4. Die Interaktion zwischen der Lehrkraft und der Studenten...	59
4.4.1. Tabellarische Darstellung der Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Studenten.....	60
4.5. Die Gesprächsabfolge im Seminar.....	66
4.6. Die Sprache der Lehrkraft und der Studenten.....	74
4.6.1. Klassifizierung der Fragen im Seminar.....	76
4.6.2. Fragen zur Herstellung von kognitiven Prozessen.....	80
4.6.3. Fragen zur Wissenskontrolle.....	81
4.6.4. Fragen zur Korrektur.....	82
4.6.5. Fragen zur Aufmerksamkeitslenkung	84
4.6.6. Pausen nach Fragen.....	85
4.6.7. Schweigen nach Fragen.....	87
5. SCHLUSSFOLGERUNG.....	89
ANHANG.....	94
QUELLENVERZEICHNIS.....	109

LISTE DER TABELLEN UND ABBILDUNGEN

	<u>Seite</u>
Tabelle 1 : Aufteilung der Interaktion der Lehrkraft und den Studenten in einem Unterricht von 45 Minuten.....	s.62
Abbildung 1 : Frage-Antwort-Muster	s.71

1. EINLEITUNG

1.1. Gegenstand und Fragestellung der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird die Kommunikation von türkischen DaF- Studenten im Seminar „Lesefertigkeit I“ untersucht. Uns interessierte es, was während der Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Studenten im Fremdsprachenunterricht geschieht und wie das Wissen in der Fremdsprache vermittelt wird. Da auch in dieser Institution das Wissen durch die Sprache vermittelt wird, war es unumgänglich auf die Sprache der Lehrkraft und den Studenten einzugehen.

In diese Fragen liegen im Interessenbereich unserer Arbeit:

Wie verwirklichen sich die sprachlichen Muster und die Interaktion zwischen der Lehrkraft und der Studenten im Seminar?

Welche Funktion hat das fremdsprachliche Lesen und die Frage-Antwort Muster im Seminar „Lesefertigkeit I“?

Unseres Erachtens nach sind Konversationsübungen im Fremdsprachenunterricht besonders wichtig. Denn Studierende, die die Fremdsprache in ihrem eigenen Land lernen, haben nur dort die Möglichkeit Korrekturen an ihrem Sprachsystem vorzunehmen. Das war auch einer der Gründe, warum wir gerade das Seminar „Lesefertigkeit I“ ausgewählt haben. Auch der Stellenwert von Texten im Fremdsprachenunterricht sollte hervorgehoben werden. Es war in diesem Seminar möglich, die sprachlichen Muster der Studenten und der Lehrkraft herauszuarbeiten. Wir konnten zeigen, wie der Text von den DaF-Studenten sprachlich reproduziert wurde.

Die Aufnahmen wurden an der Anadolu Universität in Eskişehir in der Türkei gemacht. Es wurde Kontakt mit einer Dozentin an der Anadolu Universität der Pädagogischen

Fakultät „Deutsch als Fremdsprache“ aufgenommen, die sich zur Mitarbeit bereit erklärte und die Studierende über die wesentlichen Punkte des Vorhabens aufklärte.

Die Studenten, die über gute Englischkenntnisse verfügen, haben die deutsche Fremdsprache an der Hochschule kennen gelernt. Sie haben zwei Semester lang eine Vorbereitungsklasse besucht, in der ausschließlich die deutsche Fremdsprache gelehrt wurde. Es nahmen vorwiegend Studentinnen am Seminar teil. Den Studierenden ist Anonymität zugesichert worden. Die Beobachtungen und Tonbandausschnitte des Seminars „Lesefertigkeit I“ wurden im ersten Semester des Lehrjahres 2004 im Seminar A gemacht.

Wir beobachteten im Seminar, dass der Lehrende durch das vorhandene lehrtheoretisch orientierte Sprachverhalten die Lernenden im Lernprozess beeinflusst. Dieser Einfluss war nicht besonders stark, war jedoch vorhanden. Das ist auch ein Punkt, womit sich die Unterrichtsforschung beschäftigt. Die empirische Unterrichtsforschung versucht seit Jahren zu klären, worin die Ursachen für diese Gleichförmigkeit im Lernprozess liegen. Solange die Rollen für das sprachliche Handeln in Institutionen festgelegt sind, wird es schwer sein, diesen Einfluss abzuschaffen.

1.2. Zielsetzung der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, wie sich der Sprechwechsel in einem Seminar „Lesefertigkeit I“ für türkische Studenten in der Türkei anhand eines DaF - Studiums darstellt. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt darin, die Abfolge beim sprachlichen Muster im DAF-Unterricht zu verdeutlichen und die Sprache der Lehrkraft und der Studenten in ihren Funktionen zu untersuchen.

Dies wurde anhand von Gesprächsausschnitten, die hauptsächlich dem Frage - Antwort - Muster unterworfen waren, herausgearbeitet. Wir haben uns die Frage gestellt, wie wirksam das Frage - Antwort - Muster im Seminar „Lesefertigkeit I“ für Studierende, die die deutsche Sprache lernen, ist. Wir wissen auch, dass die Lehrmethode

„Lehrerfrage“ nicht bevorzugt wird. Nach Petersen/Sommer (1999, s.7) „ist die Lehrerfrage weitgehend aus den erziehungswissenschaftlichen Publikationen verschwunden. Die neuen Zauberworte sind Gruppenarbeit, entdeckendes Lernen, projektorientierter Unterricht und Kreativitätsförderung.“ Die Autoren fügen jedoch hinzu, dass alles davon abhängt, wie man die Fragen einsetzt. Unsere Studie sollte aus den Aufnahmeausschnitten analysieren, ob in diesem Seminar die Fragen zur Anregung und Steuerung von komplexen Denkprozessen und zum Training von Kreativität tatsächlich eingesetzt wurde. Da die hier betrachteten Ergebnisse im Rahmen des Erlernens einer Fremdsprache stattfanden, war es für uns von großer Bedeutung die einzelnen Prozesse im Hinblick auf das sprachliche Handeln des Lehrenden und der Lernenden zu analysieren.

1.3. Vorgehensweise bei der Analyse

Wir sind der Meinung, dass das forschungsmethodische Vorgehen von zu untersuchenden Fragestellung abhängig ist. Das Forschungsvorhaben bezieht sich in unsere Arbeit nicht auf den Lerngegenstand (das Märchen „Rotkäppchen“), sondern vielmehr um die Interaktionspartner im Seminar. Unsere qualitative Untersuchung befasst sich mit der Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Studenten. Es geht also darum, wie die Beteiligten sprachlich handeln, um den Lehr- Lernprozess zu aktivieren.

Im Seminar wurde das Märchen „Rotkäppchen“ durchgenommen. Die Textarbeit basiert vorwiegend auf Fragen in Form von Einzel- oder Leitfragen. Uns interessiert es, wie sich das Frageverhalten der Dozentin auf die Sprechhandlungen der Studenten auswirkt. Es wird davon ausgegangen, dass die Lehrenden wesentliche Träger der Kommunikation in der Institution Hochschule sind. Als Verwalter des zu strukturierenden Wissens müssen die Lehrenden über bestimmte Strategien verfügen, um den Studenten das Wissen zu vermitteln.

Anhand der Untersuchungen von „institutionsspezifischen Sprachhandlungen“¹ möchten wir dieser Abfolge in einer Hochschule näher kommen. Im Hinblick auf die Interaktionen in der Lehrkraft-Studenten-Beziehung in der Hochschule ist es auch von Bedeutung, die besonderen Kommunikationsstrukturen, -muster und -beziehungen zu betrachten und zu analysieren. Hier machten wir hauptsächlich von den Arbeiten von Ehlich/Rehbein (1986) und Duman (1999) Gebrauch.

Um die Interaktion zu analysieren ist es vor allem notwendig, die Aufgaben der institutionsspezifischen Handlungsmuster zu kennen. Muster sind definiert als “Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten, die im konkreten Handeln aktualisiert und realisiert werden ...; das Muster hat einen Zweck; auf ihn ist es funktional bezogen“(Ehlich/Rehbein, 1979, s.250). Muster sind also gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungsformen zur Bewältigung wiederkehrender, kommunikativer Probleme. Die Funktion des Musters ist es, das Handeln von Sprecher und Hörer zu koordinieren, um gemeinsam den kommunikativen Zweck zu erreichen. Die Muster regeln sowohl die zeitliche Abfolge der Redebeiträge, als auch die Art der zeitlichen Abfolge der Sprechakte. Anhand eines Diagramms wurde die Frage- Antwortsequenzen im Seminar herausgearbeitet, um zu zeigen, wie das Musterwissen verbalisiert wird.

Es soll im empirischen Teil versucht werden, den theoretischen Teil mit Beispielen darzulegen. Von den Aufnahmen die im Seminar „Lesefertigkeit I“ gemacht wurden, wurden Unterrichtsausschnitte analysiert, die die theoretischen Ansätze untermauerten. Es ist uns bewusst, dass das Theoretische sich nicht immer in die Praxis umwandeln lässt. Dies konstatieren auch Ehlich/Rehbein (1983, s.7) „der Praxisdruck ist stark und die Begegnung mit ihm hat bis heute anscheinend in der Ausbildung einen vergleichsweise untergeordneten Platz“. Die Theorie stimmt mit der Praxis nicht immer überein, dass haben wir auch in dieser Arbeit gesehen. Unsere Aufnahmen, die transkribiert wurden, sind sehr wichtig, da wir durch sie die Möglichkeit haben, Theorie und Praxis zu vergleichen. Es ist deshalb unumgänglich auf die Transkription einzugehen. Die Bedeutung der Transkripte für unsere Arbeit soll im Folgenden kurz dargelegt werden.

¹vgl. Ehlich/Rehbein (1972, 1979, 1980, 1994), Wunderlich (1972), Kern (1977), Wehmann-Weyhe (1978), Güllich (1980) und Brünner(1987).

1.4. Transkription der Daten

Der Unterricht stellt für Lehrenden und Lernende eine, wenn auch besonders stark institutionell geprägte Lebenswelt dar, in der Bedeutungen ausgehandelt werden und Wirklichkeit konstruiert wird. Durch teilnehmende Beobachtung und besonders durch die Videodokumentation der Unterrichtsstunden, die den großen Vorteil der nachträglichen Interpretation ermöglicht, können verbale und non-verbale Kommunikationsanteile erfasst werden. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Beobachtung von Unterrichtsgesprächen. Durch die Unterrichtsbeobachtung können eventuell typische Interaktionsmuster ermittelt werden, die im Hinblick auf die Frage, welche Räume sie für die Mitbeteiligung der Lernenden zulassen, sehr aufschlussreich sein können. Doch auf was muss man bei der Transkription achten, um die gesprochene Sprache in ihrer Originalität wiederzugeben ?

„Wenn man gesprochene Sprache mit ihrer charakteristischen Flüchtigkeit für Zwecke ganz unterschiedlicher linguistischer Untersuchungen und Auswertungsverfahren verschriftlicht, müssen Festlegungen, also Konventionen, getroffen werden, die für die praktische Arbeit des Transkribierens möglichst transparent sind sowie eine größtmögliche Regelmäßigkeit und Zuverlässigkeit des schriftlichen Dokuments, des Transkripts, gewährleisten.“²

Wir sind auch der Auffassung, dass die Regelmäßigkeit und Zuverlässigkeit für das Transkript von großer Bedeutung ist. Denn um mündlich produzierte Daten wissenschaftlich erforschbar zu machen, müssen sie auf irgendeine Weise fixiert werden. Dies geschieht in der Regel mittels Ton- oder Videoaufnahmen. Die Daten werden gewissermaßen konserviert, was natürlich eine Reihe von Konsequenzen nach sich zieht. Deshalb sollten die Gespräche einfach und lesbar transkribiert werden.

Ähnliches konstatiert auch Diegritz (1977, s.60):

„Der technische (und damit auch der zeitliche) Aufwand für die Erstellung eines Transkripts muss dem mit der Transkriptanalyse verfolgten Zwecken entsprechen. Je differenzierter ein Transkriptionssystem ausgearbeitet ist, desto schwerer werden die so dargestellten Interaktionsprozesse für den linguistisch nicht versierten Leser erschließbar und nachvollziehbar.“

² J. Rehbein, T. Schmidt, B. Meyer, F. Watzke, A. Herkenrath, Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT(Hamburg: vorläufige Fassung, 2004), s.3

Es wurde auch in dieser Arbeit auf spezielle Zeichen verzichtet, mit denen die Interaktionszusammenhänge noch präziser hätten dargestellt werden können (vgl. Ehlich/Rehbein). Uns war von Bedeutung, einen Einblick in die Strukturen der Kommunikation im Unterricht zu gewinnen.

Hierbei ist es wichtig, bei der Transkription möglichst dem Original treu zu bleiben. Es wurde die Erfahrung gemacht, dass das Verständnis eines Gesprächsausschnittes mit jedem Anhören sich ändert und Auswirkungen auf die weitere Interpretation hat. Hier spielt die Objektivität eine große Rolle. Die Objektivität kann durch unparteiisches Handeln und Teilnahme am Gesprächsablauf verwirklicht werden.

Die Tonaufnahmen wurden mit einer Videokamera erstellt. Die Kamera wurde jedoch nur für die Tonaufnahme benutzt. Um Stör- und Ablenkungsquellen weitgehend auszuschalten, wurden keine Bildaufzeichnungen gemacht.

Auch wir teilen die Meinung von Diegritz und Rosenbusch (1983, s.398), dass „Aufgrund der personellen Beobachtung lassen sich die später anhand der technischen Aufzeichnungen gewonnenen Einzelfakten besser einordnen und im Zusammenhang interpretieren.“ Aus diesem Grund ist die Teilnahme an den Aufnahmen für die spätere Transkription sehr bedeutsam, denn wir hatten die Möglichkeit, die Klasse wahrzunehmen und beim Transkribieren konnten wir Ausschnitte richtig einordnen oder unverständliche Stellen im Zusammenhang zum Kontext herausanalysieren. Insgesamt betragen die Aufnahmen 6 Unterrichtsstunden von je 45 Minuten. Die Aufnahmen wurden mit EXMARaLDA- Software transkribiert.

Es ist mit der EXMARaLDA- Software möglich, die Transkripte auf verschiedenen Betriebssystemen aufzuarbeiten (Windows, Mac OS, Linux und Unix) und mit unterschiedlichen Formaten (RTF, HTML) zu präsentieren (Rehbein/ Schmidt/ Meyer/ Watzke/ Herkenrath, 2004, s.4). Wir konnten von den halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT) von Ehlich und Rehbein Gebrauch machen. Die Partitur-Schreibweisen sind sich ähnlich. Name und Verfahren orientieren sich an einer Problemlösung für die Präsentation von Simultaneität, wie sie in der Musik ausgebildet

wurde (Rehbein, 2004, s.6-7). Sie sind in diesen Zeilen so notiert, dass auf der Vertikalen abzulesen ist, welche Töne der Einzelinstrumente gleichzeitig zu hören sind. Genauso erhält bei der Partiturschreibweise jeder Sprecher und jede Sprecherin eine eigene Partiturzeile, auf der transkribiert ist, was während der Zeit gesagt wird. Es ist auch möglich, Nonverbale-, Kommentar-, Übersetzungsspuren einzulegen. So konnten wir die sprachlichen Handlungen im Seminar „verschriftlichen“ und in unsere Arbeit integrieren.

1.5. Theoretischer Ansatz dieser Arbeit

In der Unterrichtsforschung besteht ein zunehmendes Interesse für eine theoriegestützte empirische Forschung. Gerade die Diskursanalyse ermöglicht uns die sprachlichen Einheiten mit Hilfe von sprachlichen Daten zu untersuchen. Im Rahmen der Diskursanalyse wurden verschieden Diskursformen untersucht. Deshalb machten wir Gebrauch von der Angewandten Diskursforschung, die die Weiterführung der Funktionalen Pragmatik ist. Einer der Ziele der Angewandten Diskursforschung ist es, in der Theorie gewonnen Erkenntnisse in die Praxis mit einzubeziehen. Bei diesem Ansatz steht im Mittelpunkt, die sprachlichen Strukturen der Diskurse in den Institutionen zu rekonstruieren und zu interpretieren.

Wir untersuchen die Kommunikation in der Hochschule, und zwar geht es uns um die kommunikative Verarbeitung des Textes „Rotkäppchen“ und die Wissensprozesse der Studenten. Die Diskursanalyse ermöglicht uns also, eine intensive Betrachtung der Lehr-Lerndiskurse. Wir konnten den Anteil der sprachlichen Handlungen der Lehrkraft und der Studenten an einer Unterrichtsstunde festhalten. Wir konnten verschiedene Funktionen der Frage herausarbeiten und an einem Ablaufschema die Abfolge des sprachlichen Handelns verfolgen.

Mit Hilfe von unseren Transkripten und unsere Forschungen, die sich an der Angewandten Diskursforschung orientierte, konnten wir die alltägliche Interaktion in

der Hochschule besser verstehen und das handlungsleitende Wissen der Lehrkraft und der Studenten rekonstruieren.

1.6. Resultate

Im typischen Unterrichtsgespräch sind die Lernenden den dominanten Handlungsschemas wie Lehrerfrage-Schülerantwort und Lehrerbewertung unterworfen. Sie dürfen ihre kommunikative Produktion von Wissen nur zum Zweck und nach Eingrenzungen der Institution und der Lehrenden machen. Doch durch die qualitativen Ansätze in der Unterrichtsforschung, welche sich auf die Lernenden konzentrieren konnte man auf die Faktoren der Lernenden eingehen.

Auch unsere Forschung, die sich in dieser Richtung bewegte, zeigte uns, dass durch unterschiedliche Methoden der Lehrenden auch der Frontalunterricht lernerorientiert ablaufen kann. Es bleibt festzuhalten, dass die Studentenäußerungen auf die Lehrkraft hin orientiert sind und dem Zweck dienen, die von der Lehrkraft als „richtig“ bewerteten Antworten zu geben. Doch im Vergleich zu einem typischen Frontalunterricht, ist zu bemerken, dass im Seminar „Lesefertigkeit I“ die Lernenden den größten Anteil am Gespräch hatten.

Nach der Analyse von fremden Wörtern im Text und der Zusammenfassung wurde zum Text von den Studenten Fragen gestellt und wiederum von den Studenten beantwortet. Hier sollte die Lehrkraft nur eine leitende Aufgabe erfüllen. Doch es kam vor, dass bei produktiven Fragen die Studenten keine Antwort wussten. Da griff die Lehrkraft ein und versuchte durch Umformulierungen die Studenten zu einer Antwort zu veranlassen. Bei der Analyse der Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Studenten stießen wir auf institutionsspezifische Handlungsmuster.

1.7. Inhaltliche Leitlinien der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus fünf Kapiteln. Wobei das erste und das letzte Kapitel der Einleitung bzw. der Schlussfolgerung vorbehalten sind. Der Einleitung ist das Vorwort vorangestellt.

Unsere Aufnahmen wurden in der Institution „Hochschule“ erstellt. Deshalb wird die institutionelle Sprache, sowie Kommunikation in verschiedenen Institutionen wie der Schule bzw. der Hochschule im zweiten Kapitel erörtert. Es wurde zunächst eine Begriffserklärung von der Institution gegeben. Im Anschluss daran wurde das Verhältnis von Institution und Sprachgebrauch behandelt. So konnten wir verfolgen, inwieweit die institutionellen Begrenzungen den Fremdsprachenunterricht beeinflussen.

Das dritte Kapitel stellt einen Überblick der gesprächsanalytischen Ansätze dar. Hier wurde die Dialoganalyse, Konversationsanalyse und Diskursanalyse kurz definiert. Danach wurde die Angewandte Diskursforschung näher betrachtet. Ihr Gegenstand, ihre Ziele und ihre Methoden wurden erläutert. Daraus ergeben sich die theoretischen Grundlagen für die nachfolgende empirische Untersuchung.

Darauf folgt in Kapitel vier die Beschreibung und ausführliche Darstellung der eigentlichen Untersuchungen. Die Vorgehensweise im theoretischen Teil beruht auf einer Auswertung der vorhandenen Materialien und Literatur zu den Themen Kommunikation in Institutionen und vor allem der Hochschule, Leseverstehen in der Fremdsprache und Reproduktion der Texte.

Zum Schluss wurden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und interpretiert.

Wie oben bereits erwähnt, geht es im zweiten Teil der Arbeit um die Sprache, die in den Institutionen vorkommen. Wir stellten uns diese Fragen:

- Was ist eine Institution?
- Wie verwirklicht sich dort die sprachliche Kommunikation ?
- Auf welche Sprechhandlungen stößt man in der Hochschule ?

2. DIE INSTITUTIONELLE SPRACHE

2.1. Institution

Der Begriff der Institution wurde in verschiedenen Gesellschaften in verschiedenen Disziplinen zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich aufgefasst und interpretiert. Es werden hier nicht alle Disziplinen berücksichtigt. Die unterschiedlichen Interpretationen haben jedoch eines gemeinsam: "Institutionen sind Formen des gesellschaftlichen Verkehrs zur Bearbeitung gesellschaftlicher Zwecke...." (Ehlich/Rehbein, 1980, s.338).

Wagner (1983, s.36) beschreibt die Institution und ihre gesellschaftlichen Zwecke folgendermaßen:

„Als Institutionen werden Interaktionssysteme verstanden, die bestimmte ausspezifizierte Funktionen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung übernehmen (...) Institutionen erhalten damit einen gesellschaftlichen Zweck, werden definiert durch konstitutive und regulative Regeln und haben ein festgelegtes Personal, welches zueinander in bestimmten Rollenbeziehungen steht.“

Institutionen sollen die Erwartungen der Gesellschaft erfüllen und ihren Zwecken dienen. Man kann sagen, dass eine Institution ein Regelsystem ist, das eine bestimmte soziale Ordnung hervorruft. Unter Institutionen versteht man, "verfestigte gesellschaftliche Einrichtungen, die mit speziell ausgebildetem Personal wiederkehrende Aufgaben nach festgelegten Regeln erledigt" (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001, s.5). Es wird deutlich, dass für die Institution das Personal von großer Bedeutung ist, denn ohne dieses kann sie nicht handeln.

Daraus kann man folgern, dass die Handlung durch das Personal für die Institution verwirklicht wird. Wie handelt das Personal, um die gesellschaftlichen Zwecke zu erfüllen? Ehlich und Rehbein teilen die Handelnden (Aktanten) in zwei Gruppen auf. Das Personal sind die Agenten; diejenigen, die die Institution „in Anspruch nehmen"

sind die Klienten. Die Klienten haben verschiedene Handlungsmöglichkeiten, die durch die Institution gegeben sind. Diese Handlungsmöglichkeiten, die ebenso für die Agenten determiniert sind, finden in Handlungsräumen statt, die zunächst nicht konkret gemeint, sondern als institutionsspezifische Ausprägungen gemeint sind. Die Institution ist darüber hinaus selbst ein Handlungsraum innerhalb der Gesellschaft. Sie umfasst aber gleichzeitig mehrere Handlungsräume. Diese Handlungsräume bestimmen die Handlungsmöglichkeiten der Aktanten, welche entweder explizit oder implizit geregelt sind (Ibid).

Ehlich/Rehbein verdeutlichen dies durch folgende Beispiele: „Im Klassenzimmer erfolgt nicht die Zeugniskonferenz, im Kontor wird nicht das Werkstück bearbeitet.“ Eine Handlungsmöglichkeit ist eine spezifische Form des Wissens; Agenten und Klienten verfügen über ein zwar nicht identisches, aber aufeinander bezogenes „institutionsspezifisches Aktantenwissen“, welches verschiedene Formen annehmen kann. Wissensbestände, die durch die Sprache getragen werden, haben für Institutionen eine fundamentale Bedeutung, denn nur dadurch ist es möglich, „die komplexen Strukturformen von Institutionen repetitiv auszubilden und aktuell zu reproduzieren“ (Ibid).

Weymann- Weyhe (1978, s.219) beschreibt die Institutionen, „als sinnorientierende und handlungsstabilisierende Organisationen. Sie geben ihren Mitgliedern eine Sinnstruktur vor“, dadurch entstehen soziale Strukturen. Die Bedeutung sozialer Strukturen liegt in ihrer Funktion als soziale Muster, die das Verhalten der Gesellschaftsmitglieder in rechter Weise regeln. Wenn diese Erwartungsmuster so fest in das Verhalten eingegangen sind, dass sie als selbstverständlich erachtet werden, so kann man von einer „Institution“ sprechen. Darüber hinaus regeln Institutionen das Miteinander und Zueinander der einzelnen sozialen Rollen (Ibid).

Wir stellen fest, dass Ordnungen und Regeln für das menschliche Zusammenleben unbedingt nötig sind, damit es nicht zum Chaos kommt. Wenn jeder das machen würde, was ihm beliebt, wäre eine Gesellschaft dann überhaupt noch möglich? Institutionen dienen der Gesellschaft und somit den Mitgliedern dieser Gruppe. Ganz allgemein, ohne

sich nach verschiedenen Disziplinen zu richten, kann man sagen, dass Institutionen auf Dauer bestimmen, wie sich die Mitglieder zu verhalten haben.

Weymann-Weyhe, (1978), Wagner (1983), Wunderlich (1972) und Ehlich /Rehbein (1986, 1994) stellten folgende Merkmale in der Definition für den Begriff „Institution“ zusammen:

1. Eine Institution ist ein Muster sozialer Beziehungen.
2. Sie hat Ordnungs- und Regelungscharakter.
3. Sie ist dauerhaft.
4. Sie gilt als legitim und wird mit Sanktionen durchgesetzt.
5. Sie verdinglichen sich in Gebäuden und Geräten.
6. Sie haben spezifisches Personal, d.h. spezifische Agenten und spezifische Klienten.
7. Sie fassen unterschiedliche Handlungsräume unter sich, die die Handlungsmöglichkeiten der Aktanten konstituieren.
8. Agenten und Klienten verfügen über spezifisches Wissen, welches ihre Handlungsmöglichkeiten sind.

Ehlich und Rehbein (1986, s.174-175) bezeichnen die Institutionen auch als gesellschaftliche Apparate, „...in denen sich die gesellschaftlichen Kämpfe zwischen den verschiedenen Klassen und Subklassen abspielen: Dazu bedient sie sich insbesondere der sprachlichen Handlungsmuster“.

Man kann zusammenfassend sagen, dass Auseinandersetzungen stattfinden, um die Ordnung und Regelungen in der Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Das verwirklicht sich in Institutionen, dessen Personal sich sprachliche Handlungsmuster zu nutzen macht.

Nach Kern (1977, s.75) ist die Institution ein Vollzugsorgan, das besondere Aufgaben hat. Um diese Aufgaben zu erfüllen, nimmt sie an Kommunikationsvorgängen teil; diese aber mit sehr eingeschränkten, thematisch festgelegten Intentionen.

Es wird auf die Bedeutung der sprachlichen Kommunikation aufmerksam gemacht. Die Frage, welche Rolle die Sprache in Institutionen spielt, ist unseres Erachtens noch immer unklar. Sicher ist, dass sie bestimmte Regeln hat, die von der Institution bestimmt werden. Nachdem wir dem Begriff „Institution“ näher gekommen sind, möchten wir im Folgenden auf die Kommunikation in Institutionen eingehen. Es wird uns behilflich sein, um später die Sprechhandlungen in der Institution „Schule und Hochschule“ zu verstehen.

2.1.1. Kommunikation in Institutionen

Die Sprache, ein bedeutsames menschliches Kennzeichen, erhält nicht nur ihre Wichtigkeit für die menschlichen Beziehungen als echten Wert, sondern drückt auch ihre Notwendigkeit aus. Weymann-Weyhe (1978, s.224) definiert die Sprache als ein Parameter, an dem alle Institutionen sich messen lassen müssen. Er ist der Ansicht, dass das Verhältnis von Sprache und Institution von grundlegender Bedeutung für die Handlungs- und Lebensfähigkeit der Menschen ist.

„Soll die Kommunikation in der Gesellschaft untersucht werden – und dies ist unumgängliches Ziel, wenn der Terminus einer „Handlungstheorie der Sprache ernst genommen wird-, so kommt den Institutionen eine große Bedeutung zu. Das sprachliche Handeln ist in vielen Fällen Handeln in Institutionen. „³

Wir stimmen dieser Auffassung zu und betonen, dass die Vermittlung von Wissen ebenfalls eine Grundnotwendigkeit menschlichen Lebens ist. Jede Generation gewinnt neues Wissen und ist verpflichtet dieses an die neue Generation weiterzugeben. Wissensvermittlung kommt durch Sprache zustande. Also ist die Sprache für die Institution so lebensnotwendig wie das Blut für den Menschen, um seine Existenz auf Dauer zu gewährleisten.

³ Konrad Ehlich/Jochen Rehbein. **Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.** (Tübingen: Narr, 1986), s.5.

Wunderlich (1972, s.38) äußert sich zu den institutionell bedingten Sprachhandlungen folgendermaßen:

„Die Leistungen der Institutionen für die Ausformung spezifischer Sprechhandlungen und ihrer Bedingungen ist zumindestens eine dreifache: Einmal werden auch sonst schon vorhandene gewissermaßen präinstitutionell oder naturwüchsige bestehende Konventionen für Sprechhandlungen neu präzisiert und erhalten einen neuen Sinn: Aufforderungen werden zu Anweisungen oder Anordnungen,...zweitens wird die zulässige, nichtzulässige oder verlangte Abfolge von Sprechhandlungen im Rahmen von bürokratischer und organisatorischer Prozesse, im Rahmen von Produktions- und Austauschprozessen, im Rahmen von Verhandlungsordnungen und kultureller Rituale oft genau geregelt; drittens werden ganz neue Typen von Sprechhandlungen für die spezifischen Aufgaben der Institution entwickelt,.....,

Unsere vorhandenen Sprechstrukturen werden von der Institution bearbeitet. Sie werden so geformt, dass sie den Ansprüchen der Institution entsprechen. Das heißt: Institutionen verkörpern vorhandene Sprechaktstrukturen, sie differenzieren und modifizieren in Gebrauch befindliche Sprechakttypen für ihre Zwecke.

Sprechhandlungen sind „...durch soziale und sprachliche Normen geregeltes Verhalten. Um Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern zu erreichen ...“(Alley, 1977, s.20), deshalb dürfen keine großen Abweichungen von den Regeln vorhanden sein. Es ist uns klar, dass Partner nicht miteinander kommunizieren können, wenn sie nicht die gleiche Sprache sprechen. Sie müssen eine bestimmte Menge von Regeln beherrschen, die das Kommunizieren erlauben.

“...wir erwarten von Institutionen, dass sie nicht nur ‚irgendwie‘ funktionieren, ... dass das Leben in ihnen und mit ihnen uns etwas ‚bedeutet‘, dass es sich lohnt; dass wir in den Institutionen ein Sinnsystem verkörpert finden, mit dem wir uns Teilweise oder ganz identifizieren können“⁴

Das Gemeinsame dieses Sprachgebrauchs ist, dass etwas institutionalisiert wird. Etwas befindet sich in einem Zustand einer dauerhaften sozialen Ordnung. Institutionen sollen also koordiniertes Handeln in der Gesellschaft regeln. Koordiniertes Handeln kommt durch Kommunikation zustande.

⁴ Weymann-Weyhe, **Loc.cit.**, s.218.

„...sprachliches Handeln scheint überdies von Natur aus eine Inklinasion zur Institutionalisierung zu haben... Es ist daher Natürlich, dass Institutionen einen starken und kaum abschätzbaren Einfluss auf kommunikatives Handeln nehmen...Kurz: das Verhältnis des sprachfähigen Menschen zu Institutionen ist von Natur aus ambivalent“⁵

Wunderlich (1972) und Weymann-Weyhe (1978) machen deutlich, dass ohne die Sprache die Konstituierung von Institutionen nicht möglich ist. Sie betonen, dass die Sprache in keiner Dimension als Institution angesehen werden darf.

Man darf nicht außer Acht lassen, dass sprachliches Handeln eine Neigung zu Regelung und Ordnung hat. „Sprachliches Handeln gehört in unseren und ähnlichen Gesellschaften zu den häufigsten menschlichen Tätigkeiten.“ Es ist somit Ausdruck und das vermittelnde Element in der Beziehung der Menschen und dient den Zwecken der Handelnden, beziehungsweise Aktanten (Ibid, s.315).

Sie erwähnen auch das Dyadenkonzept, was in der Linguistik zur Erfassung von Sprache als ein Verständigungshandeln dient. Doch sie betonen, dass dieses Konzept nicht ausreicht, um das gesellschaftliche Sprechen und Verstehen befriedigend erklären zu können. Denn auch wenn zwei Aktanten direkt miteinander sprechen, umfasst die konkrete Wirklichkeit der beiden Aktanten mehr, als das was mit dem Dyadenkonzept erklärt werden könnte. Das Handeln der Aktanten ist „vielmehr Resultat und Ausdruck komplexer gesellschaftlicher Entwicklungen und Verhältnisse“ (Ibid, s.315-316).

Die „Formen des gesellschaftlichen Verkehrs“, die von einer Gesellschaft gebildet und in welchen ihre Abläufe organisiert werden, sind „wesentliche Bedingungen für ihre eigene Kontinuität, für ihre Reproduktion.“ (Ibid, s.316). Wir entnehmen daraus, dass durch die Entwicklung von Formen des Verkehrs für eine Gesellschaft nicht nur die gesellschaftlichen Verhältnisse organisiert werden, sondern sie sich auch selbst reproduzieren.

Die Reproduktion gesellschaftlicher Formen bedeutet, dass „das menschliche Handeln weitgehend repetitiv ist...“ Kreativität sorgt für Veränderungen in den repetitiven Handlungsformen in der Sprache. Diese Kreativität oder - institutionell gesehen -

⁵ Ibid, s. 237.

Flexibilität ist notwendig, um strukturelle und prozessuale Veränderungen zu ermöglichen, die wiederum den Bereich der Praxis der Institution im Sinne einer Neuanpassung an externe und interne Erfordernisse beeinflussen. Wesentlich ist also, dass man Institutionen auch als „eine andere Form von Strukturen repetitiver gesellschaftlicher Handlungen“ darstellen kann. Die Kommunikation innerhalb einer Institution ist weitgehend in repetitive Abläufen organisiert, deren Zweck durch die Art der Institution bestimmt und gesteuert wird. (Ibid, s.317).

Unserer Ansicht nach ist die Reproduktion in der Institution für die Gesellschaft von großer Bedeutung. Die sprachlichen Handlungsformen in der Institution, die sich ständig wiederholen, gewinnen durch Kreativität neue Formen. Diese Wiederholbarkeit von Handlungen ist ein wesentlicher Bestandteil der Institution, die ohne diese nicht funktionieren würde. Man weiss, dass die Schule zu denjenigen Institutionen gehört, in der am meisten kommuniziert wird. Es wäre interessant, der Reproduktion in der Schule nachzugehen. Welche Eigenschaften hat das sprachliche Handeln? Wie wird kommuniziert und wie beziehen sich die Rollen der Kommunizierenden zueinander?

2.1.2. Kommunikation in der Schule

Da unsere Arbeit das Sprachverhalten im Unterricht zum Thema hat, wobei vor allem die Organisation des Sprechwechsels eine zentrale Rolle spielt, ist es angebracht, einige allgemeine Vorbemerkungen zur Institution Schule und zu den Regeln des Sprechwechsels voranzuschicken.

Die Kommunikation in der Schule ist durch den institutionellen Rahmen bestimmt und weniger durch personenspezifische Verhaltensweisen. Um stärker die Schule als Institution zu betonen und um ihre Funktionen für die Aneignung eines speziellen gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs zu verdeutlichen, möchten wir in erster Linie auf die Arbeiten von Ehlich und Rehbein zurückgreifen.

Ehlich/Rehbein versuchen das Verhältnis der Sprache für die Institution Schule zu bestimmen. Sie geben uns einen Einblick in das schulspezifische Handeln, welches von dem gesellschaftlichen Wissen abhängt. Die durchgehende Versprachlichung hat bestimmte Folgen, sie wirkt auf die „innere Organisation der Institution“ und auf „die Struktur des schulisch vermittelten Wissens“ Sie bezeichnen die Schule selbst als „eine weitgehend versprachlichte Institution“⁶

Sie schreiben hierzu:

„Die Kommunikation in der Schule erscheint als eine unablässige, äußerst dichte, selten abbrechende Folge des Sprechens. Die sprachlichen Äußerungen kennzeichnen diese Institution wie kaum etwas anderes. Wahrscheinlich wird in wenigen anderen Institutionen soviel gesprochen wie in der Schule... Also wird auch weiterhin die Schule die Institution sein, in der die Masse der Bevölkerung am massivsten mit Sprache konfrontiert sein wird.“⁷

Die Bedeutung der Sprache dürfte in der Institution Schule unumstritten sein. Doch wie prägt die Sprache diese Institution? Welche Aufgaben hat die Schule gegenüber der Gesellschaft?

Die Schule hat in der Gesellschaft die Aufgabe, „die Distribution des gesellschaftlichen Gesamtwissens an die jeweils neue Generation vorzunehmen“ Sie ist verantwortlich für die Vermittlung des vorhandenen gesellschaftlichen Wissens an die jungen Mitglieder der Gesellschaft. „Durch den Schulungsprozess müssen die allgemein gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Kontinuität, wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Wissens garantiert werden“ (Ibid, s.168).

Laut Reuter ist die Schule abhängig „von der übergreifenden Struktur und Entwicklungstendenz einer konkreten Gesellschaftsformation...“(Reuter, 1982, s.168).

⁶ Konrad Ehlich/Jochen Rehbein. **Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.** (Tübingen: Narr, 1986), s.165-170.

⁷ **Ibid**, s.1.

Nach Ehlich und Rehbein (Loc.cit., s.169) sind die Aufgaben der Schule folgendermaßen definiert:

1. Weitergabe eines Grundwissens;
2. Weitergabe des Wissens in fraktionierter Form an unterschiedliche Gesellschaftsgruppen;
3. Reproduktion derjenigen Voraussetzungen für die Klassen und Schichten, die im Bereich des Wissens für die Reproduktion der Gesellschaftsformation erforderlich sind.

Alle, die das Schulsystem durchlaufen haben, wissen, dass sich die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern im Schulunterricht durch eine Reihe von Aspekten von alltäglichen Konversationen unterscheidet. Inwiefern dies der Fall ist und wie die Unterrichtskommunikation genau organisiert ist, soll im Folgenden kurz analysiert werden. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden wir uns näher damit befassen.

Die Kommunikation in der Schule erfolgt meist nach einem bestimmten Muster. Der Lehrer entscheidet darüber, wer sprechen darf und wozu etwas gesagt werden soll. „Jede ‘offizielle’ kommunikative Sequenz wird von ihm eröffnet: Meist mit einer Frage und manchmal durch einen sog. ‘Impuls’: eine Äußerung, die eine Reaktion der Schüler provozieren soll“ (Huneke, 1997, s.72-73). Der Lehrer spricht wesentlich mehr als der Schüler und achtet darauf, dass die Kommunikation dem Zweck der Institution dient.

Spanhel⁸ stellt hierzu außerdem die Hypothese auf, dass die Lernprozesse in der Schule abhängig von den sprachlichen Verhaltensweisen des Lehrers sind. Nach ihm verhalten sich Lehrer- und Schülersprache in Hinblick auf Lernprozesse supplementär zueinander.

„Beispiele sind Kommunikationsformen, die zwischen folgenden teilweise institutionalisierten Rollenträgern bestehen: Offizier – Soldat; Meister – Lehrling (...) Sprechsituationen mit diesen Rollenträgern sind durch die bestehende soziale Asymmetrie zwischen diesen Rollenträgern zumindest mitbestimmt“ (Rath, 1979, s. 43).

⁸ Dieter Spanhel, **Schülersprache und Lernprozesse**. (Düsseldorf: Schwann, 1973), s.392-401.

Es wird deutlich, dass in Sprechsituationen, in denen die soziale Gleichberechtigung nicht gegeben ist, die Art und der Umfang des Sprecherwechsels für einen bestimmten Zweck bestimmt ist. Einer der Gesprächspartner dominiert gegenüber dem anderen. Er bestimmt die Struktur der Kommunikation zum gesellschaftlichen Zweck der Institution. Durch seine ihm erteilten Vorrechte kann er den Verlauf der Kommunikation leiten.

„Die durchgängige Dominanz und Leitung des Unterrichts durch den Lehrer verhindert, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen. Sie werden nicht dazu ermutigt, individuelle, ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen gemäße Lernwege zu erkunden, sondern werden vielmehr in Abhängigkeit vom Lehrer gehalten“ (Huneke, 1997, s.74).

Man kann daraus folgern, dass die institutionsbedingte Macht und Asymmetrie zwischen Lehrern und Schülern dazu führt, dass Schüler ihr Verhalten in hohem Maß auf die Erwartungen des Lehrers abstimmen. Die Schüler formen sich nach dem Bild, das sich der Lehrer von ihnen macht. Sie versuchen die Leistungserwartungen der Lehrer, und somit der Institution, zu erfüllen.

Ehlich/Rehbein weisen an dieser Stelle auf “die Paradoxie der schulischen Wissensvermittlung”⁹ hin:

„Die Schule vermittelt Wissen, um die Schüler für ihr späteres Handeln in einer komplizierten Welt auszurüsten. Obwohl die Lehre also, dem offiziell propagierten Schulzweck zufolge, für die Wirklichkeit erfolgt, erzwingt die innere Struktur der Institution die Trennung von ihr, und das genau dadurch, dass die Schule ihrem Zweck nachzukommen versucht. Dies ist ein deutlicher Widerspruch.“

Wir sind der Auffassung, dass das vermittelte Wissen nicht darauf bedacht sein sollte, reformpädagogische oder andere kommunikationstheoretische Konzepte in Reinform zu verwirklichen, sondern dass die Schüler der Situation angemessen lernen, sich konstruktiv austauschen und ganz elementar zu verstärkter sprachlicher Aktivität angeregt werden. Man sollte nicht nur den Zwecken der Schule nachgehen.

⁹ Ehlich/Rehbein. **Loc.cit.**, s.171.

Vogt (1995, s.49) äußert sich dazu, „dass zwar in der Schule Gespräche geführt werden sollen, die aber - im positiven Sinne des Wortes - in diesem Rahmen so gar nicht möglich sind.“ Er macht erstens auf die „relative Größe der sozialen Gruppe, zweitens ihre relativ starke Institutionalisierung und drittens ihre asymmetrische Struktur“ aufmerksam und bezeichnet diese als Eigenschaften der Unterrichtskommunikation, also derjenigen Kommunikationsform, die in der Schule stattfindet.

Ehlich/ Rehbein bezeichnen deshalb die Schule als „sprachliche Institution und als sprachlich betriebene Institution“¹⁰. Wir sind der Meinung, dass dadurch die damit verbundene Schwierigkeit nochmals deutlich wird, wenn wir sagen, dass sprachliches Handeln einerseits die einzige und wesentliche Handlungsmöglichkeit für Schüler in der Schule ist, dass es andererseits aber durch die institutionellen Bedingungen kaum zustande kommen kann.

Ehlich/ Rehbein erwähnen folgendes:

„...um gesprochene Sprache zu untersuchen, wählt man sich gerade die Kommunikation in der Schule aus, weil sie, etwa im Vergleich zur ‚Konversation‘, einfachere Strukturen vermuten lässt.“¹¹

Schule wird als eine Institution verstanden, in der „gesellschaftlich organisierte Wissensvermittlung, kommunikative Bedingungen schafft, die sich auf Verlauf und Struktur unterrichtlicher Kommunikationsprozesse unmittelbar auswirken“. Die institutionellen Bedingungen liefern einen Rahmen, innerhalb dessen die Beteiligten eine kommunikative Situation herstellen, entfalten, verändern und abschließen (Vogt, 1995, s.44).

Wir stellten fest, dass die institutionellen Bedingungen von Schule und Unterricht alle anderen konstituierenden Bedingungen sprachliches Handeln einschränken. Der Lehrer muss seine sprachlichen Handlungen einschränken, um besser lehren zu können; die

¹⁰ Konrad Ehlich/Jochen Rehbein. **Sprache im Unterricht. Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit.** In: Wunderlich Dieter (Hrsg.): Studium Linguistik I. (Kronberg: Scriptor Verlag, 1976b), s.47.

¹¹ **Ibid**, s.59.

Schüler müssen ihre sprachlichen Handlungen einschränken, um besser belehrt werden zu können. Die Schüler richten ihre Handlungen auf die Situation bezogen aus. Sie sind in ihrer Rolle immer abhängig von der übergeordneten Rolle des Lehrers. Sie müssen in jeder Handlungssituation Erfahrungen einbringen, die sie nur in der Institution Schule machen können; sie können nach der gegebenen unterrichtlichen Kommunikationsstruktur letztendlich nur reagieren. Die Schüler kommen also beim sprachlichen Handeln nicht mit ihren sozialen und gesellschaftlichen Alltagserfahrungen aus. Sie haben sich vielmehr den noch repressiveren Regeln der Institution Schule zu unterwerfen. Das bewirkt im Extremfall den völligen Verzicht auf Widerspruch. In der Schule bedeutet dies also normalerweise mindestens eine Einschränkung sprachlichen Handelns.

Es werden in der Schule sprachliche Handlungsmuster realisiert, die den Kommunikationsprozess der Beteiligten bereits aus anderen Praxiszusammenhängen vertraut sind. Diese Handlungsmuster unterliegen während der schulischen Kommunikation einer Veränderung. Durch diesen Prozess kommt es dazu, dass die Schüler keinen Bezug mehr herstellen können. Beispiele für solche Handlungsmuster sind die Frage, die Assertion oder das Aufgabe – Lösung - Muster, das aus dem alltäglichen Handlungsmuster Problemlösen abgeleitet ist. Damit schafft die Schule hauptsächlich für Schüler und Lehrer eine eigene Realität, die von der gesellschaftlichen unterschieden ist (Ehlich/ Rehbein, 1986, s.170-175).

Im Beispiel der „Frage“: Nach dem sogenannten „Sich-Melden“¹² erlaubt der Lehrer einzelnen Schülern zu antworten. Die Antwort folgt auf die Aufforderung oft sehr kurz, manchmal nur mit einem Wort oder in vorgeprägten sprachlichen Wendungen. Der Lehrer führt diesen Prozess weiter, bis eine Äußerung kommt, mit der er zufrieden ist. Falls die Schüler die Intention einer Frage nicht auf Anhieb erkennen, bemühen sie sich zu ergründen, auf was der Lehrer hinaus will und was ihm als korrekte Antwort vorschwebt. Damit kann die Suche nach der richtigen Antwort zu einer Art

¹² Hans-Werner Huneke. **Deutsch als Fremdsprache**. (Berlin: Erich Schmidt, 1997), s. 73.

„Rätselraten“¹³ werden. „Lehrerfragen sind uneigentliche Fragen, weil die zu erwarteten Antworten dem Lehrer ja bereits bekannt sind“ (Huneke, 1977, s.73).

Die kommunikative Struktur der Schule entspricht nicht einer alltäglichen Gesprächssituation. Es dürfte deutlich geworden sein, dass der Lehrer in einem Spannungsfeld handelt, das nach den Anforderungen und Ansprüchen der Institution gefasst wurden. Um die Kommunikation in der Schule zu verstehen, muss man wissen, was im Unterricht geschieht. Dies fasst Becker-Mrotzek/Vogt, (2001, s.9) folgendermaßen zusammen:

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

Berkemeier und Pfennig (2001, s.54) teilen diese Ansicht. Für sie ist Schule außerhalb von Unterricht „eine Institution mit Überlagerungen formeller, informeller, verordneter und selbst initiiertes Diskurse.“

Wir verstehen Schule als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die in unserem Gesellschaftssystem vor allem die Aufgabe hat, das gesellschaftliche Wissen an die junge Generation zu vermitteln und soziale Positionen zuzuteilen. Unterrichtsprozesse werden sprachlich durchgeführt, deshalb ist die Kommunikation in dieser Institution von großer Bedeutung. Die Sprache in der Schule ist geprägt von den institutionellen Bedingungen. Das sprachliche Verhalten hat eine vorgegebene Struktur, diese trifft man auch in anderen Institutionen an. Alle gesellschaftlichen Subsysteme sind deshalb einem kontinuierlichen Anpassungsdruck ausgesetzt. Als Lieferant von Wissen und Qualifikationen ist die Schule in besonderem Maße aufgefordert, ihre Produkte aktuell zu halten, denn von ihrer Qualität hängt die Leistung aller anderen gesellschaftlichen Subsysteme ab. Wir haben unsere Transkripte an einer Hochschule erstellt, um die Sprechhandlungen der Beteiligten zu analysieren. Dort ist die Sprache genau so wie in

¹³ Ehlich/Rehbein, 1986, s. 30.

der Schule vielen Faktoren unterworfen. Deshalb wäre es von Vorteil, um den empirischen Teil besser analysieren zu können, uns ein Grundwissen über die Verhältnisse der Sprache in der Institution Hochschule zu verschaffen.

2.1.3. Kommunikation in der Hochschule

Eine andere Institution, dessen Produkt das Wissen ist, ist die Hochschule. Die Sprache ist auch hier den institutionellen Bedingungen ausgesetzt. Wir haben unsere Tonbandaufnahmen an der Anadolu Universität in der Pädagogischen Fakultät „Deutsch als Fremdsprache“ im Seminar „Lesefertigkeit I“ gemacht. Da es um die Kommunikation an einer Hochschule geht, ist es unumgänglich an dieser Stelle auf die Institution Hochschule einzugehen.

Die Kommunikation in der Hochschule erscheint zunächst relativ klar abgrenzbar, auf den zweiten Blick zeigt sich jedoch ihr umfangreicher Charakter. Gleichzeitig existiert aber Forschungsliteratur zum Thema in nicht allzu großem Umfang. Viele Aspekte der Hochschulkommunikation wurden bislang gar nicht beleuchtet. Die vorhandene Literatur behandelt oft erst in zweiter Linie die Kommunikation in der Hochschule und beschäftigt sich vorrangig mit schulischen Diskursen. Vieles ist jedoch insofern vergleichbar, da auch in der Hochschule eine institutionsspezifische Kommunikation stattfindet.

2.1.3.1. Forschungsüberblick und Arbeiten im Zusammenhang zu diesem Thema

Ehlich (1981)¹⁴ reflektiert darüber, ob der schulische Diskurs als Dialog betrachtet werden kann. Er führt dabei den emphatischen Dialogbegriff ein. Den Lehr-Lern-

¹⁴Konrad Ehlich. „Schulischer Diskurs als Dialog?“ In: Schröder, Peter/ Steger, Hugo (Hrsg.)(1981): **Dialogforschung**. Jahrbuch des IDS 1980.(Düsseldorf, Schwann), s.334 – 369.

Diskurs analysiert Ehlich als Handlungsform eigener Art und unterscheidet davon den Unterrichtsdiskurs.

Gülich (1981)¹⁵ analysiert empirisches Gesprächsmaterial, unter anderem eben auch aus der Institution Universität, um zu erforschen, welche Phänomene der Dialogkonstitution institutionell geregelter Kommunikation allgemein als charakteristisch für die Kommunikation in Institutionen angesehen werden können.

Redder (1983)¹⁶ befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Forschungsstand zur schulischen Kommunikation seit Mitte der siebziger Jahre. Dabei behandelt sie auch Arbeiten zu sprachlichen Handlungen außerhalb des offiziellen Unterrichtsgeschehens.

Ehlich und Rehbein (1983)¹⁷ behandeln die Kommunikation in den Institutionen Schule und Hochschule und untersuchen typische schulische Muster, die sich zum Teil auch auf die Hochschule übertragen lassen.

Rehbein (1989)¹⁸ beschäftigt sich mit nicht - erzählenden rekonstruktiven Diskursformen innerhalb der Hochschulkommunikation.

Graefen (1997)¹⁹ befasst sich in ihren Arbeiten mit der schriftlichen Produktion, zum Beispiel, zum Abstract, zum Exzerpt, zu Mitschrift, Protokoll und zur Seminararbeit. Aber auch die mündliche Kommunikation wird in zahlreichen Arbeiten berücksichtigt.

¹⁵ Elisabeth Gülich. **Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation.** In: Schröder, Peter/ Steger, Hugo (1981) Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1980. Düsseldorf.

¹⁶ Angelika Redder. „Kommunikation in Institutionen“ **Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 24**, 1983.

¹⁷Konrad Ehlich/Jochen Rehbein. Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. (Tübingen: Narr, 1983).

¹⁸Jochen Rehbein. **Biographiefragmente. Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation.** In: Kokemohr, R./ Marotzki, W. (Hrg.) (1989) :Biographien in komplexen Institutionen. (Frankfurt/ Bern :Lang), s.163 – 254.

Aus dem türkisch - sprachigen Raum liegen erst wenige empirische Untersuchungen aus der jüngsten Zeit vor. Exemplarisch seien erwähnt:

Selçuk (1990)²⁰ untersucht die kulturspezifischen Sprechhandlungen im Fremdsprachenlernen von türkischen Lernenden an Hochschulen. Er untersucht den Zusammenhang von Kultur, Semantik und Pragmatik im Fremdsprachenunterricht.

Sebüktekin (1994)²¹ untersucht die Sprechakte der Beteiligten im Unterricht. Er zeigt, dass die Bestimmung der Kategorie eines Sprechaktes mit vielen Faktoren zusammen hängt.

Karasu (2000)²² legt das System des sprachlichen Handelns im Fremdsprachenunterricht Deutsch an Hochschulen in der Türkei dar. Sie befasst sich auch mit den Organisationsformen von Gesprächen in der Hochschule.

Duman (2002)²³ nimmt das sprachliche Handeln der türkischen Studenten mit Texten zu Hand. Hier wird der Stellenwert der Texte und ihr kultureller Einfluss bei der sprachlichen Produktion der Fremdsprache verdeutlicht.

¹⁹ Gabriele Graefen. **Wissenschaftsprache - ein Thema für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht?** In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 43, (1997), s.31-44.

²⁰ Ayhan Selçuk. **Interkulturelle Kommunikation bei den Germanistik-Studenten in der Türkei im Bereich der Semantik und Pragmatik.** (Magisterarbeit, Selçuk Universität, Institut für Sozialwissenschaft, Konya, 1990).

²¹ Hasan Sebüktekin. **Sprechakt und Unterrichtssprache. Eine semantisch-pragmatische und methodisch-didaktische Untersuchung.** (Doktorarbeit, Gazi Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Ankara, 1994).

²² Gönül Karasu. **Das System des Sprechwechsels im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht.** (Magisterarbeit, Anadolu Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Eskişehir, 2000).

²³ Seyyare Duman. **Sprachliches Handeln türkischer Studenten in Bezug Text und Thema.** In: Auer, Michael/ Müller, Ulrich (Hrsg.): **Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: „andere Texte anders lesen“:** 4. Internationaler Kongress der „Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik“ und der Universität Salzburg (Stuttgart: Heinz, 2002,) s. 275-282.

Duman (2003)²⁴ untersucht Situations- und Wissensbezogenheit der Studentenfragen im Rahmen des DaF-Unterrichts. Sie wendet in ihren Arbeiten die „funktional-pragmatischen Methode“ an, um zu zeigen, wie die Studenten in der Türkei die Fremdsprache benutzen.

Çakır (2003)²⁵ Er macht aufmerksam auf die pragmatischen Aspekte der zielsprachlichen Kultur. Und hebt die Bedeutung des Integrierens der Kultur der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht hervor.

Köksal (2003)²⁶ befasst sich mit der Wortschatzarbeit als Lerninhalt in der berufsbezogenen Deutschlehrerausbildung. Sie beabsichtigt, die Wortschatzarbeiten für die fakultative Lehrerveranstaltung zu erweitern.

Wir möchten jedoch nicht behaupten, dass diese Arbeiten die einzigen sind, die sich mit diesem Thema befasst haben. Das sind die Arbeiten, zu denen wir Zugang hatten. Wir werden uns auf die Arbeiten von Ehlich /Rehbein auf die Wissensvermittlung in der Hochschule konzentrieren.

Wie wir wissen, ist die Sprache in der Schule von großer Bedeutung. Die Charakterisierung von Ehlich und Rehbein lässt sich auch auf die Kommunikation in der Hochschule übertragen. Die Hochschule dient unter anderem der Vermittlung von Wissen, und Wissensvermittlung läuft nun einmal fast ausschließlich über die Sprache ab. Verstärkt wird diese Tendenz dadurch, dass in den meisten Studienrichtungen fast ausschließlich versprachlichtes Wissen vermittelt wird.

²⁴ Seyyare Duman. **Situations- und Wissensbezogenheit der Studentenfragen im Rahmen des DaF-Unterrichts.** In: Çakır M./Öztürk İ./Yıldız C.(Hrg.): Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses 2002.(Aachen: Shaker, 2003), s.1-5.

²⁵ Mustafa Çakır. So nah und doch so fern: Türkisch-deutsche pragmatische Unterschiede im universitären Milieu. In: Çakır M./Öztürk İ./Yıldız C.(Hrg.): Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses 2002.(Aachen: Shaker, 2003), s.295-304.

²⁶ Handan Köksal. **Wortschatzarbeit als Lerninhalt in der berufsbezogenen Deutschlehrerausbildung.** In: Çakır M./Öztürk İ./Yıldız C.(Hrg.): Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses 2002.(Aachen: Shaker, 2003), s. 39-52.

Wie oben schon erwähnt, setzt die Institution Schule eine entwickelte gesellschaftliche Arbeitsteilung voraus. Für die entstandenen Praxisfelder ist jeweils ein spezifisches Wissen erforderlich. Das gesellschaftliche Gesamtwissen wird dadurch fraktioniert. Einzelne Gruppen der Gesellschaft verfügen über spezifische Teile oder Fraktionen dieses Wissens. Einer der wichtigsten Aspekte bei der Zerlegung der Gesamttätigkeit ist die Trennung in Hand- und Kopfarbeit. Für die Reproduktion des Wissens werden deshalb komplexe Organisationen entwickelt. Das Wissen wird in praxisfremden Reservoirs repräsentiert, wie Archiven, Bibliotheken, Universitäten und Forschungsinstitutionen repräsentiert, also den Einrichtungen der Wissenschaft. Hochschulen befassen sich vor allem mit der Tradition und der Erweiterung des Wissens (Ehlich/Rehbein, 1986, s.165).

Die Sprache als leicht konvertierbarer, umsetzbarer Wissensträger macht die Übermittlung des Wissens von der Praxis zur Reproduktions- und Verarbeitungsinstanz Universität erst möglich. Auch die Rückvermittlung der erarbeiteten Resultate an die Praxis kann nur auf sprachlichem Weg erfolgen (Ibid, s.170-172).

Uns wird klar, dass auch in dieser Institution die Sprache eine große Macht auf die jeweiligen Prozesse ausübt. Durch die Sprache wird Wissen vermittelt, welches wiederum eine Rückvermittlung haben muss. Es wird auch hier ein Produkt verlangt, dass den gesellschaftlichen Zwecken dienen soll.

„Mit der Trennung der Praxis vom Wissen über die Praxis nimmt das Wissen, je mehr es sich von der Praxis unmittelbar löst, immer mehr die Form nur noch versprochenen Wissens an.“²⁷

Wir sehen, dass man auch in der Hochschule, wie bei der Institution Schule, auf eine Paradoxie der Wissensvermittlung trifft. Weil die Realität aber nur bedingt versprochen werden kann, gerät die Hochschule in eine paradoxe Lehrsituation. Die Institution erzwingt eine Selektion von Wissens-elementen, die durch sie vermittelt werden kann. Die offizielle Zwecksetzung, nämlich die Vermittlung eines möglichst umfassenden Wissens, kann dann nicht mehr erreicht werden. Viele Handlungsmuster

²⁷ Ibid, s.170.

der Hochschulkommunikation sind Praxisformen, die die Aktanten bereits aus anderen Zusammenhängen kennen. Die Muster werden in der Hochschule dann so angewandt, wie in anderen gesellschaftlichen Situationen.

Der Einsatz der außerinstitutionellen Muster wie „die F r a g e oder A s e r t i o n, Muster, wie die E n t s c h e i d u n g oder die E r z ä h l u n g, wie B e g r ü n d e n und E r k l ä r e n“ innerhalb der Institution Hochschule, darf jedoch nicht als einfache Applikation betrachtet werden. Bei vielen Handlungsmustern zeigen sich Modifikationen. So bestehen etwa große Unterschiede zwischen der alltäglichen Frage und der Examensfrage. Mit der Examensfrage möchte der Sprecher nicht eine Vergrößerung seines Wissens erreichen, sondern den Wissensstand des Angesprochenen überprüfen. Auch die schulische Regiefrage hat mit der außerinstitutionellen Frage nichts mehr zu tun. Charakteristisch für diese beiden Formen ist, dass der Fragende über das „erfragte“ Wissen bereits verfügt. Die institutionsspezifischen Varianten alltäglicher Muster können deshalb häufig nur mehr als „Para-Form der außerinstitutionellen Ausgangsformen“ betrachtet werden. Daneben gibt es Muster, die spezifisch für die Institution Hochschule entwickelt wurden, wie etwa „Beantragungen“ (Ibid, s.173-174).

Nach unseren Feststellungen ist für die Hochschule typisch, dass Äußerungen der Lehrenden zwar oft richtig verstanden, von den Studenten aus sozialen und interaktionellen Gründen aber nicht erwidert, sondern übergangen werden. Zu allgemein „schiefen“ Interaktionsverläufen kommt es in der Hochschule deshalb häufig, weil die Kommunikation zwischen den Vertretern der Institution hochgradig konventionell geregelt ist. In der Hochschule treten bei der Wissenschaftssprache und bei Fremdwörtern, aber auch bei der terminologisierten Umgangssprache Verstehensprobleme auf. So ist es notwendig, die Wissenschaftssprache, die an Hochschulen auftritt, gut zu beherrschen. Schwierigkeiten treten in der Hochschule auch auf, wenn Studenten in der Schule erworbene Verhaltensmuster wieder ablegen sollen. So halten sich Studenten oft strikt an das erlernte Frage- und Abrufsystem, anstatt sich an einer wissenschaftlichen Diskussion zu beteiligen. Selbst provokante

Thesen des Dozenten werden dann nicht als Aufforderung zum Widerspruch, sondern als Lehrvortrag verstanden. Diskussionen kommen deshalb oft nur schleppend in Gang. Nachdem wir uns ein Wissen über die Institution und Kommunikation und vor allem über die Kommunikation in Schulen und Hochschulen erarbeitet haben, möchten wir vor dem empirischen Teil unserer Arbeit noch die vorhandenen gesprächsanalytischen Ansätze im Groben erklären, um den Sprechwechsel und die Handlungsmuster besser zu verstehen.

3. GESPRÄCHSANALYTISCHE ANSÄTZE IM ÜBERBLICK

Wir möchten einen kurzen Überblick über die verschiedenen existierenden Ansätze geben, der in dieser kurzen Form zwar nur fragmentarischen und rudimentären Charakter haben kann, für einen groben Gesamteindruck jedoch ausreicht.

Linke/ Nussbaumer/ Portmann (2001, s.258) beschreiben die gesprächsanalytische Forschung folgendermaßen:

„Gesprächsanalytische Forschung beschäftigt sich in erster Linie mit den verschiedenen (sprachlichen) Verhaltensweisen, die es uns ermöglichen, in Rede oder Gegenrede mit einem oder mehreren Kommunikationspartnern ein Thema zur Sprache zu bringen, zu entwickeln, wieder zu wechseln und auch zu einem (gemeinsamen) Ende zu führen.“

Diese ist eine von vielen Ansichten. Wir stellen fest, dass selbst innerhalb eines Ansatzes von unterschiedlichen Autoren jeweils unterschiedliche Meinungen vertreten werden, die zu heftigen Kontroversen über das Selbstverständnis der Disziplin führen. Deshalb ist es unseres Erachtens sinnvoll, das Thema zu beschränken. Wir entschlossen uns hauptsächlich von den Arbeiten von Michael Becker-Mrotzek Gebrauch zu machen, der selber ein Vertreter der Angewandten Diskursforschung ist. Das heißt jedoch nicht, dass wir nur seinen Forschungen nachgehen werden. Er unterscheidet in drei „aktuelle Strömungen“, die er als „wichtige Orientierungshilfe“ ansieht: Dialoganalyse, Konversations- bzw. Gesprächsanalyse und Diskursanalyse (1999, s.6). Diese Ansätze werden grob erläutert.

3.1. Dialoganalyse

Wir können ganz allgemein zur Dialoganalyse sagen, dass sie eine Fortführung der Sprechakttheorie darstellt und Äußerungssequenzen mehrerer Sprecher untersucht, eben

Dialoge. Sie geht analytisch-deduktiv vor, indem sie auf theoretische Art und Weise Dialogmuster beschreibt, die erst danach empirisch verglichen werden. Realiter kann natürlich aufgrund situativer Umstände von diesen Mustern, die als Idealform Bestandteil der kommunikativen Kompetenz sind, abgewichen werden. Als Vertreter sind hier etwa zu nennen: Gerd Fritz, Franz Hundsnurscher, Edda Weigand und Götz Hindelang. Um Missverständnisse vorzubeugen, sei hier noch angemerkt, dass sich auch die Kommunikationswissenschaft mit der Erforschung des natürlichen Gesprächs beschäftigt. Der Gebrauch diverser Bezeichnungen innerhalb der Wissenschaft ist unterschiedlich.

Auf diesen Punkt kommt auch Wiegand (1989, s.257) zu sprechen:

„Hierin unterscheiden sich die verschiedenen Ansätze zur Beschreibung dialogischer Kommunikation. Während die einen empirisch möglichst genau Manifestationen dialogischen Sprachgebrauchs festhalten wollen und glauben, auf diesem Weg auch zu regelhaften Merkmalen zu gelangen, sind die anderen davon überzeugt, dass die Regeln aus unserer kommunikativen Kompetenz zu rekonstruieren sind, die uns den Zugriff zur unbegrenzten Vielfalt kommunikativer Realität erlaubt.“

Wir haben keine einheitliche Beschreibung von einem Dialog. Doch alle Gesprächsanalysen teilen die Grundannahme, dass Gespräche in Einheiten zerlegt werden und dass sprachliche Phänomene mit bestimmten Anhaltspunkten beschrieben werden können. Es ist auch interessant zu wissen, in welchen Formen der Terminus „Dialog“ auftaucht.

Ehlich (1981, s.335) definiert den Begriff Dialog folgendermaßen:

„Dialog wurde in verschiedenen Zeiten als herausgehobenes und herauszuhebendes Medium der Erkenntnis angesehen. (...) Nennen wir diesen Gebrauch von ‚Dialog‘ dem emphatischen. Vermutete eine spätere Zeit der Wahrheit zum Beispiel in der Nähe von Einsamkeit und Freiheit, gab es seit den rhetorisch bestimmten Anfängen der Philosophie, vor und mit Sokrates, immer auch eine Konzeption, die die Erkenntnis von Wahrheit dem gemeinsam diskutierenden Bemühungen geschuldet oder sie dadurch doch mindestens stark gefördert sah.“

Uns ist bewusst, dass der Terminus ‚Dialog‘ eine philosophische, rhetorische und pädagogische Geschichte hat. Dialog wird hier als Sprechwechsel definiert. Dialog soll nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch „um die Wahrheit zu finden“ (Ibid), dienen. Ehlich weist darauf hin, dass „die schulischen Diskurse als Dialoge angesehen

werden“ (Ibid, s.336). Wir wissen inzwischen Einiges über die Kommunikation in der Schule. Auf die Unterrichtskommunikation werden wir im Folgenden genauer eingehen. Wir stellen fest, dass die Sprache eine dialogische Struktur hat. Doch unter „Dialog“ darf man keinesfalls das Gespräch von nur zwei Personen verstehen. Nun möchten wir Näheres über die Konversationsanalyse erfahren. Uns interessiert es, wie sich hier die Gesprächsabläufe verwirklichen.

3.2. Konversationsanalyse- bzw. Gesprächsanalyse

Im Zentrum steht hier die Frage, wie die an der Interaktion beteiligten Individuen die kommunikative Wirklichkeit herstellen. Die dabei von ihnen eingesetzten, alltäglichen Methoden sollen rekonstruiert werden. Ein besonderes Gewicht liegt auf der Sequenzierung, also der strukturierten Verknüpfung der einzelnen Gesprächsbeiträge. Auch hierbei lassen sich bestimmte Muster, nämlich Sequenzierungsmuster, erkennen und als Handlungsschemata fassen. Weitere zentrale Begriffe sind die des „Aushandelns“ und der „Kontextualisierung“. Als deutsche Vertreter der Konversationsanalyse werden Jörg R. Bergmann und Werner Kallmeyer genannt.

Dazu Luttermann (1997, s.276):

„Die Konversationsanalyse bewegt sich auf der Ebene der Performanz²⁸ und hat ein soziologisches Forschungsinteresse: Ziel ist, in tatsächlicher – vorzugsweise alltäglicher – Interaktion (...) Es - geht anders gesagt - um die Ordnungsleistungen (formal struktureller Aspekt) und Sinndeutungen (inhaltlich struktureller Aspekt) Gesprächspartner.“

Es geht also um die Methoden, die die Interagierenden einsetzen, um in der sprachlichen Interaktion Ordnung und Sinn herzustellen. Soziale Ordnung und Sinn, im Sinne einer Vollzugswirklichkeit, sollte nun in der sprachlichen Interaktion nachgewiesen werden. Luttermann behauptet, dass soziale Ordnung und Wirklichkeit erst durch die handelnden Individuen in ihrem alltäglichen Handlungsvollzug hergestellt werden.

²⁸ Natürlicher Sprachverwendung in einer Sprachgemeinschaft.

Bergmann (1994, s.8) drückt es so aus: „... Erkenntnisziel ist..., die Orientierungsmuster und formalen Mechanismen zu rekonstruieren, die von den Interagierenden eingesetzt werden, um den Handlungs- und Sinngehalt einer Äußerung erkennbar zu machen bzw. zu erkennen.“ Wir verstehen daraus, dass auch die jeweiligen Interaktionspartner diese Ordnung angezeigt bekommen, um sie zu Erkennen und als Grundlage für die weitere Interaktion nutzen zu können. Wir wissen aus unseren Untersuchungen, dass die Konversationsanalytiker davon ausgehen, dass die Interaktion bestimmte strukturelle Probleme aufwirft, die die Interaktanten auf methodische Weise durch ihr Handeln lösen. Die Grundaufgabe der Analytiker besteht darin, Ordnungsmerkmale in dem zu untersuchenden Material zu entdecken. Sind diese Ordnungsmerkmale gefunden, kann in einem zweiten Schritt das Problem rekonstruiert werden.

Ähnliches konstatiert auch Vollmer (1995, s.117):

“Nicht die Realisierung oder das Resultat von Sprachhandlungen sollte allein im Mittelpunkt der Analyse stehen, sondern vor allem die Prozessualität des sprachlich-interaktiven Handelns selbst in ihrer Interdependenz mit jenen Wahrnehmungs- und Deutungskontexten, die jeweils kulturell geprägt sind.”

Die Konversationsanalyse ist also für die Gesprächsorganisation zuständig, dem so genannten „turn“²⁹. Er organisiert den Sprecherwechsel innerhalb eines Gesprächs, also wer wann sprechen darf, an welchen Stellen das Rederecht weitergegeben oder von selbst ergriffen werden kann, usw. Diese Prinzipien zur Regelung der Äußerungsabfolge haben geradezu paradigmatischen Status erreicht und sind das, was allgemein mit Konversationsanalyse assoziiert wird. Vollmer bezieht sich hier auch auf die Frage, „wie steuern und beeinflussen die Handlungspartner gegenseitig ihre Interpretationen und dementsprechend ihre nächsten Diskursschritte?“ (Ibid, s.118). So könnte man dies seiner Meinung nach, auf andere Situationen übertragen und interkulturell kommunizieren.

Auch Becker-Mrotzek/Vogt (2001, s.25) weisen darauf hin, dass die Konversationsanalyse verschiedene Ordnungsdimensionen verbaler Interaktion

²⁹ Wobei der „Redebeitrag“ eines Sprechers zu verstehen ist (vgl. Luttermann, 1997, s. 276).

herausarbeitet. Dieser Ansatz beinhaltet „lokal und sequentiell wirksam werdende soziale Ordnungen, wie sie von den Handelnden hergestellt werden, etwa das *turn-taking-System*, also die Regeln für die Verteilung des Rederechts im Gespräch ...“(Ibid). Wir müssen hier kurz unterstreichen, dass nicht nur der Turn-taking-Mechanismus von der Konversationsanalyse untersucht wird, sondern sie interessiert sich auch für einzelne Äußerungsstrukturen und Interaktionssequenzen, wie z.B. Beschwerden, Lachen, Beschreibungen usw. Zusammenfassend können wir sagen, dass die Konversationsanalyse sich mit den unterschiedlichen sprachlichen Verhaltensweisen beschäftigt, die uns ermöglichen, mit einem oder mehreren Partnern zu kommunizieren. Im Vordergrund stehen hierbei die Regeln und Automatismen, die es uns ermöglichen, unsere Gesprächsbeiträge in einer bestimmten Struktur und Ordnung einzubringen.

3.3. Diskursanalyse

Wir haben versucht, die Konversationsanalyse in ihren Grundzügen zu skizzieren. Jetzt möchten wir zwei weitere Ansätze vorstellen, und zwar die Diskursanalyse und anschließend die daraus folgende Angewandte Diskursforschung. Der Diskurs ist “die größte strukturierte Einheit sprachlicher Handlungen (...), sie bezeichnen Folgen von Sprechhandlungen mehrerer Beteiligter in einer unmittelbaren gemeinsamen Sprechsituation“ (Becker-Mrotzek/Meier, 1999, s.19-.20). Wir stellen auch hier fest, dass der Terminus Diskurs vielfältige semantische Ausfüllungen hat und dass er je nach theoretischem Kontext und Forschungsrichtung anders gebraucht wird. So hat Diskurs im Englischen und Französischen eine andere Bedeutung als in der aus Deutschland stammenden und fast nur dort rezipierten Funktionalen Pragmatik, wo er strukturierte Ensembles von Sprechhandlungen bezeichnet, welche sprachliche Handlungsmuster in kommunikative Einheiten umsetzt.

Becker-Mrotzek/ Vogt (2001, s.15) beschreiben die Diskursanalyse folgendermaßen:

„Die Diskursanalyse hat es sich zum Ziel gesetzt, auf der Grundlage der für den Satz entwickelten Kategorien übersatzmäßige Einheiten zu bestimmen. Dabei nehmen die Vertreter einerseits Bezug auf eine eher funktionale Grammatik wie die Hallidays, andererseits auf die einschlägigen sprechakttheoretischen Arbeiten

Austins und Searles sowie auf die Tradition der Ethnographie der Kommunikation (Hymes, Gumperz), in der – grob ausgedrückt – die Funktion von sprachlichen Äußerungen in ihrem sozialen Kontext entwickelt wird.“

Die Diskursanalyse ist danach handlungstheoretisch orientiert und untersucht sprachliche Handlungen als soziale Handlungen, welche in ihrem Gesamtzusammenhang untersucht werden sollen. Dabei werden insbesondere der zugrunde liegende Zweck der sprachlichen Handlung und die damit verbundenen sprachlichen Handlungsmuster angeschaut. Da sich dieser Zusammenhang insbesondere in Institutionen gut nachvollziehen lässt, stellt der Bereich der institutionellen Kommunikation das Hauptuntersuchungsfeld der Diskursanalyse dar. Auch in unserer Arbeit steht eine institutionelle Kommunikation im Vordergrund. Die Unterrichtskommunikation zeigt die Eigenschaften der institutionellen Kommunikation.

„Der konkrete Unterrichtsdiskurs setzt sich aus einer Vielzahl von einzelnen sprachlichen Handlungen zusammen. Wir haben gegenwärtig keinen genauen Überblick, wie viel und welche Handlungsformen dabei beteiligt sind.“(Ehlich,1980, s. 344)

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

3.3.1. Angewandte Diskursforschung

Im Folgenden möchten wir noch kurz auf den Ansatz der Angewandten Diskursforschung eingehen. Man kann schon dem Namen entnehmen, dass die Angewandte Diskursforschung sich als Weiterführung der Funktionalen Pragmatik versteht, die im vorigen Abschnitt erläutert wurde. Allerdings ist dies nicht der einzige Ansatz, der diese Forschungsrichtung beeinflusst hat. Die Angewandte Diskursforschung hat sich in den letzten zehn Jahren „aus der linguistischen Gesprächs- und Diskursanalyse heraus ... entwickelt“(Becker-Mrotzek/ Brüner, 1999, s.172). Die Angewandte Diskursforschung entwickelte sich zu einem selbständigen Zweig der Linguistik. Untersucht werden ein „authentisches Handeln ... und hieraus entwickelte

Analysekategorien“ (Becker-Mrotzek/ Meier, 1999, s.20). Es wird analysiert, ob sich in ihm eine Ordnung verbirgt und welche Funktionen durch diese realisiert werden.

3.3.1.1. Gegenstand der Angewandten Diskursanalyse

Der Gegenstand dieser Forschungsrichtung ist das soziale Handeln. Hier werden jedoch Diskurse, die in berufliche oder institutionelle Zusammenhänge eingebettet sind bevorzugt. Beispiele wären „Gespräche zwischen BürgerInnen und VertreterInnen der Verwaltung, Interaktionen in den verschiedensten Ausbildungseinrichtungen, Gespräche zwischen KundInnen und DienstleisterInnen, die Interaktion von medizinischem Personal und PatientInnen, Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden, sowie Gespräche in Gerichtsverfahren oder Beratungen. Somit sind die Untersuchungsfelder gesellschaftliche Institutionen, wie die Schule, die Justiz, die Verwaltung oder das Gesundheitswesen, wo überwiegend sprachlich gehandelt wird.

Die Hochschule ist ebenfalls eines der Untersuchungsfelder der Angewandten Diskursanalyse. Auch dort ist die Sprache das Hauptwerkzeug. Wir machten davon Gebrauch und untersuchen in unserer Arbeit das sprachliche Handeln von Studierenden im Seminar Lesefertigkeit I. Uns interessieren vorerst nicht die Strukturen, Elemente und Funktionsweisen von Gesprächen, sondern wie die Beteiligten kommunikative Aufgaben bearbeiten und lösen. Damit kommen wir bereits auf die Ziele der Angewandten Diskursanalyse zu sprechen.

3.3.1. 2. Ziele der Angewandten Diskursanalyse

Ziele der Angewandten Diskursanalyse sind, „... das Bereitstellen von Einsichten in die kommunikative Praxis, insbesondere die Erforschung der beruflichen und öffentlichen Kommunikation“ (Becker-Mrotzek/ Brüner, 1999, s.173). Es geht hier vielmehr darum, die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis zurückzuvermitteln. Wir wollten das sprachliche Verhalten der Lehrenden und Lernenden im Seminar in dieser Hinsicht

analysieren. Es wurde festgestellt, dass durch die institutionellen Bedingungen Widersprüche in der Kommunikation auftreten. Es werden sprachliche Handlungsformen des Alltags adaptiert, oder von der eigenen Muttersprache in die Fremdsprache übernommen. Diesen Widerspruch haben Ehlich und Rehbein (1986) in ihrer Rekonstruktion des Musters Aufgaben- Stellen/Aufgaben- Lösen herausgearbeitet. Aus unseren Forschungen wissen wir, dass die berufliche Alltagspraxis den Zielvorstellungen und Vorgaben der Institution oft nicht entspricht.

Becker-Mrotzek/ Meier (1999, s.21) beschreiben die Ziele folgendermaßen:

„Die Angewandte Diskursforschung zielt darauf ab, strukturelle Probleme der Kommunikation zu rekonstruieren und die Handlungsformen zu beschreiben, die den Beteiligten als verfestigte Lösungen für diese Probleme zur Verfügung stehen.(...) Deshalb steht die Analyse von Kommunikationsproblemen, wie sie für die interessierenden beruflich- institutionellen Handlungsfelder charakteristisch sind, im Mittelpunkt(...)“

Ihr Ziel ist es damit, in beruflich- institutionell geprägten Diskursen die Strukturen des sprachlichen Handelns zu rekonstruieren und zu interpretieren. Je nach Interesse und Anliegen der Praxisfelder versucht die Angewandte Diskursanalyse die Komplexität sprachlicher Einheiten durchschaubar zu machen.

Hier wird sprachlich-kommunikatives Verhalten empirisch untersucht, besonders innerhalb von Institutionen und anderen gesellschaftlich relevanten Praxisfeldern. Man beabsichtigt damit, die Anwendung der gesprächsanalytischen Ergebnisse. Es wird also versucht, die Erkenntnisse wissenschaftlicher Untersuchungen für die Realität fruchtbar zu machen und so zu einer Veränderung und Verbesserung gesellschaftlicher Praxis beizutragen. Es geht also hauptsächlich um Gespräche in institutionellen und beruflichen Zusammenhängen, genauer gesagt, geht es um Kommunikationsprobleme, die darin auftreten. Wichtig ist, dass die Analyse sich immer auf authentisches Sprachmaterial stützt, welches zu Untersuchungs- und Vermittlungszwecken transkribiert wird. Aus eigener Erfahrung können wir bestätigen, dass das Transkribieren keine einfache Sache ist. Es kostet viel Zeit und viel Mühe, aber „dadurch lassen sich auch sehr feine Strukturen (z. B. die Intonation von Hörerrückmeldung) und Regelmäßigkeiten (z. B. der Formulierung) erkennen“ (Becker-

Mrotzek/ Brüner, 1999, s.184). Die Angewandte Diskursanalyse beabsichtigt das empirische Material als Erkenntnisinstrument zu nutzen.

Wir entnehmen daraus, dass die Gesprächsfähigkeiten optimiert werden sollen. Die angewandte Gesprächsforschung geht nicht von konstruierten oder simulierten Daten aus, sondern von einer detaillierten und systematischen Analyse von Gesprächstranskripten. Im Zentrum des Interesses stehen Kommunikationsphänomene, die sich in den untersuchten beruflich-institutionellen Kommunikationsfeldern strukturhaft und personenunabhängig identifizieren und als Störungen bewerten lassen. Einfache Kommunikationsrezepte werden abgelehnt. Gesucht wird vielmehr nach Handlungsalternativen, die auf den Grundlagen des erhobenen Materials herausgearbeitet und auf ihre Konsequenzen überprüft werden. Dies geschieht oft gemeinsam mit den Beteiligten, in gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungen und Kommunikationstrainings.

Die Angewandte Diskursanalyse konzentriert sich auch auf Gesprächsorganisationen sowie auf den Aufbau komplexer kommunikativer Formen von Gesprächen. Die Analyse führt zu Rekonstruktion komplexer sprachlicher Handlungsmuster. Die sprachlichen Handlungsmuster, die das sprachliche Handeln von Personen auf ein bestimmtes Ziel organisieren, stellen ein sprachliches Werkzeug für die Beteiligten dar. Sie sind deshalb für die Angewandte Diskursforschung von großer Bedeutung, denn durch sie lassen sich Probleme erklären, die abweichend vom Musterverlauf entstehen. Sie helfen dabei, das eigene Handeln zu orientieren und es mit dem neuen Wissen zu koordinieren “(Becker-Mrotzek/Brüner, 1999, s.174- 175). Doch welche methodischen Prinzipien werden beachtet um diese Ziele zu verwirklichen? Wie geht man voran bei der anwendungsbezogenen Analysen der kommunikativen Prozessen ?

3.3.1.3. Methoden der Angewandten Diskursanalyse

Die Methoden der Angewandten Diskursforschung sind ein Produkt der linguistischen und soziologischen Teildisziplin. Wir werden nur auf die Musteranalyse eingehen. Wie

bereits oben erwähnt geht man davon aus, dass kommunikative Prozesse strukturiert sind. Wir haben die Möglichkeit mit Aufnahmen diese Struktur zu analysieren.

Die Aufnahmen werden transkribiert, „denn nur auf diese Weise werden die flüchtigen, aber für den Verlauf einer Interaktion wesentlichen Details von Sprechhandlungen und Äußerungsformen erfassbar“ Becker-Mrotzek/ Meier (1999, s.23). Danach kann man mit der analytischen Arbeit beginnen. Was jedoch sehr schwierig ist. Es ist hier „aufzuzeigen, wie die beobachteten Regelmäßigkeiten zustande kommen“ (Ibid., s.24). Man versteht sie als methodische Lösungen für strukturelle Probleme oder aktuellen Interaktionsorganisation. Je nach Analyseperspektive kann man diese unterschiedlich auswerten. Jedoch darf keine beliebige Interpretation des Materials vorgenommen werden.

In der Angewandten Diskursanalyse gibt es unterschiedliche Analyseperspektiven auf die beobachtbaren Strukturen sowie unterschiedliche Größenordnung der Phänomene. Wie man weiß, geht die funktionale Pragmatik von größeren Einheiten den Mustern aus und wendet sich dann den kleineren Einheiten zu. Andersherum sieht es bei der Gesprächs- und die Konversationsanalyse aus. Sie untersuchen zuerst kleinere Einheiten und gehen zu größeren Einheiten über (Ibid., s.25). Doch das gemeinsame Interesse aller besteht darin, „in der Rekonstruktion manifester Probleme der Beteiligten in den untersuchten beruflich- institutionellen Handlungsfeldern“(Ibid.).

3.4. Fazit

Zusammenfassend können wir sagen, dass sich fundamentale Differenzen zwischen den Ansätzen finden lassen. Es gibt jedoch auch einige Gemeinsamkeiten. In den Disziplinen geht es um sprachliches Handeln, Sprache wird in ihren konkreten Verwendungszusammenhängen untersucht, nämlich der sprachlichen Interaktion zwischen Individuen. Die Disziplinen gehen empirisch vor, indem sie natürliche Vorgänge untersuchen, also keine künstlich hergestellten Gespräche. Authentizität des Untersuchungsgegenstandes ist somit eine grundlegende Voraussetzung der

Forschungsrichtungen. Dazu werden natürliche, real stattfindende Gespräche aufgezeichnet und transkribiert

Es ist hier angebracht, kurz auf die Unterschiede von zwei Ansätzen einzugehen. Denn hier treffen wir auf einige Unterschiede, die unseres Erachtens von Bedeutung sind. Dies sind die Konversationsanalyse und die Diskursanalyse. Die erst genannte macht keinen Unterschied zwischen der Form von Gesprächen die untersucht werden. Es geht um die Ethno-Verfahren der Herstellung von Sinnhaftigkeit. Da hierbei der Perspektive der beteiligten Interaktanten Rechnung getragen wird, geht die Konversationsanalyse sequentiell vor und greift dem Ausgang des Geschehens nicht voraus. Es geht in der Konversationsanalyse mehr um eine Handlungstheorie als um Sprachanalyse. Linguistische Kategorien wie z.B. grammatische oder rhetorische sind hier nicht so wichtig. Es geht vielmehr um die den Interaktanten relevanten Ordnungsprinzipien und um die Rekonstruktion deren Erklärungs- und Deutungsmuster. Demgegenüber nimmt die Diskursanalyse die Ausgearbeitetheit interaktiver Verfahren an. Gesellschaftlich geprägte Handlungsmuster, die den Mitgliedern in Form von Musterwissen zur Verfügung stehen, sind also schon „vor“ der Interaktion vorhanden, und werden in der konkreten Interaktion jeweils realisiert. Ein solches Musterwissen, welches von jedem Gesellschaftsmitglied angeeignet und internalisiert werden muss, nimmt die Konversationsanalyse hingegen nicht an.

Es ist uns auch bewusst, dass Wissen in der Konversationsanalyse keine so große Rolle spielt, sondern nur das, was in den Daten selbst sichtbar ist. Deshalb gibt es bei der Konversationsanalyse auch nicht zwei verschiedene Ebenen, wie sie in der Diskursanalyse mit den Begriffen „Oberfläche“ und „Tiefenstruktur“ erscheinen. Die Diskursanalyse handelt nach den Zwecken. Doch die Konversationsanalyse interessiert sich nicht für den Zweck, der dem sprachlichen Handeln zugrunde liegt, sondern für das strukturelle Problem, das in ihm gelöst werden muss. Man versteht die Konversationsanalyse als Struktur- und Interaktionsanalyse. Demgegenüber interessiert sich die Diskursanalyse für Musteranalyse und Analyse der sprachinternen Prozeduren.

Während bei der Konversationsanalyse Strukturzwänge angenommen werden, sind es bei der Diskursanalyse Musterzwänge.

Um noch abschließend auf die Angewandte Diskursforschung einzugehen, lässt sich anführen, dass es im Unterschied zur Konversationsanalyse nicht um Alltagsgespräche geht, sondern um Diskurse innerhalb von Institutionen und innerhalb des beruflichen Kontextes. Auch der Anspruch an Praxisbezug und somit Vermittlung von Problemlösungen an Praktiker, d.h. die Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse, eignet allein der Angewandten Diskursanalyse. Eine solche Verbesserung kommunikativer gesellschaftlicher Praxis strebt die Konversationsanalyse nicht an.

Wir hoffen, dass die auf den ersten Blick gleich anmutenden Verfahren, sich real stattfindenden Gesprächen zu nähern, bei genauerem Hinsehen doch stark divergieren, sowohl was ihre Erkenntnisinteressen betrifft, als auch ihre theoretischen Grundannahmen und die Traditionen, an die sie anknüpfen. Auf diese Weise operieren die verschiedenen gesprächsanalytischen Disziplinen auch mit unterschiedlichen Begriffen und Instrumenten, welche sie zu jeweils unterschiedlichen Ergebnissen führen. Diese ergänzen sich in mancherlei Hinsicht und werden wohl deshalb auch zum Teil übernommen. Es ist eindeutig, dass mit jeder Methode andere Phänomene in den wissenschaftlichen Blick geraten und eine andere Perspektive eingenommen wird, was unserer Meinung nach nur eine Bereicherung wissenschaftlicher Erkenntnis bedeutet.

4. KOMMUNIKATION IN DER HOCHSCHULE

4.1. Unterrichtsforschung

Die Kommunikation in den gesellschaftlichen Institutionen Hochschule wurde bereits von uns untersucht. Wir sind uns einig, dass die Sprache institutionsspezifisch geprägt ist, um den Zwecken dieser Institution zu dienen. In diesen Institutionen werden Lehr- und Lernprozesse überwiegend auf mündliche Kommunikation gestützt. Hier gibt es einzelne sprachlichen Rollenrepertoires, das sprachliche Repertoire der Lehrenden und der Lernenden scheinen für uns von großer Bedeutung zu sein. Doch bevor wir die einzelnen Rollen zur Hand nehmen, möchten wir zuerst auf die Unterrichtsforschung, auf die Sprache im Unterricht und zuletzt auf die Sprachen der einzelnen Beteiligten in diesem Geschehen eingehen.

Es werden hier nicht die Entwicklung der einzelnen Disziplinen im Detail untersucht, sondern allgemein über den Stand der Unterrichtsforschung berichtet. In der hier gebotenen . Die Grundprobleme der Unterrichtsforschung wird wiedergegeben.

Die Unterrichtsforschung und mit ihr die Erforschung der Unterrichtssprache gewann seit Ende der 1960er eine wichtige Position. Dies konstatiert auch Becker-Mrotzek/Vogt (2001, s.3):

„Eine wesentliche Folge der Veränderungen war, dass es an geeigneten Unterrichtsverfahren mangelte...Ab den 60er Jahren gelingt es dann, die Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplinen an den Hochschulen zu etablieren. Mit der Erweiterung der Perspektiven auf ihren Gegenstand Ende der 60er Jahre hat auch die Sprachwissenschaft dazu beigetragen, das kommunikative Geschehen und das sprachliche Lernen im Unterricht anders zu betrachten.“

Es wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass bei der Unterrichtsforschung mehrere Faktoren berücksichtigt werden müssen. Erst durch Mitarbeit von unterschiedlichen Disziplinen konnte ein Aufschwung erlebt werden. Die Suche nach der richtigen Unterrichtsmethode ist doch bislang nicht gesichert worden. Im Weiterem werden einige Schwierigkeiten der Unterrichtsforschung erläutert. Jedoch möchten wir erfahren, worum es in der Unterrichtsforschung geht.

Es ist offen, dass viele Faktoren eine Rolle spielen. Diese Faktoren und weitere werden in der Unterrichtsforschung betrachtet. Mit Hilfe einiger Autoren werden wir Definitionen aufstellen, die zugleich die Problematik der Unterrichtsforschung aufgreifen.

Petersen (1978, s.44) sieht die empirische Forschung als „ein langwieriger Prozess der wechselseitigen Bedingtheit von Theorie und Empirie“. Hier stimmen wir dem Autor zu, denn die Erfassbarkeit und Veränderbarkeit des unterrichtlichen Geschehens ist sehr komplex. Wenn man bedenkt, dass die erforschten Methoden mit der praktischen Tätigkeit übereinstimmen müssen, sieht man die Schwierigkeit der Forschungsmuster zur Herstellung solcher Theorien. Das ist auch eines der Hauptprobleme der Forschung mit der sie sich noch in unserer Zeit auseinander setzen muss.

Petersen betont auch, „dass die methodischen Schwierigkeiten der empirischen Erfassung verbaler Prozesse im Unterricht auch noch nicht genügend theoretische Vorarbeiten zurückzuführen sind“ (Ibid, s.42). Als Grund für die unzureichende Beleuchtung der Unterrichtsrealität werden die ungenügenden didaktischen Theoriemodelle gezeigt. Petersen weist auch auf die „1966 veröffentlichten empirischen Studien von A.A. Bellack und Mitarbeiter mit dem Titel: ‚The Language of the Classroom‘“ hin (Ibid, s.43).

In diesen Arbeiten wird verdeutlicht, dass keine Beziehungen zwischen der Unterrichtstheorien und der Sprachtheorien hergestellt werden konnte.

Petersen (Ibid, s.52) betont, „dass die empirischen Methoden weder von ihren Forschungsgegenständen isoliert in reiner Form existieren, noch aus ihrem inter- und intradisziplinären Zusammenhang gerissen werden können“ dass bedeutet für die

Unterrichtsforschung, dass der Zusammenhang von Theorie und Praxis nicht außer Acht gelassen werden darf. Uns ist bewusst, dass während des Praktizierens der Theorien neue Probleme auftauchen, die dann nochmals wissenschaftliche Bearbeitung benötigen. Deshalb müssen durch die Forschungsprozesse gewonnene Ergebnisse einer wissenschaftlichen Kontrolle unterliegen.

Um die Theorie und Praxis miteinander zu verbinden ist eine empirische Forschung nötig. Wir wissen aus eigener Erfahrung, dass das Realisieren einer empirischen Untersuchung Komplikationen mit sich bringt. Alle Faktoren bei der Untersuchung zu beachten ist unseres Erachtens unmöglich. Wir sind auch der Meinung, dass die Untersuchungen im Nachhinein auf ihre Funktionen überprüft werden müssen.

Zur Überprüfbarkeit äußert sich Petersen (1978, s.62) folgendermaßen:

„jedoch soll deutlich werden, dass zur Überprüfung einer empirischen Hypothese erforderlich ist, empirisch erfassbare Verhaltensweisen oder Sachverhalte anzugeben, die als Indikatoren den Schluss auf das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein der Hypothese und im ‚theoretischen Konstrukt‘ ausgedrückten vermuteten Zusammenhänge, Differenzen, Sachverhalt usw. nahe legen.“

Es ist schwer die Indikatoren empirisch zu begründen, man kann sie nur aufgrund des theoretischen Vorverständnisses als sinnvoll begründen. Die Begründung muss also auf dem theoretischen Ansatz beruhen. Die Feststellung von ihm, „dass man vorgenommene Indikatorenbildungen in verschiedenen Forschungsprojekten miteinander vergleichen kann und dass ...Indikatorenbildung– auswählen zustimmen oder sie verwerfen kann“ (Ibid, s. 63) zeigt, dass dadurch empirische Untersuchungen jeweils miteinander verglichen werden können. Doch es hat auch Nachteile, die wir hier nicht erwähnt haben.

Trotz der Schwierigkeiten findet Diegritz die Arbeiten der Unterrichtsforschung mangelhaft. Und kritisiert zugleich, dass die Faktoren nicht zueinander in Beziehung gezogen werden:

“Trotz immensen Anzahl empirisch-analytischer Untersuchungen wissen wir heute z.B. nicht wesentlich mehr über Kommunikative Vorgänge im Unterricht als vor zehn Jahren. ...Wichtige strukturelle, prozessuale, soziale Vorgänge wurden

hingegen kaum erfasst. Außerdem neigt die aktuelle Unterrichtsforschung bis heute dazu, die Klassen nur als Kollektiv aufzufassen und Wechselwirkungen wie Lehrer-Klasse, Klasse-Stoff, Stoff-Sozialform der Klasse zu überprüfen, Einzelschüler jedoch kaum zu berücksichtigen.“³⁰

Wir stellen fest, dass die Unterrichtsforschung nicht ausreichte um die kommunikativen Handlungen im Unterricht zu erläutern. Uns ist weitgehend unbekannt was im Unterricht passiert. „Die herkömmliche Unterrichtsforschung zielte darauf ab, in Schulklassen Hypothesen empirisch zu verifizieren oder zu falsifizieren“ (Ibid., s.12). Das heißt, es wurden statische und punktuelle Messungen gemacht. Unterrichtsforschung sollte nicht der Theorie des Unterrichts sondern stärker der Praxis des Unterrichts verpflichtet sein.

Kahl (1977, s.28) geht von Prognosen aus und definiert die Unterrichtsforschung folgendermaßen:

„...wurde gesagt, dass die von Unterrichtsforschung theoretisch intendierten Aussagen Prognosen sind, aus denen hervorgehen soll, was getan werden kann, damit ein bestimmter Schüler oder eine bestimmte Schulklasse von einem Zustand, in dem sie über bestimmte Fähigkeiten noch nicht verfügen, in einen Zustand gelangen, in dem sie über diese Fähigkeiten verfügen können.“

Er ist auch der Meinung, dass die empirische Unterrichtsforschung die Aufgabe hat den Lehr- Lernprozess zu verbessern. Er kritisiert jedoch dass nur Untersuchungen im eigenen Interesse gemacht werden oder die aktuell und finanziert sind (Ibid, s.16).

Ähnlich argumentierten Lehmhaus (1978, s. 93):

„Unterrichtsanalyse dient im Kontext der Unterrichtsforschung dem Ziel, die Kenntnisse und Erkenntnisse über Unterricht zu mehreren und eventuell zu verbesserten und zu erfahrungswissenschaftlich abgesicherten Unterrichtstheorien zumindest, mittlerer Reichweite' zu gelangen.“

³⁰ Theodor Diegritz, **Kommunikation zwischen Schülern: Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen** (München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1977), s.1.

Man resultiert aus den Definitionen, dass der Sinn empirischer Untersuchungen darin liegt, die theoretischen Vorstellungen, die wir in unseren Köpfen von Erziehung haben, auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen doch es können keine genauen Angaben gemacht werden, man kann sich nur um immer besser begründete Vermutungen bemühen. Es gibt also keine goldenen Regeln, die im Unterrichtsprozess angewendet werden können. Die Unterrichtsforschung bemüht sich zum Beitrag einer möglichen Verbesserung von Unterrichtspraxis. Dadurch kommt es zum Aufschwung des Unterrichtserfolges.

Priesemann (1978, s.33) sieht den Unterrichtserfolg „in der Fähigkeit , zugleich präzise zu denken und angemessen zu formulieren“ Daraus können wir folgern, wenn nicht zur Sprache gebracht wird was gelehrt werden soll, so kann es nicht zum Lernprozess kommen.

An dieser Stelle möchten wir einen weiteren empfindlichen Punkt empirischer Forschung ansprechen. Die seitdem vorgelegten Ergebnisse machen aufmerksam auf einige problematische Aspekte, die in der Unterrichtskommunikation immer wieder auftreten, „dass nämlich der Lehrer derjenige ist, der nahezu 90% der Zugkombinationen initiiert und das die Kombination von Auffordern, Reagieren und Fortsetzen die höchste Frequenz hat“ (Becker-Mrotzek/ Vogt, 2001, s.14).

Das heißt also, der Unterrichtserfolg ist zum großen Teil von der Sprache im Unterricht und somit des Lehrenden abhängig, da er häufiger zu Wort kommt als der Lernende. Durch sein sprachliches Verhalten wird Wissen vermittelt. Deshalb ist die Analyse des sprachlichen Verhaltens der Lehrenden und Lernenden ein wichtiges Anliegen der Unterrichtsforschung. Wir werden dieser Fragestellung in einem Seminar „Lesefertigkeit I“ für Studierenden an einer Hochschule nachgehen.

Die Sprache ist ein unersetzbarer Gegenstand der Unterrichtsforschung. Unsere Beobachtungen und Forschungen zeigen, dass die Tätigkeiten im Unterricht zum größten Teil mittels sprachlicher Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden geschehen. „Wenn man die Bedeutung der Sprache erkannt habe, könne Sprache nicht mehr der Gegenstand eines Unterrichtsfachs neben anderen sein, sondern rückt in den

Mittelpunkt der genannten Erziehung“ (Spanhel, 1971, s.16-17). So sollte man das Verhältnis der Sprache und Unterricht näher betrachten.

4.2. Die Sprache im Unterricht

Zu den zentralen Aufgaben des Unterrichts gehört die Übertragung von Wissen, das hauptsächlich durch Sprache geschieht. Die Sprache, ein lebenswichtiger Aspekt der Menschheit hat besonders im Unterricht einen wichtigen Stellenwert. Sprache und Unterricht stehen in einer Wechselwirkung. Sprache ist der wichtigste Faktor des Lehrens und Lernens, welches das Ziel eines Unterrichts ist. Natürlich wird der Unterricht auch von nicht sprachlichen Faktoren beeinflusst, die als nonverbale Kommunikation bezeichnet werden. (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001, s.4).

Diegritz (1977, s.45) fügt hinzu, dass „das kommunikative Geschehen im Unterricht muss als komplexer Zusammenhang verbaler, nonverbaler, paralinguistischer und situativer Momente verstanden werden“. Wir wissen auch, dass der soziale Faktor des Unterrichts durch die Sprache verwirklicht wird. Der Lehrende beginnt mit dem Unterricht und handelt nach den institutionsspezifischen Zielen. Er organisiert und verwaltet den Unterricht. Erst durch sprachliche Äußerungen der Beteiligten können Lernprozess ausgelöst werden. Die emotionalen Aspekte stehen auch im engsten mit der Sprache in Verbindung. Der Lehrende kann durch unterschiedliche sprachlichen Äußerungen bestimmte Gefühle beim Lernenden auslösen. So ist die Sprache auch hier Medium.

Auch Spanhel (1971, s.21) ist der Auffassung, dass der Unterricht „...ein Verständigungssystem zwischen den Erwachsenen und der heranwachsenden Generation ... eine Metasprache“ ist. Wir werden den instrumentalen Charakter der Sprache im Unterricht zur Hand nehmen. Für die Didaktik ist die Analyse der sprachlichen Prozesse die im Unterricht zustande kommt sehr wichtig. Auch das sprachliche Verhalten beider Seiten spielt eine große Rolle.

Es steht fest, dass die Sprache ein unersetzbarer Gegenstand des Unterrichts und somit der Unterrichtsforschung ist. Der Erzieher muss sprechen, um sein Wissen weiterzuvermitteln. Im Unterricht wird hauptsächlich gesprochen. Der lernende Sachverhalt muss durch den Lehrenden an die Lernende vermittelt werden, das geschieht nun mal, indem er ihn sprachlich reproduziert.

Unterricht ist unseres Erachtens ein komplexes Kommunikationsfeld, indem sich Lehrende und Lernende Inhalte mitteilen. Hier spielt nicht nur der Unterrichtsgegenstand eine wichtige Rolle, sondern auch wie sie gegenseitig kommunizieren. Damit meinen wir z. B. die Abfolgen einer Kommunikation, wie der Lehrende und Lernende auf die sprachliche Handlung reagiert. Man muss auch betonen, dass Lernen im Unterricht nicht nur an Inhalten stattfindet, die sozialen Beziehungen in der Lernergruppe haben auch einen wichtigen Stellenwert. Wir wissen, dass jede Kommunikation, wo auch immer sie stattfindet, einen Beziehungsaspekt und einen Inhaltsaspekt hat. Es wurde auf die Bedeutung der Sprache hingewiesen. Wir stellten fest, dass bei der empirischen Unterrichtsforschung mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Deshalb ist es unumgänglich die Beteiligten an der Kommunikation Außeracht zu lassen.

Die Funktion des Unterrichts besteht darin, neues Wissen zu erarbeiten, neue Erkenntnisse zu gewinnen und Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Aufgabe übernimmt im Unterricht der Lehrende, der das meiste Wort hat. Er versucht das erwünschte Wissen weiterzuleiten.

Heinze (1984, s. 15-16) erklärt diese Übertragung folgendermaßen:

„ Die Vermittlung zwischen Lehrer und Schüler vollzieht sich auf der Ebene von Zeichen aus einem gemeinsam beherrschten Zeichenvorrat...Der Unterricht vollzieht sich auf der Ebene visueller und verbaler Kommunikation. Der Zeichenvorrat beider- des Lehrers(Sender) wie der Schüler (Empfänger) muss so konstruiert sein bzw. werden, dass er sich zum Teil deckt bzw. überschneidet.“

Aus dem Kommunikationsmodell erinnern wir uns, dass die Kommunikationspartner über gleiche sprachliche Codes verfügen müssen. Erst dann können sie sich verstehen und die Kommunikation kann seinen Lauf nehmen. Das ist auch im Unterricht der Fall.

Die Unterrichtskommunikation muss allerdings auch noch die Lehr- und Lernziele beachten. Um zu kontrollieren, ob dass Wissen übermittelt wurde ist eine Rückmeldung nötig. Gerade bei Rückkoppelung durch Fragen erweitert sich diese Deckungsgleichheit. So könnte man den Vorgang der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden verdeutlichen. Es soll jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass Unterrichtskommunikation nur auf Frage- Antwort beruht. Die Sprache aller Beteiligten im Unterricht scheint einen speziellen Charakter zu haben. So möchten wir die Sprache des Lehrenden und Lernenden im folgendem untersuchen. Da wir unsere Aufnahmen im Seminar „Lesefertigkeit I“ erhoben haben, ist es auch sinnvoll kurz auf das Verstehen von Lehrtexten in der fremden Sprache einzugehen.

4.3. Das fremdsprachliche Lesen und das Märchen „Rotkäppchen“ im Seminar „Lesefertigkeit I“

Man möchte hier einen Überblick über den Stellenwert von literarischen Texten in der Fremdsprache verschaffen. Denn der Einsatz von Lesetexten im Fremdsprachenunterricht ist für den Lernprozess der Fremdsprache von großer Bedeutung. Unsere Forschungen hinsichtlich zu diesem Thema führten uns zu dem Werk „Fertigkeit Lesen“, welches mit Beispielen belegt, wie man im Unterricht mit literarischen Texten arbeiten kann, um den Lernenden zum besseren verstehen zu verhelfen. Wir finden diese Arbeit erwähnenswert, weil sie speziell für die Region Türkei gemacht wurde und als Hilfsmittel für Textarbeiten dienen kann. Das Werk „Fertigkeit Lesen“ entstand im Projekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Lehrende der Fremdsprache Deutsch können gebrauch davon machen.

„Je mehr Vorwissen wir über den Inhalt des Textes haben, desto verständlicher wird der Text für uns während des Lesens und es vereinfacht sich Verstehensprozesse zu bilden / zu erzeugen.“³¹

Die Auswahl des Textes für den Fremdsprachenunterricht ist also wichtig, denn um ihn zu verstehen braucht der Leser ein Hintergrundwissen. Je besser das vorhandene Wissen

³¹ Kerim Barçın, et.al. **Fertigkeit Lesen**. Çeviren: Özlem Erözdemir (Ankara: Zirve Ofset,1999),s.36.

eingesetzt wird, desto weniger neue Informationen benötigt der Leser für den Verstehensprozess. Hiernach ist das Lesen eines Textes ein Lernprozess, wobei man Fremdes aneignen und das Vorhandene modifizieren kann. Die Integration von neuem und altem Wissen verlaufen während des Leseprozesses.

Der Lerner sollte durch das Lesen mit seinem vorhandenen sprachlichen Wissen in die Lage versetzt werden, Informationen aus dem Text herauszunehmen. Er sollte in der Lage sein, „über den konkreten Geschehnisablauf hinaus verborgene und oft nur angedeutete Zusammenhänge zu erfassen und mögliche Verstehenshindernisse zu beseitigen“ (Ehlers, 1992, s.35). Doch das ist in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichtes etwas schwierig, denn es sind meistens Texte, die zum Lernen dienen. Das heißt, der Lerner wird mit Texten konfrontiert, in der bestimmte sprachliche Formen gegeben sind, die er dann für die eigene Sprachproduktion benutzen kann.

Das zeigt, dass man durch Lesen sprachliche Mittel für die eigene Sprachproduktion findet. Deshalb ist die Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Uns interessiert es, warum das Märchen „Rotkäppchen“ für das Seminar ausgewählt wurde. So kommen wir zur Brauchbarkeit der Märchen im Fremdsprachenunterricht.

Grießhaber erläutert dies folgendermaßen:

„Mit der Beschäftigung mit Märchen ist im schulischen Kontext für die Schüler auch gegeben, dass es bei der 'Geschichte' nicht um reale, selbsterlebte, oder fiktiv ausgedachte Geschichten geht, die erzählt werden oder die die Schüler erzählen sollen, sondern um die Beschäftigung mit textuell gebundenen und schriftlich fixierten Formen des Erzählens.“³²

Märchen eignen sich zum Nacherzählen im Fremdsprachenunterricht. Sie entfalten die Phantasie der Lerner und bieten so kreative Sprechhandlungen in der Fremdsprache. Sie sind der wesentliche Bestandteil des Kulturgutes. Jede Kultur hat ihre eigenen Werte und Ausdrucksformen für Inhalte. Deshalb sind kulturelle Kenntnisse „nicht nur

³² Wilhelm, Grießhaber. **Märchen im muttersprachlichen Unterricht. "Pamuk Nine" in der vierten Grundschulklasse.** In: ENDFAS Arbeitspapier Nr. 7. (Universität Hamburg. Germanisches Seminar, 1992), s.3: Erreichbar: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tpamuknine92.pdf>

Voraussetzung für die Rezeption anspruchsvoller Texte, sondern auch für alltägliche Kommunikationsvorgänge in einer fremden Sprache“ (Solmecke, 1993, s.36).

Träger des Kulturgutes sind vor allem Märchen. Jedes Märchen erzählt von einer bestimmten typischen Situation, die in unserem Leben vorkommen kann. Sie vermitteln den Lesern immer eine Lehre. Sie beinhalten eine Lebensweisheit, die sie dem Leser mitteilen möchten. Es gibt Märchen, die weltbekannt sind, z. B. „Rotkäppchen“, „Schneewittchen und die sieben Zwerge“, „Frau Holle“ und „Aschenputtel“ usw. „Märchen und Fabeln ermöglichen auf sehr prägnante Art interkulturelle Vergleiche“ (Heyer/Hoenack, 1995, s.275). Der Inhalt von „Rotkäppchen“ ist im Türkischen und Deutschen gleich, die Studenten verfügen also über ein Vorwissen des Inhaltes. Es handelt sich um ein Mädchen, dass ihrer kranken Großmutter etwas zu essen und zu trinken bringen soll. Auf dem Weg zur Großmutter soll sie sich in Acht vor dem bösen Wolf nehmen. „Die Rezeption von Märchen sind weitgehend konventionalisiert. Das Märchen und seine Spielregeln sind anerkannt, wohlvertraut und gehören zum festen Bestand der Überlieferung.“ (Ehlers, 1992, s.46).

Kulturelle Unterschiede sind zum Beispiel, dass Rotkäppchen in Grimms Märchen ihrer Oma Wein und Kuchen bringt, doch in der türkischen Version³³ bringt sie nur Kuchen. In allen Gesellschaften gibt es unterschiedliche Bilder von Großeltern. In der Türkei hat man eine andere Auffassung darüber, was eine Großmutter tun darf und was sie nicht tun darf. Es würde den gesellschaftlichen und religiösen Normen nicht entsprechen, wenn eine alte, kranke Frau Wein trinken würde. In der Sprache des Märchens spiegelt sich das Volk mit seinem Sprachgebrauch wider. Man trifft umgangssprachliche Wendungen. Die Sprache ist bildhaft und voller Gefühle, auf die wir reagieren.

Jannig (1997, s.428) äußert sich zu der Sprache von Märchen folgendermaßen:

„Die Grimmische Märchensprache ist in ihrer Klassizität etwas Besonderes. Festhalten aber möchte ich, dass bei aller stilistischen Bearbeitung immer eine Sprache gefunden wurde, die sprechbar, erzählbar geblieben ist und nicht als eine hochliterarisierte Sprache sich nur dem lesenden Auge erschließt“

³³ ALİM' in Masalları 13. **Al Şapkalı Kız**. Arkın Kitabevi.

Unseres Erachtens ist die Sprache zwar sprechbar und erzählbar, doch sie hat auch ihre Nachteile. Das Satzmuster des Märchens entspricht nicht dem alltäglichen Sprachmuster. Um dieses Problem zu lösen wurde der Text, den die Studenten zu Hause gelesen haben, von der Lehrkraft in die Alltagssprache umgesetzt. Die sprachlichen Elemente wie „eine kleine süße Dirne“ (Mädchen), „eine Blume brechen“ (Blume pflücken), „Kleider antun“ (sich Kleider anziehen) „sich erfallen“ (tot umfallen) und „...sie ist krank und schwach und wird sich daran laben“ (sie ist krank und schwach das wird ihr gut tun),so entstand ein Wortschatz, der für die Studenten brauchbar war.

In unserer Arbeit war die Umsetzung der Märchensprache in die heutige Sprache von großer Bedeutung. Die Studenten sollten die Wörter und Strukturen produktiv auch außerhalb des Textes verwenden. Also wurden die Studenten auf einige sprachliche Veränderungen aufmerksam gemacht. Trotz dieser Vorarbeit war eine Loslösung vom schriftlich fixierten Text nicht vollkommen möglich. So ist es auch für die Studenten schwer inhaltliches Interesse an sprachlichen Ausdrucksformen zu finden. Wir möchten an Beispiel 1 zeigen, dass die Studenten beim Nacherzählen die sprachlichen Strukturen des Textes genau wiedergegeben haben. Sie bemühen sich nicht in eigener Formulierung.

Beispiel 1:

- [28]
- | | | |
|----------|---------------------------|---------------------------------|
| Lktn [v] | Wem begegnet Rotkäppchen? | Dem Wolf, was fragt der |
| [v] | | Den Wolf. |
| [nv] | | ((alle schreien durcheinander)) |
- [29]
- | | | | |
|-----------|--------------------------|--------------|--------------|
| Lktn [v] | Wolf Rotkäppchen? | Rotkäppchen. | Kannst du es |
| Std12 [v] | Wo hinaus so früh ((3s)) | Rotkäppchen? | |
- [30]
- | | | |
|----------|---|-----------------------------|
| Lktn [v] | anders sagen?/ Kannst du es anders sagen?((3s)) | Mit anderen Wörtern? •• Hm. |
|----------|---|-----------------------------|
- [31]
- | | | |
|-----------|--|---------------------|
| Lktn [v] | | Wohin gehst du oder |
| Std12 [v] | Der Wolf sagte e::: zu Rotkäppchen wohin gehst du? | |
- [32]
- | | |
|----------|---|
| Lktn [v] | was für ein <u>Ziel</u> hast du? Sagt Rotkäppchen sofort ihr Ziel? ((2s)) |
|----------|---|

In der Partiturfläche 28 fragt die Lehrkraft „Was fragt der Wolf Rotkäppchen?“ Studentin 12 gibt in der PF 29 eine Antwort, die genau aus dem Text herausgeschnitten ist „Wo hinaus so früh ((3s))Rotkäppchen?“. Der Satz steht im Text wie folgt: “Wo hinaus so früh, Rotkäppchen?”. Das entspricht jedoch nicht den Vorstellungen der Lehrkraft, daraufhin geht sie in der PF 29,30 zur Korrektur: „ Kannst du es anders sagen?/ Kannst du es anders sagen? ((3s)) Mit anderen Wörtern? • • Hm.“ Durch die Wiederholung der Frage, macht sie deutlich, dass sie auf eine Wissensvermittlung beharrt. Die Studentin nimmt die Aufforderung der Lehrkraft wahr und formuliert die Frage mit „eigenen Wörtern“ in PF 31 „Der Wolf sagte e::: zu Rotkäppchen wohin gehst du?“.

Es wird für die Studenten schwierig sein, Sätze von diesem Märchen außerhalb der Hochschule zu verwenden. Es entspricht nicht der Alltagssprache. Wir beobachteten, dass ein großer Teil der Studenten regelrecht Sätze aus dem Text wortwörtlich übernahmen. Dies verhindert den Denkprozess in der Zielsprache. Durch die direkte Übernahme spielen die Bedeutungen der Wörter keine große Rolle. Das fremdsprachliche Lesen im institutionellen Bereich erfüllt hier nicht ihre eigentliche Funktion. Die Studenten benutzen die fremde Zielsprache nicht um selbst formuliertes Wissen auszudrücken.

Schramm (2001, s.497) macht noch auf andere Probleme des fremdsprachlichen Lesens aufmerksam:

„ Für das fremdsprachliche Lesen charakteristische Schwierigkeiten lassen sich auf alle Ebenen der Textverarbeitung beobachten. Sie reichen von einer langsameren visuellen Worterkennung aufgrund eines geringen Stichwortschatzes und geringerer Vertrautheit mit Wahrscheinlichkeiten von Buchstabenkombinationen über Defizite im lexikalischen, syntaktischen, und semantischen Bereich bis hin zu mangelndem kulturspezifischen Weltwissen und mangelndem Wissen hinsichtlich kulturell geprägter Textform.“

Es steht fest, dass die Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Lesens eine große Wissensbasis in Anspruch nimmt. Das heißt, Fremdsprachenunterricht ist verpflichtend, den Lernenden neben den Lernstrategien eine reichhaltige Wissensbasis hinsichtlich des Wortschatzes, Wissen im semantischen Bereich, Grammatik, kulturellen Weltwissen

sowie Pragmatik zur Verfügung zu stellen. Für Schramm ist Lesen in der Fremdsprache „Wissensaneignung mit Hilfe schriftlicher Texte“ (2001, s.119).

Leider sind die Probleme nicht nur mit diesem begrenzt. Eine sinngemäße Reproduktion des Textes ist nur möglich, wenn Faktoren wie „Kultur, Sozialschicht, Alter der Lerner, Gruppenstärke und Zeitrahmen“ berücksichtigt werden (Duman, 2002, s.292). Um einen Verstehensprozess in der Fremdsprache zu erzielen muss man auf mehrere Aspekte eingehen. Doch wir werden nur einige davon ansprechen.

Polat und Tapan (2002, s.276) und Ehlers (1992, s.55-56.) bezeichnen den „Verstehensprozess“ der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht als „Fremder Welt- eigener Welt“. Der Leser versucht das „Andere“ und das „Eigene“ festzustellen und integriert sein Weltwissen mit dem neuen Wissen. Das Lesen ist ein Vorgang, in dem der Leser vieles von sich wie Neigungen, Interessen, Vorstellungen und vorhandenes Wissen, um den Text zu verstehen, einbaut. Der Leser steht in einem „Perspektivenwechsel“. Beim Verstehen des fremdsprachlichen Textes sieht der Leser von der eigenen Perspektive ab und versucht die neue Perspektive mit seiner Welt einzuschließen. Unsere Perspektiven, Schemata und Weltwissen eignen wir uns mit der Muttersprache an, die wir beim Verstehen von fremdsprachlichen Texten einsetzen können.

Auf diesen Punkt kommt auch Schmelter (1999, s.33) zu sprechen:

„...das Fehlen von Schemata kann zu kulturspezifischen Inhalten des Gesamttextes und das Nichtwissen um spezifische Schemata zum Textaufbau dazu führen, dass der Leser zu keiner kohärenten Internalisierung des im Text dargestellten Wissens kommt.“

Wir stimmen dem Autor zu, und sind der Meinung, dass Texte je nach Niveau des Lernalters ausgesucht werden müssen, um für den Leser sprachliche und schematische Schwierigkeiten zu ersparen. Wir wissen, dass es Schemata von typischen Strukturen von Geschichten oder Texten gibt. Durch das international bekannte Märchen „Rotkäppchen“ konnten die Studierenden von ihrem vorhandenen Wissen Gebrauch machen. Der Inhalt dieses Textes ist ihnen bekannt, da sie das Märchen aus der eigenen

Kultur kennen. Das macht den Text für die Studenten einfacher. So haben sie ein Schemawissen auf das sie bauen können. Je mehr ein Student in einem Text Bekanntes sieht, desto mehr kann er das Angebotene wahrnehmen und nutzen.

Duman (2002, s.284) fügt hinzu, „die Kommunikation in einem Lesen und Verstehen-Unterricht ist vom Text abhängig, indem es nicht nur um sprachliches Handeln, sondern um das Vorstellen des Milieus des Landes der Zielsprache geht“. Hier wird unterstrichen, dass kulturelle Kenntnisse die Voraussetzung für die Rezeption von Texten sind. Sie sind auch für die alltägliche Kommunikationsvorgänge in der Fremdsprache wichtig. Also müssen dem Leser soziale und kulturelle Faktoren der Fremdsprache unbedingt vermittelt werden und man darf auf Texte in der Fremdsprachenlehre nicht verzichten.

Da das vorhandene Wissen auf der Muttersprache beruht, sollten wir den Einfluss der Muttersprache auf das Verstehen der Fremdsprache erwähnen. Jeder der eine Fremdsprache gelernt hat, kann uns zustimmen, dass die Muttersprache des Lernalters einen Einfluss auf die Fremdsprachenprozedur hat. Es ist auch wissenschaftlich bewiesen, dass die muttersprachliche Lesefertigkeit und die Strukturen der Muttersprache einen Einfluss auf den fremdsprachlichen Lesevorgang haben. Merkmale dieses Vorgangs sind oft mangelnde fremdsprachliche Kompetenz.

Schmelter (1999, s.25) spricht in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

„Die Betrachtung des Lesens aus der Perspektive der Muttersprache ist dadurch motiviert, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Lese und Verstehensprozess weitgehend auf Ergebnissen beruhen, die im muttersprachlichen Kontext gewonnen wurden. Diese werden dann ergänzt durch die empirische Erkenntnisse und Annahmen hinsichtlich des fremdsprachlichen Leseprozesses.“

Die Muttersprache hat also einen Einfluss auf die Fremdsprache, sie wird an unterschiedlichen Stellen und nach unterschiedlichen Systematisierungen gelernt und behalten. Für den Sprachenunterricht ist die Muttersprache wichtig, doch wir dürfen die gelernte Fremdsprache nicht als eine Übersetzung der Muttersprache wahrnehmen. Es wäre also sinnvoll, jeweils eine Fremdsprache in sich als einen eigenen Sprachbereich zu lehren und zu lernen. Es steht fest, dass die Fremdsprache nicht die Übersetzung der

Muttersprache ist. Doch man darf nicht außer Acht lassen, dass „Die Übertragung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten gelingt um so leichter, je ähnlicher Mutter- und Fremdsprache sowie Eigen- und Fremdkultur sind“ (Solmecke, 1993, s.35). Die Muttersprache des Lerners hat einen Einfluss auf die Fremdsprache. Vor allem Lerner, die mit der fremden Sprache neu konfrontiert werden, neigen dazu, die Verstandenen Teile einer Äußerung durch Übersetzung in die Muttersprache zu sichern.

Wir möchten jetzt auf den Verstehensprozess in unserer Untersuchung zurückkommen. Wie schon erwähnt wurde das Märchen „Rotkäppchen“ im Seminar „Lesefertigkeit I“ zuerst von der Lehrkraft, dann mehrmals von verschiedenen Studenten laut vorgelesen. Das Vorlesen hilft dem Leser die Zielsprache besser einzuprägen. Die Fähigkeiten, das Gelesene zu verstehen und lautsprachliche Zeichen selbst zu erzeugen sind eng mit Hören und Lesen verbunden. Das wiederholte Vorlesen durch den Studenten kann auch als Einübung in die flüssige, korrekte phonetische Wiederherstellung des Lesetextes angesehen werden. Das Lesen ist auch wichtig für die Aussprache. Eine perfekte Aussprache ist keineswegs das Hauptziel, doch sollte die Aussprache des Lernenden verständlich sein. Durch das Lesen wird nicht nur die Aussprache verbessert, sondern auch die Grammatik und der Wortschatz erweitert.

Dies konstatiert auch Lutjeharms (1994, s.63):

„Einerseits steht den Lehrenden inhaltlich und sprachlich geeigneter Input zur Verfügung. Andererseits bilden schriftliche fixierte Texte eine geeignete Vorlage für das Lenken der Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Grammatik und des Lexikons der Zielsprache.“

Nach Löschmann (1986, s.43) benutzt man literarische Texte, „um Wirkung als Einheit von Inhalt und Form zu erzielen.“ Es geht also in literarischen Texten darum, tiefer in die gesellschaftliche und persönliche Gedanken und Gefühle der Mitglieder der Zielsprache einzudringen. Der Lerner „muss Lehrtexte zunächst verstehen, sie dann in der Lehr- und Lerninteraktion zu Spracherwerbszwecken verarbeiten“ (Börner/Vogel, 1995, s.8).

Um den Verstehensprozess zu prüfen verlangt die Lehrkraft von den Studierenden Fragen zum Text zu erstellen. Damit kann sie kontrollieren, ob die Studenten den Text verstanden haben. Diese Methode ist sehr wirksam, denn „Die selbstgestellten Fragen lösen ganz gezielt makrooperationelle Aktivitäten aus und intendieren letztendlich eine bewusste Strukturierung der Repräsentation des Textes im Gedächtnis der ‚foreign readers‘“ (Karcher, 1994, s.307).

Durch die Fragen von ihnen und ihren Schülern öffnen sich möglicherweise weitere Wege für den Unterrichtsverlauf. So werden mehrere Lesefragen von den Studenten zum Text formuliert. Das Überprüfen des Textverständnisses erfolgt hier durch Fragen der Studierenden.

Wir möchten hier nicht auf die Fragetypen eingehen, sondern nur auf einige Kontrollverfahren im Fremdsprachenunterricht für den Textverständnis aufmerksam machen. „Die Pflicht zur Korrektur von Schüleraktivitäten ist aber in der Institution Schule fest verankert“ (Flader/Hurrelmann, 1984, s.238). Die Lehrkraft ist verantwortlich dafür, um den Verstehensprozess der Studenten zu verfolgen. Wir werden auch in diesen Beispielen den Sprachgebrauch der Studenten beobachten.

Beispiel 2:

- [16]

Lktn [v]	Gut. Weiter.((6s))	Das ist
Stdn7 [v]	Was muss der Rotkäppchen nicht machen?	
- [17]

Lktn [v]	auch wichtig. Ja. ((3s))	
[nv]	((Die Studentin steht auf und schreibt die Frage "Was muss Rotkäppchen nicht	
- [18]

Lktn [v]	Was sollte sie nicht machen?	
Stdn10 [v]		Sie sollte nicht vom Weg ablaufen.
[nv]	machen?" an die Tafel, 20s))	
- [19]

Lktn [v]	Ja. Sie sollte nicht vom Weg ablaufen. Was noch? ((4s))	
-----------------	---	--

In Beispiel 2, die Frage von der Studentin 7 PF 16 „Was muss der Rotkäppchen nicht machen?“ kann man durch Erinnerungsprozesse vom Text beantworten. Es genügt wenn man die Textdaten wiederholt. Die Studentin 7 setzt das Modalverb „muss“ anstatt „soll“ oder „darf“ ein. Die

Lehrkraft geht nicht sofort zur Korrektur sie bejaht die Äußerung in PF 16, 17 „Das ist auch wichtig. Ja.“, erst nach einer Pause von 3 Sekunden folgt die Frage mit dem richtigen Modalverb PF 18 „Was sollte sie nicht machen?“ Einzelne grammatikalische Korrekturen wie z. B. in diesem Fall der falsche Artikel übersieht die Lehrkraft mit Absicht, denn ihr ist wichtig, dass die Studenten zum Reden kommen. Und sie möchte die Lernenden nicht durch ständige Korrekturen entmutigen. Für die Antwort genügt es die Textdaten zu wiederholen. Studentin 10 PF 18 „Sie sollte nicht vom Wege ablaufen.“ beantwortet die Frage von der Studentin 7. Man sieht, dass die Lehrkraft versucht im Unterricht ihre eigenen sprachliche Handlungen begrenzt einzusetzen. Ein Student stellt eine Frage und ein anderer beantwortet sie. Jede Frage, die von der Lehrkraft als richtig beurteilt wird, wird an die Tafel geschrieben.

So sehen wir, dass das Lesen in der Fremdsprache seine Vorteile hat, in denen andere Schwierigkeiten auftreten. Doch die Wirklichkeit, dass man auf Texte nicht verzichten kann, ist nicht zu leugnen. Wie schon gesagt, hängen viele Faktoren vom Verstehensprozess des Lesens ab. Unseres Erachtens spielt hier die Lehrkraft eine große Rolle, denn sie legt fest, wie sie die institutionspezifische Ziele mit Lesen verwirklicht. Ihr steht frei, welche Lesestrategien sie anwendet. Oder wie sie diesen Prozess realisiert. In unserem Fall ließ die Lehrkraft die Studenten ihre eigenen Fragen formulieren. Dies sollte den Studenten helfen, Textstruktur, Hauptgedanken und Detailinformationen des Textes erfassen zu können.

Uns fiel auch auf, dass die fremdsprachlichen Fähigkeiten der Studenten, das Märchen mit eigenen Wörtern wiederzugeben, nicht ausreichten. Die Studenten hielten sich an das Grundgerüst des Märchens. Es wurde auch deutlich, dass für die Lehrkraft ein tieferes Textverständnis nicht in erster Linie von Bedeutung ist. Die Lehrkraft beabsichtigt nicht, die Studenten durch von ihr gestellten Fragen zu Antworten zu führen. Die dann am Ende des Seminars mit fertigen Antworten nach Hause gehen. Sie hat eine andere Absicht: Sie möchte dadurch, dass die Studenten selber zum Text Fragen stellen, neue Sinnzusammenhänge herstellen. So dass die Studenten bei der Herstellung einer Frage eine Textebene erfassen können.

Im nächsten Abschnitt möchten wir auf die Interaktion zwischen der Lehrkraft und der Studenten im Seminar eingehen. Wir werden die Abfolge eines Ausschnittes an einem Muster demonstrieren und die einzelnen sprachlichen Handlungen der Lehrkraft und der Studenten untersuchen. Sie tragen beide durch ihre sprachlichen Handlungen zum Erfolg des Unterrichtes bei.

4.4. Die Interaktion zwischen der Lehrkraft und der Studenten

In Seminar „Leseferigkeit I“ wird gebrauch von der Frage-Antwort-Muster gemacht. Die Studenten hatten die Aufgabe aus dem Märchen „Rotkäppchen“ Fragen zu stellen. Es ist nicht so einfach eine Frage zu stellen. Wir finden, dass Antworten immer leichter sind als Fragen, weil manche Fragen einen Teil der Antwort in sich beinhalten. Zu wissen, was man nicht weiß, was man fragen muss, setzt ein Verstehensprozess voraus. Da eine Frage aus einem Text nur dann herausgestellt werden kann, wenn man diesen Text verstanden hat. Man muss den Fremdsprachlichen Text erst verstehen, danach kann eine sprachliche Wiedergabe stattfinden. (vgl. Börner/ Vogel 1995, s.8).

Diese Methode soll zeigen, dass die Studenten imstande sind, durch das Lesen und Hören in der Fremdsprache eigene sprachliche Handlungen zu verwirklichen. Im Fremdspracheunterricht ist es wichtig, die Lernenden zum Sprechen zu bringen. Doch gerade in diesem Punkt kann die Rede von einem Mangel von Übungen der Interaktionsformen sein.

Vinçon (1982, s.77) bemerkt dazu:

„Die Linguisten versuchen, durch Übungen zur Sozio- und Psycholinguistik, wie durch Übungen zu Sprachnorm und Dialekt dazu einen Beitrag zu leisten. Von Seiten der Sprecherzieher könnten Angebote zu thematischer Interaktion die theoretischen Voraussetzungen durch die erforderlichen Grundlagenübungen intensivieren.“

Doch die Lehrer-Lerner Interaktion hängt nicht nur von den Beteiligten ab, sondern die Sprachhandlungen werden von der Institution und Gesellschaft eingeeengt. Die Lehrkraft

an der Hochschule muss sich nach dem Lerninhalt und Curricula der Institution richten. Auch die begrenzte Zeit einer Unterrichtsstunde (45 Minuten) erschwert die Interaktion.

4.4.1. Tabellarische Darstellung der Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Studenten

Man spricht von einer Ungleichheit der Lehrer- Lerner- Interaktion, welche als eine asymmetrische Kommunikation zwischen den Interaktionspartner gesehen wird. Es wird kritisiert, dass der Lehrende mehr als der Lernende spricht. Was sich in einem Fremdsprachenunterricht zum Nachteil der Lernenden auswirkt. Auch Spanhel (1971, s.23) bringt zur Sprache, dass „der Prozentanteil der Lehrersprache an der gesamten Unterrichtszeit mit 61,2% ermittelt wurde. ... 24,2% auf verbale Impulse, die auf eine direkte Beeinflussung des Verhaltens abzielten“. So steht für uns fest, dass der Lehrende den Unterricht nicht nur nach bestimmten Eingrenzungen lenkt, sondern auch durch den hohen Anteil seiner Sprache die Lernenden benachteiligt.

Wir versuchten daraufhin die Häufigkeit der Frage- und Antwortstellung der Lehrkraft und der Studenten im Seminar „Lesefertigkeit I“ quantitativ zu zeigen. Es wurde für diese Untersuchung eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten ausgewählt. Die Vorarbeit der 45 Minuten war: lautes Vorlesen des Märchens „Rotkäppchen“ von der Lehrkraft und von den Studenten, zusammenfassen des Märchens von den Studenten, danach wurden von den Studenten Fragen zum Text gestellt. Die Fragen sollten auch vorwiegend von den Studenten beantwortet werden. Doch kam es vor, dass die Lehrkraft das Frage-Antwort-Muster in die von ihr vorgesehene Richtung zu lenken versuchte. Uns interessierte es nun, wie oft jeweils die beiden Parteien zu Wort kamen. Wir nahmen die Transkription von 45 Minuten und zählten den Anteil der Beiträge.

Tabelle 1: Aufteilung der Interaktion der Lehrkraft und den Studenten in einem Unterricht von 45 Minuten

Zeile	Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3
1		Lehrkraft	Studenten
2	Fragen	30	24
3	Antwort	2	39
4	Wiederholung von Fragen	18	0
5	Wiederholung von Antworten/Reparaturen	13	3
6	Befehle in Form von Fragen und Anforderungen	18	0
7	Behauptungen und Feststellungen	33	0
8	Benutzung der Muttersprache	3	20
9	Gesamtsumme	117	86
10	Prozentzahl der Gesamtsumme	58 %	42 %

Wir werden versuchen die Tabelle verständlich zu machen, indem wir die einzelnen Spalten sowie Zeilen der Tabelle mit Beispielen vom Transkript erklären. In der Tabelle 1 ist in Spalte 1 die Art und in Spalte 2,3 die Häufigkeit der sprachlichen Impulse von den Personen wiedergegeben. In Zeile 2 geht es um Wissensfragen, die gestellt wurden. Obwohl die Studenten die Aufgabe hatten, Fragen zum Text zu stellen, sieht man dass die Fragezahl der Lehrkraft höher ist. Die Fragen der Lehrkraft sind generell Fragen zur Lenkung des Unterrichtes.

Beispiel 1:

[41]

Lktn [v]	Diese Frage haben wir eigentlich schon beantwortet. ••• Welche Frage können wir jetzt stellen? ((8s))
Std17 [v]	

[42]

Lktn [v]	schon beantwortet. ••• Welche Frage können wir jetzt stellen? ((8s))
Std10 [v]	

Die Lehrkraft verhindert in PF 41 „Diese Frage haben wir eigentlich schon beantwortet.“ die Wiederholung einer gestellten Frage. Die darauf folgende Frage PF 42 „Welche Frage können wir jetzt stellen?“ zeigt den Versuch das Gespräch erneut zu beginnen. Es wird in Beispiel 1 verhindert, dass der Unterricht in die falsche Richtung

leitet. Man sieht auch, dass die Lehrkraft den Studenten für ihren Denkprozess Zeit gibt. Sie wartet acht Sekunden auf eine Reaktion der Studenten.

Beispiel 2:

[92]	Lktn [v]	Weiter.((7s)) Wer hat noch keine Fragen gestellt? ((10s)) Die nächste Frage
[93]	Lktn [v]	bitte. Kannst du fragen? • • •
	Stdn10 [v]	Ben sordum.
	Stdn10 [de]	Ich habe gefragt.
	Stdn18 [v]	

In Beispiel 2 in PF 92 „Wer hat noch keine Frage gestellt?“ werden Studenten aufgefordert am Unterricht teilzunehmen. Vor allem diejenigen, die sich noch nicht getraut haben. Es dient der Motivation der Studenten. Auch hier folgt eine Wartezeit von zehn Sekunden. PF 92, 93 „Die nächste Frage bitte!“ Aufforderung zur Teilnahme und Lösungsversuch. Die Studentin 10 antwortet: PF 93 „Ben sordum.“ (Ich habe geragt.). Durch PF 93 „Kannst du fragen?“ wird das Rederecht an eine andere Person weitergegeben.

Beispiel 3:

[28]	Lktn [v]	Weitere Frage.((6s))
	Stdn11 [v]	Wem begegnete sie im
	Stdn7 [v]	Wald, eine halbe Stunde vom Dorf.
[29]	Lktn [v]	Wem begegnete sie im Wald? ((2s)) Kannst du aufschreiben?((3s))
	Stdn11 [v]	Wald?
[30]	Lktn [v]	<u>Jemandem</u> begegnen. Ja, ‚begegnen‘ beinhaltet ‚mit‘. Ja. beinhaltet mit. <u>Wem</u>
[31]	Lktn [v]	begegnete sie im Wald? • • • Ist sehr einfach.
	Stdn7 [v]	((unverständlich, 7s)) Das
[32]	Lktn [v]	<u>dem</u> Wolf <u>im</u> Wald.
	Stdn7 [v]	Rotkäppchen begegnete dem Wald dem Wolf.

Zeile 3 zeigt die Antworten der Fragen. Hier beobachtet man, dass die Zahl der Antworten der Studenten mit (39) wesentlich höher ist als die der Lehrkraft mit (2). Zeile 4 stehen die Wiederholungen der Fragen, die von den Studenten gestellt wurden.

In Beispiel 3 wird die Frage von der Stdn 11 PF 28, 29 „Wem begegnete sie im Wald?“ wortwörtlich von der Lehrkraft wiederholt Lktn PF 29 „Wem begegnet sie im Wald?“. Sie hebt das Verb „begegnen“ hervor, PF 30 „Jemandem begegnen. Ja, ‚begegnen‘ beinhaltet ‚mit‘.“ Sie erinnert an eine Grammatikregel, die besagt, dass das Verb mit dem Dativ verwendet wird und die dazu passende Präposition ‚mit‘ ist. Man sieht, dass die Wiederholungen nur von der Lehrkraft gemacht wurden. Es wurden hauptsächlich Fragen wiederholt, die von der Lehrkraft als richtig bewertet wurden. In Zeile 5 stehen ebenfalls Wiederholungen, aber diesmal haben sie einen besonderen Zweck. Sie dienen der Korrektur von Studentenäußerungen. Auf die Frage von Stdn 11 antwortet die Stdn 7 PF 31, 32 „Das Rotkäppchen begegnet dem Wald dem Wolf.“ Dieser Satz ist grammatikalisch falsch. Die Lehrkraft korrigiert betonend PF 32 „dem Wolf im Wald.“

Zeile 6 beinhaltet Befehle und Aufforderungen. Befehle kommen nicht nur als Imperativsätze vor. Wenn der Satz ein Modalverb enthält und das Subjekt des Satzes und der Adressat die gleiche Person ist, und wenn das Prädikat eine Tätigkeit beschreibt, die in diesem Moment verwirklicht werden kann, so sprechen wir von einem Befehl (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt, 2001, s.19).

Beispiel 4:

[137]

Lktn [v]	Als der Wolf aufwacht, was wollte er? Fatma kannst du aufschreiben?
----------	---

[138]

Lktn [v]	((3s))Oder du kannst auch anders fragen. Was wollte der Wolf als er aufwachte?
----------	--

Dem zufolge handelt es sich in der PF 137, 138 „Fatma, kannst du aufschreiben? ((3s)). Oder du kannst auch anders fragen.“ nicht um einen Interrogativsatz, sondern um einen Befehl. Dieser Satz erfüllt alle drei Bedingungen des Befehls. Wir haben hier ein Modalverb „kannst“, das Subjekt des Satzes ist auch der Adressat und die Studentin kann ihre Äußerungen in der erwünschten Zeit realisieren. Allerdings macht nur die Lehrkraft davon gebrauch. Dies spiegelt die dominierende Rolle der Lehrenden wieder.

In Zeile 7 stehen die Behauptungen und Feststellungen. Die Äußerungen der Studenten waren vorwiegend Fragen und Antworten. Behauptungen und Feststellungen sowie Aufforderungen und Befehle kamen nur seitens der Lehrkraft. Doch im Gegensatz zur

Benutzung der Muttersprache in Zeile 8 überwiegen die Studentenäußerungen. Die Lehrkraft griff zur Muttersprache nur in einzelnen Wörtern.

Beispiel 5:

[108]	Lktn [v]	Wer möchte es an die Tafel schreiben? Kannst du es schreiben?
[109]	[nv]	((Std3 geht an die Tafel und schreibt die Frage " Wodurch erkennt der Jäger das etwas nicht stimmt?" auf, 13s))
[110]	Lktn [v] Std3 [v] Std3 [de]	Ich sage es noch einmal. • • • Wodurch erkennt der Jäger/ Tekrar edermisiniz? Können Sie es wiederholen?
[111]	Lktn [v] Lktn [de] Std5 [v]	<u>wodurch</u> ((4s)), durch birleşik, das etwas nicht stimmt? durch zusammen Sie hörte ein Geräusch.

Auf den Wunsch von der Studentin 3 in PF 110 „Tekrar edermisiniz?“ (Können Sie es wiederholen?) wird die Frage von der Lehrkraft wiederholt. Denn Studentin 3 schreibt diesen Satz an die Tafel. Doch sie ist sich in der Rechtschreibung nicht sicher und möchte den Satz noch einmal verbalisiert haben. Die Lehrkraft kontrolliert das Geschriebene und wiederholt den Satz in PF 110, 111 „Wodurch erkennt der Jäger/ wodurch((4s)), durch birleşik, das etwas nicht stimmt?“ Durch das Betonen von „wodurch“ möchte die Lehrkraft auf den Fehler aufmerksam machen. Nach einer Wartezeit von vier Sekunden geht sie zur Verbesserung über „durch birleşik“ (durch zusammen). In den 45 Minuten macht die Lehrkraft nur dreimal von der Muttersprache gebrauch. Zweimal in Form von Wörtern und einmal in Form eines Satzes. In Beispiel 6 sehen wir, wie die Lehrkraft ohne die Muttersprache das unbekannte Wort erläutert.

Beispiel 6:

[123]	Lktn [v] Std8 [v] Std8 [de]	Ist das eine gute Frage? Tekrar edemisiniz? Können Sie es wiederholen?	Warum schießt der Jäger • •
[124]	Lktn [v] Std8 [v] Std8 [de]	den Wolf • nicht ab? ,Schießen' anlamı ne? Was bedeutet schießen?	nicht abschießen.((3s)) Der Wolf

[125]

Lktn [v] Std8 [v] könnte die Großmutter gefressen haben.

In Beispiel 6 geht es ebenfalls um die Bedeutung eines Wortes. Std8 PF 124 „'Schiessen' anläm ne?“ möchte wissen, was schießen heißt. Doch diesmal wird die Bedeutung nicht in der Muttersprache wiedergegeben, sondern sie antwortet mit einer Negation PF 124 „nicht abschießen ((3s)).“ Dies setzt einen mentalen Suchprozess in Gang. Die Studentin kann vom vorhandenen Vorwissen gebrauch machen. Sie kennt das Märchen aus der eigenen Kultur und weiß den Inhalt. So kann sie eine Beziehung zwischen dem Wort „Jäger“ und „schissen“ herstellen. Std8 zeigt durch den Lösungsversuch PF 124, 125 „Der Wolf könnte die Großmutter gefressen haben.“ Dass das Wissensdefizit gedeckt wurde. In Zeile 9 steht die Gesamtsumme der Impulse für die Lehrkraft 117, die Studenten 86. Zeile 10 die Prozentzahl der Gesamtimpulse Lehrkraft 58 %, Studenten 42 %.

Aus unserer Tabelle 1 können wir uns einen Überblick über die Teilnahme am Unterricht von den Personen machen. Die nichtsprachlichen Aktionen sind unberücksichtigt, fasst man die Studentenäußerungen zusammen, bemerkt man, dass sie einen kleineren Anteil haben als die der Lehrkraft. Unter diesem quantitativen Aspekt könnte gesagt werden, dass diese Methode der Lehrkraft den Anteil der Studenten in der Seminar erhöhen. Nach Spanhel lag die Lehrersprache bei 61,2%, in unserer Untersuchung bei 58 %. Doch ist uns bewusst, dass diese Angaben nur für eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten gelten.

Die Lehrkraft hat also einen höheren Anteil an der Interaktion. Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei den Fragen der Lehrkraft um Lenkungsfragen handelt. Das zeigt uns, dass die Studenten in eine bestimmte Denkrichtung gezogen werden. Die Richtung wird von der Institution Hochschule festgelegt. Die Äußerungen der Studierenden sind im Gegensatz zur Lehrkraft meistens kurz und zum Teil grammatikalisch unvollständig. Also ist auch hier der Lehrende mit seiner Sprache dominierend. In diesem Unterricht liegt das Schwergewicht der Sprache

der Lehrkraft in der Funktion der Steuerung. Diese Methode fördert die Studenten zum Sprechen und es hat noch andere Vorteile.

Zusammenfassend kann man zu dieser Methode festhalten, dass sie ihren Zweck erfüllt hat. Mit dieser Methode werden die Studenten gezwungen durch Formulierungen der Fragen einen intensiven Denkprozess zu verwirklichen. Sie müssen nämlich sinnvolle Fragesätze bilden und auch die passende Antwort dazu kennen. Im fragend-entwickelndem Unterricht ist der Fall, dass der Lehrende die Frage stellt und der Lernende sie beantwortet. Wir finden, dass solche Antworten der Lernenden nicht auf das eigene Wissen beruhen. Nämlich wie wir schon betont haben sind Formulierungen von Fragen schwieriger als von Antworten. Denn die meisten Fragen im Seminar sind Wissensfragen. Die Antworten stecken zum großen Teil in der Frage. Wir behaupten, dass der Lernende die Lösung nur scheinbar selbst findet. Doch mit der Methode der Lehrkraft wird das Wissen der Studenten aktiviert und sie werden zum problemlösenden, sprachlichen Handeln gefördert. Sie müssen ein Problem erstellen, in diesem Fall die Frage. Natürlich gehört zu einem Problem auch die Lösung, also die passende Antwort. Es ist nicht zu bestreiten, dass diese Methode einen intensiven Denkprozess beansprucht.

4.5. Die Gesprächsabfolge im Seminar

Das Seminar verläuft nach der Methode eines Frontalunterrichtes. Doch wie wir oben schon festgestellt haben, handelt es sich nicht um einen Frontalunterricht, wo das Gelernte vom Lehrenden abgefragt wird. Es geht uns darum, wie die Abfolge der Interaktion im Seminar zustande kommt. Bevor wir dies tun, möchten wir erinnern, wie die Gesprächsabfolge eines Unterrichtes aussieht. Es ist klar, dass der Lehrende das Wort hat. Hier sind die Interaktionsrollen vorgegeben und die Abgabe des Rederechts ist dem Lehrenden zugewiesen.

So ist für uns eindeutig, dass die institutionspezifische Zwecke das Interaktionsmuster beeinflusst. Der Lernende muss sich an diese sprachlichen Muster halten um die

Kommunikation zu realisieren. Der Lernende muss sich nach den sprachlichen Handlungen des Lehrenden richten und verfügt nicht über eine Wahl seiner Interaktion (vgl. Lohmann/ Prose, 1978, s.403).

Also entstehen durch Regelungen im Unterricht Interaktionsmuster. Die wiederum werden von den Aktanten übernommen. Die Interaktion im Unterricht ist mit bestimmten ‚Spielregeln‘ festgelegt. Das erklärt auch das institutionsspezifische Handlungsmuster. Die Aktanten müssen also Rollen übernehmen, wonach sie sich richten müssen. Der Sprechwechsel ist geregelt und die Teilnehmer müssen sich an die vorgegebenen Regeln halten. (vgl. Gülich,(1981, s.422), Biermann (1978, s.9), Spanhel (1971, s.138)). Der Lehrende folgt einem Satz von Regeln und der Lernende folgt einem anderen Satz von Regeln. Abweichungen von diesen Regeln sind erlaubt. Diese Regeln bestimmen die Abfolge der sprachlichen Handlungen.

Wir werden jetzt einen Blick in die Gesprächsabfolge im Seminar werfen, und versuchen mit Hilfe des Frage- Antwort- Muster an einem Beispiel vom Transkript ein Ablaufschema zu erstellen. Wie schon erwähnt, handelt es sich in diesem Seminar nicht um eine gewohnte Frage-Antwort- Muster. Es ist nicht nur die Lehrkraft, die die Fragen zum Text stellt, sondern die Studenten müssen Fragen formulieren und sie auch beantworten. Die Lehrkraft hat hier die Rolle eines Dirigenten, sie führt das Thema ein und verwirklicht die Wissensvermittlung, danach verwaltet sie den Gesprächsablauf. Natürlich sind auch hier Regeln zu beachten. Die Studenten können nicht beliebig Kreuz und Quer fragen. Die Lehrkraft organisiert den Verlauf nach ihren Erwartungen und den Zwecken der Hochschule. Die Frageäußerungen der Lehrkraft dienen zur Förderung der Studentenfragen.

Erläuterungen zu dem Diagramm :

Das Muster beginnt mit einer Fragestellung [Position 1] der Lehrkraft. Es folgt entweder die Frage [Position 2] von der Lehrkraft oder die Frage [Position 3] vom Student. In [Position 4a] überprüft der Student das eigene wissen im mentalen Bereich. Falls das erwünschte Wissen vorhanden ist [Position 4] wird es in Form von Antwort

[Position 5] oder Frage [Position 6] verbalisiert. Bei einer negativen Bewertung des Studenten folgt in [Position 7] Schweigen oder [Position 8] Verbalisierung des Nichtwissens. In beiden Fällen wird das Muster ohne Erfolg abgeschlossen und verlassen. Am Entscheidungsknoten [Position 9] wird die Äußerung von der Lehrkraft auf ihre Brauchbarkeit kontrolliert. Bei einer negativen Bewertung [Position 10] geht die Lehrkraft zu [Position 1] zurück und das Muster beginnt erneut. Doch bei einer positiven Bewertung [Position 11] macht sie mit einer Exothese [Position 12] ihre positive Einschätzung deutlich und das Muster wird abgeschlossen. Bei einer positiven Bewertung einer Antwort [Position 5] wird die Frage von dem Studierenden an die Tafel geschrieben [Position 13]. Die Frage die an der Tafel steht wird in [Position 14] beantwortet und ein neues Muster wird angeschlossen.

Durch die Methode die in „Leseferdigkeit I“ angewendet wurde, haben wir in unserem Frage-Antwort-Muster keinen einheitlichen Ablauf. Der Ablauf in diesem Schema ändert sich je nach der fragenden Person. Wenn in [Position 2] die Lehrkraft ihre Frage stellt, so folgt seitens des Studenten eine Frage [Position 6]. Bei einer positiven Bewertung benötigt diese Frage eine Antwort [Position 14], bevor sie von einem Student X beantwortet wird schreibt der Student, der in [Position 6] die Frage gestellt hat, die Frage an die Tafel. Doch wenn ein Student [Position 3] die Frage stellt, wird die Frage in [Position 5] beantwortet. Wenn die Bewertung positiv ausfällt, so wird dies mit einer Exothese [Position 12] deutlich gemacht und das Muster wird verlassen.

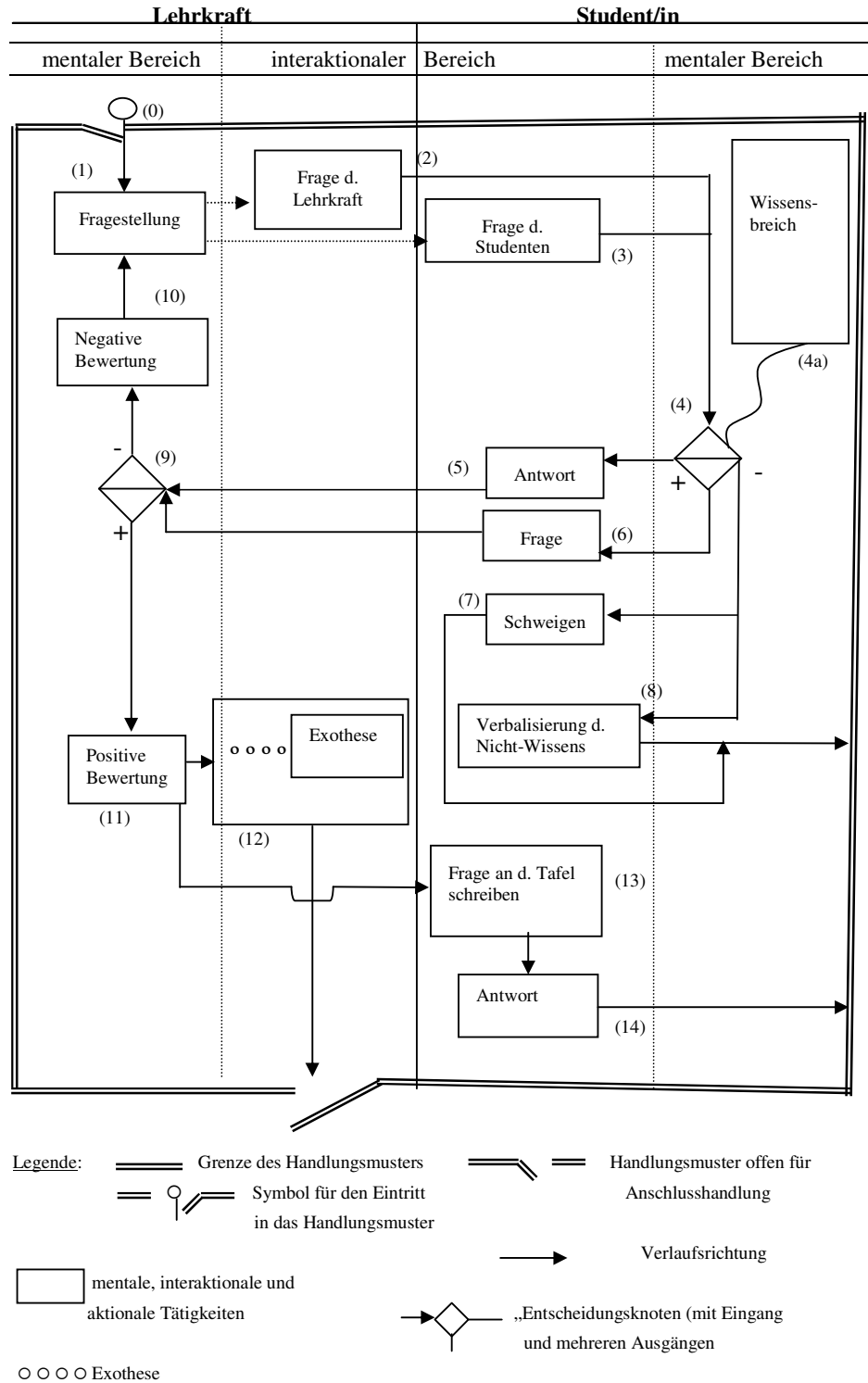


Abbildung 1: Frage-Antwort-Muster (Duman, 1999, s.46)

Beispiel 1:

[114]	Lktn [v]	Der Jäger kommt in das Haus, was passiert dann? Was können wir dann
[115]	Lktn [v]	fragen? ((6s))
	Std1 [v]	Wer hat Rotkäppchen und die Großmutter von dem Wolf
[116]	Lktn [v]	Hier können wir nur Jäger antworten. Ja.
	Std1 [v]	ge/gerettet?

Der Einstieg in das Frage-Antwort-Muster erfolgt durch ein Wissensdefizit der Lehrkraft [Position 1]. Sie muss ihr Wissensdefizit in eine sprachliche Äußerung umwandeln. Das geschieht in [Position 2] durch eine „taktische Lehrerfrage“, weil die Lehrkraft eigentlich nicht über richtiges Wissensdefizit verfügt. Das heißt, sie versucht schrittweise das Wissen der Studentin zu überprüfen. Die Lehrkraft stellt ihre Frage PF 114,115 „Was können wir dann fragen?“. Der Verstehenserfolg des Studenten wird hier kontrolliert. In [Position 4] entscheidet die Studentin, ob sie über das benötigte Wissen verfügt. In [Position 6] erfolgt ein Lösungsversuch mit einer Frage PF 115, 116 “Wer hat Rotkäppchen und die Großmutter von dem Wolf ge/gerettet? “. [Position 9] zeigt die Stelle, wo die Lehrkraft entscheiden muss, ob ihre Wissenslücke mit diesem Lösungsversuch ihr Ziel erreicht hat. Falls nicht, kann sie durch eine negative Bewertung [Position 10] schrittweise zu [Position 1] zurückkehren.

Da die erwünschte Äußerung in Form einer Frage verbalisiert wird, benötigt sie auch eine Antwort. Seitens der Lehrkraft kommt eine positive Bewertung [Position 11] und sogleich die Antwort [Position 12] auf die Frage PF 116 „Hier können wir nur Jäger antworten. Ja.“ Dass die Bewertung positiv ist, macht die positive Exothese [Position 12] „Ja.“ deutlich und das Muster beginnt erneut.

Wir sehen, dass unser Interaktionsmuster erfolgreich abgelaufen ist. In diesem Beispiel wurde in der Bewertung seitens der Lehrkraft die Antwort der Studentenfrage geliefert. Man sieht auch die institutionelle Regelung des Gesprächsablaufes. Die Lehrkraft bestimmt wer sprechen darf, und nur ihre Bewertung zählt. Es kommt auch mal vor, dass die Studierenden keinen Beitrag leisten. Also sie verbalisieren ihr Nicht-Wissen. Das Beispiel 2 zeigt solch einen Ablauf.

Beispiel 2:

[104]	Lktn [v]	Deshalb geht er in das Haus hinein, gut. Was sieht jetzt der Jäger in
[105]	Lktn [v] Std3 [v]	dem Haus? Kannst du es beantworten?/ Kannst du es beantworten bitte? Ich habe
[106]	Lktn [v] Std3 [v]	Du hast keine Ahnung. Gut. Was sieht der Jäger in dem Haus? keine Ahnung.

Bei der Zusammenfassung des Märchens stellt die Lehrkraft [Position 2] die Frage PF 104,105 „Was sieht jetzt der Jäger in dem Haus?“ Sie gibt mit diesem Impuls die Richtung an, in die sie das Gespräch gerne lenken möchte. Die Lehrkraft erteilt das Recht für die Beantwortung der Studentin 3 durch eine Frage, die sie wortwörtlich wiederholt PF 105 „Kannst du es beantworten?/ Kannst du es beantworten bitte?“ Aber Std3 beantwortet die Frage nicht. Sie verfügt nicht über das erwünschte Wissen [Position 4a]. Und verbalisiert in [Position 8] ihr Nicht-Wissen PF 105,106 „Ich habe keine Ahnung.“ Das Nicht-Wissen der Studentin wird von der Lehrkraft akzeptiert PF 106 „Du hast keine Ahnung.“ Diese Äußerung wird negativ Bewertet [Position 10]. Mit der Exothese PF 106 „Gut.“ Führt die Lehrkraft die Interaktion weiter. In [Position 2] wiederholt sie ihre Frage PF 106 „Was sieht der Jäger in dem Haus?“ und das Muster beginnt erneut. In diesem Beispiel verbalisiert die Studentin ihr Wissensdefizit. Manchmal wird das Nicht-Wissen durch Schweigen zur Sprache gebracht.

Beispiel 3:

[151]	Lktn [v]	Danke. Kannst du weiter
[152]	Lktn [v] Std15 [nv]	machen? Nein. ((lächelt)) Dann du ? • • ((Schweigen, 19s))

Es soll nun an Beispiel 3 erläutert werden, in welchen Situationen die Studenten schweigen. Wie hier zu sehen ist beginnt die Lktn in [Position 2] mit ihrer Frage in PF 151 „Kannst du weiter machen?“ Sie sorgt somit auch für die kommunikative Ordnung und fordert die Std15 auf das Gespräch fortzuführen. In [Position 4a] kontrolliert die Std18 ihr vorhandenes Wissen. In [Position 4] entscheidet sie über ihre folgende Handlung und entscheidet in [Position 7] zu schweigen, anstatt ihr Nicht-Wissen zu verbalisieren. Das interaktive Schweigen tritt auf, weil die Studentin kein kooperatives Handeln zeigt. Jetzt kann das Schweigen entweder andauern oder der Diskurs wird abgebrochen (vgl. Duman 1999, s. 51-52). Die Lktn vergewissert sich in PF 152 „Nein.“ Und versucht durch das Lächeln das Nichtkönnen der Studentin zu tolerieren.

Daraufhin wird der Diskurs abgebrochen. Man geht zum neuen Diskurs über und fordert eine andere Studentin für die Antwort auf.

Wir haben an einer positiven und negativen Bewertung die Gesprächsabfolge im Seminar dargestellt. Im fragend-entwickelndem Unterricht spielen die Fragen der Lehrende eine wichtige Rolle. Doch es handelt sich in unserem Frage- Antwort Muster nicht immer um Lehrerfragen. Es können unterschiedliche Diskursmuster zugrunde liegen. In unserem Muster Abbildung 1 ist zu betonen, dass es sich nicht um ein einheitliches Verfahren handelt. Die Abfolge der Interaktion verhält sich nicht immer gleich. Dieser Punkt ist für unsere Arbeit von großer Bedeutung, deshalb möchten wir es an diesem Beispiel aufzeigen.

Beispiel 4:

[69]	Stdn6 [v]	Was macht der
[70]	Lktn [v]	gesprochen hatte.
	Stdn6 [v]	Wolf, nachdem er mit Rotkäppchen gesprochen ((3s))/ gesprochen hatte?
[71]	Lktn [v]	Ja.
	Stdn6 [v]	
	[nv]	((Schreibt die Frage "Was macht der Wolf nachdem er mit Rotkäppchen gesprochen hatte?" an die Tafel, 20s)).
[72]	Lktn [v]	Gut, weiter ((3s)).
	Stdn7 [v]	Der Wolf ging in dem Haus der Großmutter und fraß sie auf.

Wir möchten darauf hinweisen, falls die Frage [Position 3] von einem Student X gestellt wird, so folgt in [Position5] eine Antwort von einem Studenten Y. Bei einer positiven Bewertung der Lehrkraft wird in [Position 12] durch eine Exothese die Interaktion nochmals von vorn gestartet.

In Beispiel 4 wird die Frage [Position 2] vom Stdn6 verbalisiert PF 69,70 "Was macht der Wolf, nachdem er mit Rotkäppchen gesprochen ((3s))/ gesprochen hatte?". Die Frage wird von einem Studenten gestellt. Es ist nicht so, dass der Lehrende fragt und der Lernende die Antwort gibt, die er zum großen Teil aus der Frage entnehmen kann. Die Lktn greift in PF 70 „ gesprochen hatte“ in die Äußerung der Stdn 6 ein. Das führt zur Fortführung der Gesprächsabfolge. Auch das „Ja.“ in PF 71 von Lktn hat den gleichen Zweck. In [Position 4a] kontrolliert Stdn 7, ob sie über das vorhandene Wissen

verfügt. Da eine positive Reaktion von Stdn 7 kommt geht man über zur [Position 4] und in [Position 5] folgt die Antwort PF 72 „Der Wolf ging nach dem Haus der Großmutter und fraß sie auf.“ Gerade dieser Punkt ist für uns wichtig. Wenn in [Position 5] eine Antwort folgt, so geht man bei einer positiven Bewertung [Position 11] direkt zu einer Exothese [Position 12] von der Ltkn in PF „Gut, weiter ((3s)).“ über und beginnt den Interaktionsablauf von Anfang an. Doch was passiert, wenn in [Position 5] eine Frage verbalisiert wird. Das möchten wir anhand des folgenden Beispiels demonstrieren.

Beispiel 5:

[82]	Lktn [v] Wer hat eine andere Frage?	Ja, gut.
	Stdn2 [v] Wie fühlt sich Rotkäppchen in Großmutter's Haus?	
[83]	[nv] ((Geht an die Tafel und schreibt die Frage "Wie fühlt sich Rotkäppchen in Großmutter's Haus?" auf, 11s))	
[84]	Lktn [v] offen	
	Stdn15 [v] Sie wundert sich, denn die Tür ••• war ((4s))	ha: offen war.

Die Frage [Position 2] kommt diesmal von der Lehrkraft in PF 82 „Wer hat eine andere Frage?“. Die Äußerung soll den Studenten zur Formulierung einer Frage fördern. Stdn 2 erklärt sich in [Position 4] bereit diese Aufgabe zu erfüllen. In [Position 6] PF 82 stellt sie die Frage „Wie fühlt sich Rotkäppchen in Großmutter's Haus?“. Diese Frage wird von der Lehrkraft positiv bewertet [Position 11] PF 82 „Ja, gut.“ Der Student geht an die Tafel und schreibt die Frage auf. Diese Äußerung, benötigt eine Antwort [Position 14], die die Stdn 15 in PF 84 liefert, „Sie wundert sich, denn die Tür ••• war ((4s))“. Durch die Hilfe der Ltkn PF 84 „offen“ vervollständigt die Stdn ihre Antwort PF 84 „ha: offen war.“

Wir folgern aus den beiden Beispielen, dass der Durchlauf des Musters in Abbildung 1 sich nach der Person in [Position 2] ändert. Je nach dem, wer fragt, wird in [Position 5] entschieden, ob eine Antwort oder Frage folgt. Bei einer negativen Bewertung ändert sich der Ablauf nicht. Doch falls die Bewertung positiv ausfällt folgt entweder eine Antwort [Position 9] oder eine Exothese [Position 10]. Doch es besteht die Tatsache, dass die Lehrkraft diejenige ist, die das Rederecht erteilt und die Bewertung der

Äußerungen vollzieht. Doch sie versucht so wenig wie möglich am Gesprächanteil teilzunehmen, was einen großen Vorteil für Lerner einer Fremdsprache hat. Im weiteren werden wir nicht mehr die Abfolge der sprachlichen Handlungen erläutern, sondern auf die Sprache der Lehrkraft und Studenten eingehen.

4.6. Die Sprache der Lehrkraft und der Studenten

Unserem Erachten nach ist die Sprache das Hauptinstrument der Wissensvermittlung in der Hochschule. Die Weitergabe des Wissens hängt mit mehreren Faktoren zusammen. Doch sie geschieht hauptsächlich durch die Sprache. Die angehäuften Erfahrungen, welche wir von unserer Umwelt machen, werden mit Hilfe der Sprache gespeichert. Es ist uns bewusst, dass ein großer Teil unseres Wissens von der Welt nicht aus eigener Erfahrung stammt. So ist es von Bedeutung auf die Sprache der Lehrenden und Lernenden einzugehen. Wir werden die Sprache der Parteien nicht einzeln untersuchen, denn „Lehrer- und Schülersprache ergänzen sich in ihren Funktionen gegenseitig und ermöglichen dadurch erst den kontinuierlichen Fortgang des Lernprozesses.“ (Spanhel, 1973, s.308). Wir werden nicht auf alle Aspekte der Sprache in der Hochschule eingehen, sondern nur diejenigen zur Deutung bringen, die wir mit unseren Beispielen aus den Transkripten, welche wir an der Hochschule erhoben haben, untermauern können. Es geht uns auch nur um den pragmatischen Aspekt der Sprache. Wir untersuchen die Sprache der Lehrkraft und der Studenten, um zu sehen, wie sie die Sprache im Lernprozess gebrauchen. Dabei werden wir auch auf die Rolle der Fragen eingehen.

Im Seminar nimmt die Lehrkraft die zentrale Position innerhalb des Interaktionssystemes ein. Sie leitet und lenkt das Seminar in die von ihr vorgesehene Richtung. Die Interaktion wird bestimmt durch die Lehrkraft, doch die Ziele, Bedürfnisse, Motive und Pläne sind keineswegs beliebig festgelegt. Sie orientiert sich nach den Richtlinien der Gesellschaft und der Hochschule. Lohmann/Prose (1978, s.404) bestätigen „dass das Verhalten des Lehrers in der Interaktion mit seinen Schülern in einem bedeutenden Ausmaß an den Erwartungen der in der Hierarchie der Institution

obenstehenden Repräsentanten der Schule orientiert ist. „Diese Erwartungen zu erfüllen ist nicht leicht. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und Ordnung zu erhalten.

Die Gesprächsfähigkeit der Lehrkraft ist die wichtigste Voraussetzung für die Gesprächsfähigkeit der Studenten. Dies konstatiert auch Pabst- Winschenk (1982, s.93) „Für jeden Lehrer ist ferner wesentlich, dass er auch dazu befähigt wird, Schüler in ihrer mündlichen Kommunikationsfähigkeit zu fördern.“ Das ist, wenn nicht der wichtigste, so doch einer der wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht. Die Lehrkraft hat nicht nur die Aufgabe durch ihre Sprache die Fremdesprache zu vermitteln, sondern die Sprache hat hier noch andere wichtige Funktionen, sie bestimmt das Verhältnis zwischen den Beteiligten, das sozial-emotionale Klima im Seminar mit.

Spanhel (1971, s.17-26) betont, dass die Sprache nicht nur Gegenstand ist sondern auch als Objekt dient. Er fügt hinzu, dass für die Erziehung bestimmte Sprachformen schon vorhanden sind. Der Lehrende bedient sich dieser und muss sie nicht selbst formen. Doch wir dürfen nicht außer Acht lassen, dass in der Fremdsprache gerade durch das unterschiedliche Wissen der Beteiligten eine „Sprachbarriere“ vorzufinden ist. Die Lehrkraft muss bei der Wissensvermittlung das Niveau der Studenten miteinkalkulieren. Die Lehrkraft sollte ihre sprachlichen Mittel bewusst nach wissenschaftlichen Forschungen einsetzen und kontrollieren.

Es ist jedoch schwer diese Forderungen zu erfüllen, denn die Sprache der Lehrenden hinsichtlich Bedeutung, Funktion und Sprachformen sowie sprachliche Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, und vieles mehr sind wissenschaftlich noch nicht ausreichend erforscht worden. Also hat die Sprache der Lehrkraft eine besondere Funktion. Hiernach ist das Lehren wesentlich durch das Sprachverhalten der Lehrkraft bestimmt.

In all diesen Rollen zeigt der Lehrende und Lernende unterschiedliches Sprachverhalten. Hier befasst sich die Lehrkraft damit, wie sie das von der Institution Hochschule vorgegebene Wissen an die Studenten vermittelt. Im Seminar wird als

wichtigste Mittel die Frage angesehen. Uns allen ist aus Erfahrung bewusst, dass kein Unterricht ohne Frage auskommt. Doch ein Unterricht darf nicht nur aus Fragen und Antworten bestehen.

4.6.1. Klassifizierung der Fragen im Seminar

Die Frage im Seminar unterscheidet sich von der Frage im Alltagsleben. „Der Lehrer fragt, weil er etwas wissen will, was er weiß, in einer Sprache die er völlig beherrscht“ (Steuber, 1973, s.58). Demnach fragt die Lehrkraft im Seminar nicht um eine neue Information zu erhalten, sondern versucht das vorhandene Wissen durch Fragen an die Studenten zu vermitteln. Der Fragende weiß die Antwort schon vorab. Er kontrolliert mit seiner Frage, ob das gewünschte Ziel erreicht wurde. Normalerweise wird gefragt um, „seinen Partner zu einem bestimmten Verhalten zu veranlassen, d. h. ihn zu einer Beantwortung einer Frage zu bewegen.“(Bergmann, 1981, s.129).

Die Lehrerfrage unterscheidet sich von der ursprünglichen Frage indem, dass die gestellte Frage nicht zur Ermittlung von neuen Wissen dient, sondern das vom Fragendem gewünschte und vorhandene Wissen an den Befragten weiter gegeben wird. Wir wissen, dass Lehrerfragen in Form von Einzel- oder Leitfragen, als Sach-, Verständnis-, Problemfragen vorkommen. Im Seminar wurde Gebrauch von reproduktive und produktive Fragen in Form von W-Fragen gemacht. Seitens der Studenten kamen vorwiegend reproduktive Fragen, die mit Hilfe des Textes gelöst werden konnten. Die Lehrkraft möchte wissen, ob die Studenten die Lehre des Märchens erfasst haben und greift zu einer produktiven Frage. Was sind produktive Fragen und wie reagieren die Studenten darauf. Das sehen wir am Beispiel 1. Eine kurze Definition der produktiven Frage ist hier angebracht.

Karcher (1994, s.304) definiert die produktive Frage folgendermaßen:

„Die produktiven Fragen erschöpfen sich nicht mehr im hervorrufen einfache Wiedergabe von Textteilen..., sondern sie wollen Aufschlüsse über eine tiefergreifende semantische -kognitive Bearbeitung eines fremdsprachlichen Textes gewinnen oder aber eine solche Bearbeitung in die Wege leiten.“

Das sind solche Fragetypen, die beim Leser die Fähigkeiten wie, Standorte zu wechseln, fixierte Einstellungen zu ändern, neue Aspekte zu berücksichtigen, zu bewerten und zu

integrieren und bewertete Aspekte neu einzuordnen, in Anspruch zu nehmen. Hier sind gute fremdsprachliche Kenntnisse verlangt. Ob unsere Studenten in der Lage sind solch eine Frage zu beantworten, sehen wir im folgenden Beispiel.

Beispiel 1:

[169]	Lktn [v]	Was denkt der Fremde über uns ? Und ((5s)) wir wissen nicht
[170]	Lktn [v]	welche Ziele der Fremde hat. Er kann also gefährlich sein, wie hier der
	Stdn1 [v]	Amaç
	Stdn1 [de]	Ziele
	Stdn10 [v]	Ziele?
[171]	Lktn [v]	^{laut} Wolf, weil wir diese Regeln übertreten, können wir in die Falle gehen. Gut, was
[172]	Lktn [v]	hat es mit der Gesellschaft zu tun? ((3s)) Mit der gesellschaftlichen Regeln? Was
[173]	Lktn [v]	meinst du? ((10s)) Toplum. Was hat
	Lktn [de]	Gesellschaft
	Stdn18 [v]	Gesellschaft?
	Stdn7 [v]	Bir daha sorarmısınız?
	Stdn7 [de]	Können Sie es noch einmal fragen?
[174]	Lktn [v]	diese Geschichte mit der Gesellschaft zu tun? Mit den gesellschaftlichen Regeln?
[175]	Lktn [v]	((13s)) Ja?
	Stdn7 [v]	Soruyu anladık. Toplum mu yoksa toplumun gerçekleri mi
	Stdn7 [de]	Wir haben die Frage verstanden. Sagten Sie die Gesellschaft oder die Realitäten der
[176]	Lktn [v]	Öyle birşey demedim. Ama diyebilirdim belki.
	Lktn [de]	Ich habe so etwas nicht gesagt. Aber ich könnte es vielleicht gesagt haben.
	Stdn7 [v]	dediniz?
	Stdn7 [de]	Gesellschaft?

In Beispiel 1 möchten wir einer solchen Frage nachgehen. Die Lehrkraft richtet in der Partiturfläche 169,170 die Frage „Was denkt der Fremde über uns? Und ((5s)) wir wissen nicht welche Ziele der Fremde hat.“ an den Studenten. Die Antwort benötigt mehr als nur reproduktives Wissen. Hier wird der Charakter „Wolf“ in das reale Leben umgedacht. Er wird als „Fremder“ bezeichnet. Der Leser muss die beiden Charakter in vergleich setzen, daraus seine Schlussfolgerungen ziehen und die wiederum in der

fremden Sprache äußern. Mit Hilfe der kulturellen Schemata wäre die Frage zu beantworten. Die Lehrkraft versucht nachzuhelfen „wir wissen nicht welche Ziele der Fremde hat“ und führt den Satz in PF 170, 171 fort „Er kann also gefährlich sein, wie hier der Wolf, weil wir diese Regeln übertreten, können wir in die Falle gehen.“ Somit hat sie die gewünschte Antwort, die von den Studenten kommen sollte selber geliefert, um das Gespräch in die von ihr gezielte Richtung lenken zu können. Das kann vorkommen, denn die Impulse, die wir für den Verstehensvorgang der Studenten geben, ergeben sich während des Unterrichtes. Um das zu vermeiden, muss man die Lehr- und Lernziele schrittweise vorplanen.

In der PF 171, 172 folgt eine neue Frage, die ebenfalls als eine produktive Frage bezeichnet werden kann. „Gut, was hat es mit der Gesellschaft zu tun ? ((3s))“ Der Studierende muss Textpropositionen mit Propositionen der eigenen Wissensstruktur zueinander in Beziehung setzen. Um solche Fragen zu beantworten muss der Studierende den Zusammenhang der Lehre des Märchens und die Gesellschaft konstruieren. Hier kann man beobachten, dass der Studierende keine Antwort findet. Das zeigt, dass er nicht „über ausreichende produktive Sprachmittel verfügt, um den Reichtum seines Textverständnisses zum Ausdruck bringen zu können.“ (Karcher, 1994, s. s. 304-305).

Die Studentin 7 verlangt in PF 173 von der Lehrkraft die Wiederholung der Frage „Bir daha sorarmısınız?“ (Können Sie es noch einmal wiederholen?). Daraufhin wiederholt die Lehrkraft die Frage in PF 173, 174. Und fügt hinzu PF 174 „Mit den gesellschaftlichen Regeln?“. Sie engt mit dem Wort „Regeln“ den Äußerungsspielraum ein und versucht zu der erwünschten Antwort zu lenken. Nach einem Warten von 13 Sekunden folgt in PF 175 ein „Ja?“ von der Lktn das zur Fortsetzung des Gesprächs führen soll.

Mit der Äußerung von der Studentin 7 PF 175 „Soruyu anladık“ (Wir haben die Frage verstanden) stellt sich fest, dass das Wissen vorhanden ist, aber sie ist nicht in der Lage, ihr Wissen in sprachliche Handlung umzuwandeln. Hier sieht man, dass den rezeptiven Fertigkeiten die Produktiven vorauskommen. Die Studentin 7 kann die Frage verstehen

aber nicht in der Fremdsprache beantworten. Sie verfügt durchaus über ein reichhaltiges Textverständnis. Hier wird durch das einsetzen der Muttersprache das Problem gelöst, doch dies führt dazu, dass ein indirektes Textverständnis über das Übersetzen ermutigt. Die Antwort der Frage PF 171, 172 „Gut. Was hat es mit der Gesellschaft zu tun?“ kann für jeden unterschiedlich sein. Das hat mit den Wertvorstellungen des Einzelnen zu tun. Doch bei reproduktiven Fragen gibt es keine Mehrzahl der Antworten. Die Antwort kann man zum Teil von der Frage entnehmen, oder direkt aus dem Text herauslesen.

Beispiel 2:

[1]	Lktn [v] Warum nennt man das Mädchen Rotkäppchen? ((4s)) Warum nennt man sie
[2]	Lktn [v] Rotkäppchen? ((6s)) Já. ein rotes Käppchen, einen Std5 [v] Weil sie eine rote Haube trägt.
[3]	Lktn [v] roten Hut ••• trä:gt. Weil sie keine Std5 [v] Weil sie nicht an den Anderen tragen wollte.
[4]	Lktn [v] Andere tragen wollte. Sie trägt immer ein rotes Käppchen.

In Beispiel 2 wird von der Lktn Partiturfläche 1 eine W-Frage formuliert. „Warum nennt man das Mädchen Rotkäppchen?“ Diese Frage dient zum Wiedererkennen der Textdaten. Die Antwort kommt von der Studentin 5 PF 2 „Weil sie eine rote Haube trägt.“ Die Korrektur von der Lehrkraft: „ein rotes Käppchen, einen roten Hut ••• trä:gt“ wird nicht nur hinsichtlich der Grammatik gemacht, sondern es werden auch zwei Synonymen „Käppchen“ und „Hut“ für das Wort „Haube“ gegeben. Sie versucht auch auf die Aussprache von „Käppchen“ aufmerksam zu machen und spricht das „ch“ des Wortes betont aus. Diese Frage ist eine reproduktive Frage. Sie ist leicht zu beantworten, sie benötigt kein so hohes Fremdsprachenniveau wie die produktive Frage. Jedoch hat die Frage in den zwei Beispielen die gleiche Aufgabe, und zwar kognitive Prozesse beim Studenten anzuregen.

4.6.2. Fragen zur Herstellung von kognitiven Prozessen

Die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist es, den Übergang vom eigenen Wissen in das der Studenten zu verwirklichen. Doch ist dieser Transfer nicht so leicht. Im Fremdsprachenunterricht Wissen zu erwerben, erhalten und es in die Praxis umzusetzen benötigt viel Aufwand. Hier muss die Lehrkraft zur Herstellung von kognitiven Prozessen sorgen. Dies geschieht im Beispiel 1 durch die Frage. Sie hat die Aufgabe dem Studenten zu kognitiven Prozessen anzuhalten und ihm so zu einem selbsttätigen Wissenserwerb zu verhelfen. Die Lehrkraft leitet durch einen Erkenntnisakt den Studenten zur eigenen geistigen Aneignungen der erwünschten Erkenntnis. Sie setzt durch die Frage die Auffassungstätigkeit des Studenten in Gang.

Beispiel 1:

[20]	Lktn [v]	Ja, aber was sollte sie nicht machen/ nicht machen,
[21]	Lktn [v]	was war da noch? ((4s)). Was war da noch?
	Std14 [v]	Sie sagte niemand guten Morgen e::
[22]	Std14 [v]	Rotkäppchen hat den Wolf e: nicht sprechen sollte, denn der Wolf ist Fremd e:
[23]	Lktn [v]	Sehr gut.
	Std14 [v]	((3s)). Er hat schlechte Meinung über Rotkäppchen und Großmutter.
[24]	Lktn [v]	Also Rotkäppchen sollte nicht mit Fremden sprechen.

Das Beispiel 1, mit der Äußerung der Lktn PF 20 „Ja, aber was sollte sie nicht machen/nicht machen, was war da noch ? ((4s)).“ zeigt das Beharren der Lktn auf eine Wissenssuche der Std14. Der Lehrkraft fällt es schwer keine zweite Frage nachzuschicken, mit „was war da noch?“ soll das Nachdenken angespornt werden. Man hört aus dieser Frage durch das „Ja“ und „was war da noch ?“, dass ein Antwortversuch gemacht wurde. Die Fragen der Lktn lösen bei der Std14 einen kognitiven Denkprozess aus und sie antwortet in PF 21, 23 „Sie sagt niemanden guten Morgen e:: Rotkäppchen hat den Wolf e: nicht sprechen sollte, denn der Wolf ist Fremd e: ((3s)). Er hat schlechte Meinung über Rotkäppchen und Großmutter.“ Die Antwort wird von Lktn in PF 23 mit der Äußerung „Sehr gut.“ quittiert. Durch das Beharren der Lktn. wird die Std14 dazu

ermutigt weitere, vorhandene Wissenspartikel heraus zu kristallisieren. Durch die Frage können Wissensbestände die von der Stdn 14 nicht gefunden wurden, präsent gemacht werden. Es gelingt der Stdn 14 das Fehlende aufzufinden, was auch die Lktn bestätigt. Die Studentin wurde dazu gebracht, ihr eigenes Wissensdefizit kognitiv zu erfahren. Hier wird der Verstehensvorgang des Studenten vorangetrieben und es wird gleichzeitig auch Impulse von der Lehrkraft gegeben, die zu Wissenskontrolle führen.

4.6.3. Fragen zur Wissenskontrolle

Der Unterschied zwischen Fragen in der Institution Hochschule und dem Alltag kommt hier noch einmal zum Vorschein. Die Fragen in der Hochschule dienen zur Überprüfung des Studentenwissens. Man fragt normalerweise um neue Informationen zu erhalten. Am folgenden Beispiel wird sichtbar, wie die Lehrkraft ihr sprachliches Handeln für diesen Zweck geschickt einsetzt.

Beispiel 1:

- [161]

Lktn [v]	Wir hatten gesagt, welche Verbote Rotkäppchen vertreten hatte. Welche Folgen
----------	--
- [162]

Lktn [v]	hat es natürlich mit sich gebracht? ((15s)) Hmm, •••ja.
Std2 [v]	Sie vertritt Verbote ihrer
- [163]

Std2 [v]	Mutter ••• sie tief vom Weg ab. Sie war nicht vorsichtig. Sie sprach mit dem
----------	--
- [164]

Lktn [v]	Der sehr gefährlich ist. Gut. Was noch? ((13s))
Std2 [v]	Wolf, der sehr gefährlich ist.

In PF 161 „Wir hatten gesagt, welche Verbote Rotkäppchen vertreten hatte.“ fasst die Lktn das gesammelte Wissen zusammen. Mit der Äußerung „Wir hatten gesagt,“ führt sie den Hinweis ein, dass das Wissen schon vorhanden ist. Sie stellt daraufhin die Frage in PF 161, 162 „Welche folgen hat es natürlich mit sich gebracht ?((15s)).“ Damit bezweckt sie, das erworbene Wissen zu prüfen. Sie ist auch bereit den Studenten eine länger Denkpause zu geben. Nach fünfzehn Sekunden wird durch „Hmm, ••• ja.“ zur Antwort gedrängt. Die Studentin 2 wird dazu veranlasst das Gelernte zu bewerten und es mit der Frage in Beziehung zu setzen und die Antwort daraus zu folgern. Die

Antwort in PF 162, 163, 164 „Sie vertritt Verbote ihrer Mutter • • • sie tief von dem Weg ab. Sie war nicht vorsichtig. Sie sprach mit dem Wolf, der sehr gefährlich ist.“ Wird von der Lktn positiv bewertet. Sie macht es in PF 164 „Der sehr gefährlich ist. Gut. Was noch? ((13s))“ deutlich. Die Frage der Lktn gestattet einen Zugriff in das Wissensreservoir der Stdn 2. Sie kontrolliert, ob der Wissenstransfer gelungen ist. Falls eine unerwünschte Äußerung kommt, findet eine Korrektur statt.

4.6.4. Fragen zur Korrektur

Die falsche Studentenäußerung führt zu einer kurzfristigen neuen Zielperspektive. Einer der wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft ist die Korrektur im Unterricht. Sie muss den Studenten die Möglichkeit geben, sich frei zu äußern und muss zugleich die Richtigkeit der Aussagen beachten. Sie kann dies durch eine direkte Korrektur machen oder auch andere Strategien verfolgen. Wir zeigen am Beispiel 1 wie die Lehrkraft die Frage benutzt, um der Studentin selber erkennen zu lassen, dass die Antwort falsch ist.

Beispiel 1:

- [5]

Lktn [v]	Die zweite Frage. ((2s))	Ist noch zu
Stdn11 [v]	Was hat der Wolf Rotkäppchen gebracht?	
- [6]

Lktn [v]	früh dafür. / Ist noch zu früh • • • später diese Frage. Ja.
Stdn8 [v]	Was wollte ihre Mutter
- [7]

Lktn [v]	Jaa. Kannst du bitte aufschreiben?
Stdn8 [v]	vom ihr für ihre Großmutter zu tun?
[nv]	((Die Stdn8 schreibt
- [8]

Lktn [v]	Die Antwort bitte.((5s))	
[nv]	die Frage „Was wollte ihre Mutter vom ihr für ihre Großmutter zu tun?“ an die Tafel, 17s))	Die Lehrkraft
- [9]

Lktn [v]	Ist der Satz richtig? ((3s)) Ist der Satz richtig?	
Stdn2 [v]		Nein, der Satz ist falsch.
[nv]	dreht sich zur Tafel.	
- [10]

Lktn [v]	Was wollte die Mutter <u>von</u> ihr?
Stdn8 [v]	
Stdn2 [v]	((3s))

[v] ((Alle zusammen)) von ihr.

In diesem Beispiel wird ein Gesprächsausschnitt illustriert, in der die Lehrkraft durch eine Frage zur Korrektur greift. Das Beispiel beginnt mit der Aufforderung der Lktn PF 5 „Die zweite Frage.“ Die Stdn 11 stellt in PF 5 ihre Frage „Was hat der Wolf Rotkäppchen gebracht?“ Doch die Lktn weißt die Frage in PF 5, 6 ab. „Ist noch zu früh dafür./ Ist noch zu früh • • • später diese Frage.“ Die Lktn qualifiziert diese Frage als nicht passend und verschiebt es damit auf später. Durch das „Ja.“ in PF 6 wird das Rederecht an die Stdn 8 weitergegeben. Die Frage der Stdn 8 in PF 6,7 „Was wollte ihre Mutter vom ihr für ihre Großmutter zu tun?“ wird von der Lktn als positiv bewertet und es folgt eine Aufforderung, „Kannst du bitte an die Tafel schreiben?“ Das kennzeichnet, dass diese Frage den Wünschen der Lktn entspricht. Denn nur Fragen werden an die Tafel geschrieben, die als richtig bewertet werden. Die Lktn verlangt nach einer Wartezeit von siebzehn Sekunden auf eine Antwort in PF 8 „Die Antwort bitte.“ Doch bevor es zu einer Antwort kommt dreht sich die Lktn zur Tafel und stellt daraufhin eine Entscheidungsfrage. „Ist der Satz richtig?“ Sie wiederholt die Frage nach drei Sekunden. Das zeigt, dass die Aussage der Studentin durch die Lktn in Frage gestellt wird. Sie reaktiviert Studentenerfahrungen, indem sie durch die Frage an erlernte Grammatikregeln erinnert. Die Stdn 2 äußert sich, „Nein, der Satz ist falsch.“ Nach drei Sekunden kommt die Korrektur und zwar nicht von der Lehrkraft, sondern von den Studenten. Sie antworten zusammen, „von ihr“. Die Lktn die korrekten Satz in PF 10 „Was wollte die Mutter von ihr?“ und betont die Fehlerstelle. Sie geht nicht direkt zur Korrektur, sie leitet durch die Frage einen Denkprozess bei den Studenten ein. Dieser Korrekturvorgang ist wirksamer, als wenn der Lehrende direkt die Korrektur selber übernimmt. Durch die Frage, ob der Satz richtig ist werden alle Studenten gezwungen sich an Wissensbestände zu erinnern. Die Lktn richtet die Frage an die Klasse, so wird die Aufmerksamkeit der Studenten geweckt. Die Lehrende kann auch andere Techniken in dieser Hinsicht verwenden.

4.6.5. Fragen zur Aufmerksamkeitslenkung

Ein Hauptmerkmal der Kommunikation in der Hochschule ist, dass es größtenteils einen Sprecher und einen Zuhörer gibt. Die Lehrkraft wendet sich immer einen einzelnen Studenten, doch die anderen Studenten dürfen nicht in der Zwischenzeit schlafen. Sie ist dafür verantwortlich, dass die anderen aufmerksam bleiben. Wie das geschieht sehen wir an diesem Beispiel.

Beispiel 1:

[132]	Lktn [v]	Können wir es einmal zusammenfassen? Also
[133]	Lktn [v]	dieses Märchen. ((8s)) Können wir es zusammenfassen? Zu:samenfassen? ((10s))
[134]	Lktn [v]	Hamiyet ((3s)) Wo sind wir denn? ((7s)) Gibt es eine mutige Person, die anfangen
[135]	Lktn [v]	möchte? • • • Hmmm. Elif du kannst anfangen • • • Du siehst sehr müde aus.
[136]	Lktn [v]	Std18 [v] Es war einmal eine kleine süße Mädchen.

In der Partitur 132-136 möchte die Lehrkraft eine Zusammenfassung des Märchens. In PF 132, 133 verbalisiert sie ihren Wunsch. „Können wir es einmal zusammenfassen ? Also dieses Märchen. ((8s)) Können wir es zusammenfassen ? Zu:samenfassen ? ((10s))“ Durch die Wiederholung der Frage wird den Studenten für ihren Denkprozess Zeit gegeben. Zum anderen versucht sie durch Einsetzen von zwei Pausen, die Aufmerksamkeit der Studenten zu gewinnen.

Nach zehn Sekunden ruft sie eine Studentin mit dem Namen auf. PF 134 „Hamiyet ((3s))“ Die Studentin fühlt sich als Individuum angesprochen. Gleich darauf folgt eine W-Frage der Lktn in PF 134 „Wo sind wir denn? ((7s))“ Die Verzögerungspause der Studentin kommt zustande, weil sie entweder nicht aufgepasst hat, oder weil sie nicht in der Lage ist, den Ansprüchen der Lktn zu entsprechen. Die Lktn überprüft nicht welche Wahrscheinlichkeit hier zutrifft, sie führt das Gespräch weiter. Durch das Hinweisen der Studentin versucht die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Studierenden auf den Lernstoff zu lenken. Die Studenten werden aktiviert am Unterricht teilzunehmen. In PF 134 mit der Äußerung „Gibt es eine mutige Person, die anfangen möchte ?“ spornt die Lktn die Studenten an. Sie weist mit ihren Wörtern auf die Schwierigkeiten der Aufgabe hin und versucht zugleich den Leistungswillen der Studenten zu heben. Sie richtet die Frage an alle, nachdem sich keiner meldet, spricht sie in PF 135 die Std18 mit dem Namen an. „Elif du kannst anfangen • • •“ Hier wird durch die Anredeform Zutrauen verschaffen und die anderen Studenten werden zur Aufmerksamkeit gezwungen. Sie bietet mit ihrer Feststellung „Du siehst sehr müde aus.“ der Std18 die Möglichkeit, diesen Schock der direkten Erteilung des Rederechtes zu verarbeiten und Stellung zu der Frage zu nehmen. Was an

dieser Stelle noch zu vermerken ist, sind die langen Pausen, die die Lehrkraft einsetzt. Weshalb sie gemacht werden erklären wir im Folgenden.

4.6.6. Pausen nach Fragen

Nach den Fragen entstehen wie in unseren Beispielen demonstriert wird häufig eine Pause. Die Pausen haben unterschiedliche Funktionen in der Kommunikation. Pausen können auftreten, als regulierendes Element eines Gespräches, als Unterbrechung des Redens, oder einfach als Verzicht auf reden. Natürlich ist der Zweck der Pause nach Fragen meistens die Erwartung nach der passenden Antwort.

Beispiel 1:

[171]	Std12 [v]	Er rettete das Leben von Rotkäppchen und
[172]	Lktn [v]	Danke, weiter. ((11s)) Elif, du kannst weiter machen. ((8s))
	Std18 [v]	Hmm. ((6s))
	Std12 [v]	Großmutter.
[173]	Std18 [v]	Rotkäppchen und ihre Großmutter kommen. Der/ das Rotkäppchen e: und er/
[174]	Lktn [v]	Rotkäppchen ist erschrocken oder ganz
	Std18 [v]	erschreckt Rotkäppchen ((5s)) ok korktu.
	Std18 [de]	erschrak sehr
[175]	Lktn [v]	ängstlich.
	Std18 [v]	

Dieses Beispiel veranschaulicht, dass eine Pause entsteht, bevor die Studentin aufgerufen wird. In PF 171, 172 beendet die Std12 ihre Äußerung „Er rettet das Leben von Rotkäppchen und Großmutter. Durch das „Danke, weiter. ((11s))“ wird die Antwort der Std12 von der Lktn akzeptiert und das Gespräch soll weiterführen. Sie wartet elf Sekunden auf eine freiwillige Meldung der Studenten. Jedoch kommt es zu keiner

Reaktion seitens der Studenten. Die Lehrkraft macht an dieser Stelle Gebrauch von den Rechten der institutionellen Regelungen. In der Hochschule ist die Organisationsform nicht auf Freiwilligkeit angelegt. Sie hat das Recht einen Studenten beliebig aufzufordern PF 172 „Elif du kannst weiter machen. ((8s))“ Es folgt darauf eine Pause von acht Sekunden bis die Stdn 18 eine Reaktion zeigt.

Die Lehrkraft setzte die erste Pause ein um einen selbständigen Beitrag abzuwarten. Die zweite Pause soll der Studentin Zeit für ihren Denkprozess geben. Jedoch muss die Lehrkraft die Längen der Pausen gut organisieren. Sie kann die Aufgabestellung nicht solange modifizieren, bis eine Lösung kommt. Sie hat eine begrenzte Unterrichtszeit, in der sie ihren Lernstoff vermitteln muss. Die Stdn 18 beginnt ihre sprachliche Handlung mit einer Intonation, „Hmm“ und legt danach eine Pause von sechs Sekunden ein. Das ist nach unserer Meinung eine Taktik der Stdn 18 um den Denkprozess zu verlängern. Nicht nur Lehrende auch Lernende besitzen bestimmte Taktiken um Konflikte zu bewältigen. Dies ist eins davon. In PF 173 „Rotkäppchen und ihre Großmutter kommen. Der/ das Rotkäppchen e: und er/ erschreckt Rotkäppchen ((5s)) çok korktu.“ (erschrak sehr) kommt die Antwort. Die Verzögerungspause von fünf Sekunden setzt die Stdn 18 ein, weil sie das Lexem „erschrak“ nicht weiß. Die erste Pause der Stdn 18 lässt sich mit der Planung der folgenden Äußerung erklären. Doch diese Pause zeigt das Fehlen an Wissenspartikel der Stdn 18. Sie hilft sich, indem sie zur Muttersprache greift „çok korktu“ Für die Realisierung der Korrektur bedient sich die Lktn der Wiederholung des Satzes mit dem fehlendem Wort PF 174,175 „Rotkäppchen ist erschrocken oder ganz ängstlich.“ Es werden zwei Lexeme gegeben, so kann sich die Studentin aussuchen, welches sie einsetzen möchte. Die Pausen haben also im Unterricht eine bestimmte Funktion, die von den Studenten und der Lehrkraft in angemessenen Situationen eingesetzt werden. Doch wenn die Pausen länger dauern, spricht man vom Schweigen. Welche Aufgaben diese haben sehen wir im Weiteren.

4.6.7. Schweigen nach Fragen

Das Schweigen hat für Lehrende und Lernende unterschiedliche Funktionen. Die Studenten schweigen, wenn ihr Wissen nicht ausreicht. Die Lehrkraft schweigt, um Aufmerksamkeit zu erwecken, den Studenten eine Denkzeit zu geben oder ihre Körpersprache zu benutzen. Das bewusste Schweigen der Lehrkraft im Unterricht erfordert jedoch Selbstkontrolle und Erfahrung. Auch der richtige Einsatz ist von großer Bedeutung. Schweigen in unpassenden Situationen kann zu Unsicherheit bei den Studenten führen. Deshalb muss die Lehrkraft diese Strategie gezielt einsetzen.

Beispiel 1:

[186]

Lktn [v]	Was habt ihr von diesem Märchen verstanden? ((22s))
Stdn1 [v]	Die Regeln e: ist für uns

[187]

Lktn [v]	no:twendig.	Ja, gut. ((14s))
Stdn1 [v]	((4s))	notwendig. Wir müssen Regeln in Gesellschaft aufpassen.

188]

Stdn1 [v]	Wir müssen immer vorsichtig sein über Fremde.
------------------	---

Das Beispiel beginnt damit, dass die Lktn in PF186 ihre Frage stellt „Was habt ihr von diesem Märchen verstanden ?((22s))“ Sie schweigt und wartet auf eine Reaktion der Studenten. Durch das Schweigen der Lehrkraft entsteht eine Spannung und die Studenten werden wachgerüttelt. Dieser Zeitabschnitt des Schweigens ist ein Ergebnis einer Anweisung der Lehrkraft über die Frage nachzudenken. Die Stdn 1 erklärt sich bereit und unterbricht die Stille mit ihrer Antwort in PF 186, 187 „Die Regeln e: ist für uns ((4s))“. Sie kann ihre Äußerung nicht vervollständigen, weil ihr das Lexem „notwendig“ fällt. Durch den Eingriff der Lehrkraft wird die Lücke gefüllt PF 187 „no:twendig“ Die Stdn 1 formuliert ihre Aussage noch einmal PF 187 „Wir müssen Regeln in Gesellschaft aufpassen.“ Nach dem Gesprächsbeitrag geht das Rederecht wieder auf die Lehrkraft über. Sie ist mit der Leistung der Stdn 1 in PF 187 „Ja, gut. ((14s))“ zufrieden. Das Schweigen nach der Bewertung führt zu einem weiteren Lösungsversuch der Stdn 1 in PF 188 „Wir müssen immer vorsichtig sein über Fremde.“ So steht fest, dass alles was wir im Unterricht machen einem Zweck dient.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Nach eingehender Beschäftigung mit dem Thema Kommunikation in Institutionen wie die Schule und Hochschule (vgl. Kapitel 2) wurde für uns der Einfluss der institutionellen Regelungen auf die Sprache deutlich. Das Personal der Institution muss den institutionellen Zwecken dienen. Sie haben bestimmte Aufgaben, die wichtigste darunter ist, das soziale, kulturelle Wissen der Gesellschaft an die neue Generation weiterzugeben. In der Institution Hochschule wird dieses Wissen hauptsächlich durch die Sprache vermittelt.

Da wir unsere Transkripte an der Hochschule erhoben haben, ist es unumgänglich diese Sprache näher zu betrachten (vgl. 2.1.1.2). Es wurde festgestellt, dass auch hier wie bei der *Schule* die institutionsspezifische Regelungen gelten. Es ist in der Literatur immer die Rede von der Sprache in der Schule. Deshalb haben wir einen Forschungsüberblick und Arbeiten im Zusammenhang zu dem Thema *Hochschule* hergestellt (vgl. 2.1.2.1.). Obwohl in beiden Institutionen Wissen vermittelt wird, gibt es Unterschiede. Das

kommt von vorhandenen Handlungsmustern in die Hochschule vor. Die Studenten setzten die Muster je nach ihrem Vorwissen ein. Die Sprache in der Hochschule ist im Gegensatz zur Schule hochgradig konventionell festgelegt und beinhaltet spezifische Wissenschaftssprache. Auch in der Hochschule regelt den Redebeitrag der Lehrende, aber es ist nicht so wie in der Schule, denn die Studenten werden zu einer wissenschaftlichen Diskussion eingeladen. Das Wissen soll hier von beiden Seiten befragt und erforscht werden. Obwohl unsere Arbeit sich auf Aufnahmen an der Hochschule stützt, handelt es sich nicht um Wissenschaftssprache, sondern um das sprachliche Handeln der Lehrenden und der Lernenden in der Klassenkommunikation.

Im Kapitel 3 haben wir einige gesprächsanalytische Ansätze zur Hand genommen. Wir versuchten, die Dialoganalyse, Konversationsanalyse (Gesprächsanalyse) und die Diskursanalyse zu erklären. Diese Arbeit orientiert sich an der Angewandten Diskursanalyse, die die alltägliche Interaktion in der Hochschule besser zu verstehen ermöglicht.

Der qualitative Ansatz ermöglichte uns in einer Verlaufsanalyse die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Studenten zu demonstrieren. Das war allerdings nur möglich, nachdem wir uns theoretisches Grundwissen für die empirische Untersuchung angeeignet haben. Die Unterrichtsforschung, die zur Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen soll, zeigte uns, dass es nicht einfach ist, die Theorie mit der Praxis zu verbinden (vgl. 4.1.). Doch eins wurde klar, dass die Untersuchungen im Nachhinein auf ihre Funktionen überprüft werden müssen.

Die erhobenen Transkripte aus dem Seminar „Lesefertigkeit I“ machten uns darauf aufmerksam, dass der Textwahl im Fremdsprachenunterricht wichtig ist (vgl. 4.3.). Es wurde das Märchen „Rotkäppchen“ von Brüder Grimm durchgenommen. Denn Märchen eignen sich sehr für den Fremdsprachenunterricht. Sie sind nacherzählbar, vermitteln kulturelle Kenntnisse und haben eine bildhafte Sprache. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Studenten Probleme die Sprache des Märchens zu verstehen hatten. Aus diesem Grund musste die Lehrkraft die Sprache zuerst in die alltägliche Sprache

umsetzen (z.B. „eine kleine süße Dirne“ (Mädchen), „eine Blume brechen“ (Blume pflücken), „Kleider antun“ (sich Kleider anziehen) „sich erfallen“ (tot umfallen).

Die gelernte Fremdsprache soll in unterschiedlichen Situationen verwendet werden. Die Studenten sollen in der Lage sein, die Fremdsprache außerhalb des Unterrichtes zu gebrauchen, aber sie übernahmen die Sätze aus dem Text (vgl. Bsp.1, s. 53). Unseres Erachtens ist der Grund dafür, dass die Studenten nicht über die benötigte Wissensbasis für den Text besitzen. Das heißt, sie verfügen nicht über reichlichen Wortschatz und ausreichende Grammatikkenntnisse. Sie haben Schwierigkeiten die Sätze noch einmal selbst zu rekonstruieren. Der Text „Rotkäppchen“ ist für den Fremdsprachenunterricht vorteilhaft, jedoch muss man die Zielgruppe mitberücksichtigen. Wir sind der Meinung, dass das Sprachniveau der Studenten dazu nicht ausreicht. Es wäre vielleicht nützlicher einen Text zu wählen, der mehr der Alltagssprache entspricht und einfache Strukturen beinhaltet. Ein Text mit aktuellem Thema könnte den Interessenbereich der Studenten mehr aktivieren, ein geeignetes Beispiel dazu wäre „Hochschulabsolventen ohne Zukunft“ aus Themen neu 2.

Das Frage-Antwort Muster, das die Lehrkraft anwendete war erfolgreich. Die Studenten bekamen die Aufgabe zum Text Fragen zu formulieren. Dadurch konnte sie den Verstehensprozess kontrollieren und den Anteil des sprachlichen Handelns der Studenten erhöhen. An einer Unterrichtsstunde zeigten wir quantitativ den Anteil der Interaktion beider Seiten. (vgl. 4.4.1.) Obwohl der Anteil der Lehrkraft mit 58 % höher als die der Studenten mit 42 % ist, finden wir diese Durchführung erfolgreich. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass der Prozentanteil der Lehrkraft Wiederholungen von Studentenfragen und Fragen in Form von Lenkungsfragen sowie Behauptungen und Feststellungen sind (vgl. Tabelle 1, s. 62). Ihren eigenen Sprachanteil versuchte die Lehrkraft zu mindern. Gerade im Fremdsprachenunterricht, wo Lernende über geringe Sprachkenntnisse verfügen, ist es problematisch sie zum Sprechen zu bringen.

Doch auch hier trifft man auf institutionsspezifische Regelungen. Die Lehrkraft ist diejenige, die das Rederecht erteilt und das Gespräch in die erwünschte Richtung lenkt. Es fällt auf, dass die Sprache der Lehrkraft die der Studenten überwiegt. Die Fragen der

Studenten sind einfache Wissensfragen und die Antworten dazu meist kurze und unvollständige Sätze. Die Lehrkraft versucht, die Studenten zum freien Sprechen anzuregen. (vgl. Bsp.1, s. 53). In der Zusammenfassung des Märchens bestand sie darauf, dass die Studenten ihre Sätze selbst formulierten, jedoch ohne Erfolg.

Durch das Frage-Antwort-Muster versuchten wir die Interaktionsmuster der Lehrkraft und der Studenten zu verdeutlichen (vgl. 4.5., Abbildung 1). An den Beispielen wird demonstriert, wie die Gesprächsabfolge im Seminar aussieht. Es ist offensichtlich, dass die Lehrkraft durch ihre Bewertung am Entscheidungsknoten den Ablauf bestimmt. Doch der Student kann durch seine Entscheidung das Gespräch intuitive fortführen, oder durch das Schweigen und mit der Verbalisierung des Nichtwissens die Abfolge verlassen. Es ist kein gewöhnliches Frage-Antwort-Muster, welches wir von der Schule kennen. Die Studenten reagieren nicht auf fertige Fragen, bei der Stellung der Fragen sind sie einem intensiven Denkprozess ausgesetzt.

Die Lehrkraft hat die Aufgabe mit ihren sprachlichen Handlungen die Studenten zum Sprechen anzuregen. Sie darf weder zuviel noch zu wenig reden. Wie schon erwähnt, ist die Gesprächsfähigkeit der Lehrkraft die wichtigste Voraussetzung für die Gesprächsfähigkeit der Studenten.

Wir haben die Fragen im Seminar klassifiziert und festgestellt, dass reproduktive Fragen überwiegen. Die Studenten stellten einfache Wissensfragen, deren Antwort im Text zu finden ist. Die sprachlichen Strukturen sind unverändert, sie sind direkt aus dem Text entnommen. Bei produktiven Fragen kam keine Antwort. Der Grund dafür ist u. E. die mangelnde Fremdsprachenkenntnis, was von einer Studentin im Seminar in der Muttersprache geäußert wurde (vgl. Bsp. 1, s.78). Fragen hatten im Seminar mehrere Funktionen, die wir herausgearbeitet haben und mit Beispielen vom Transkript belegt haben.

Seitens der Lehrkraft wurden Fragen zur Herstellung von kognitiven Prozessen, zur Wissenskontrolle, zur Korrektur und zur Aufmerksamkeitslenkung eingesetzt. Auch die Pausen und das Schweigen nach Fragen haben eine besondere Bedeutung. Doch alles

sollte für die Förderung der sprachlichen Handlung der Studenten dienen. Die von der Lehrkraft gestellten Fragen erfüllten an der richtigen Stelle ihre gezielte Funktion. Das Sprachniveau für diesen Text ist unserer Meinung nach zu hoch. Die Äußerungen der Studenten sind fest am Text verankert und haben keinen freien Handlungsraum.

Bei der Zusammenfassung des Märchens kam es uns vor, als wäre der Text in Sätzen zerschnitten und dann von den Studenten zusammengestellt. Es ist uns bewusst, dass es keine Zauberformel gibt, die uns Lehrenden voraussagen kann, welche Methode für welchen Zweck am besten geeignet ist. Es spielen viele Faktoren mit.

Diese Arbeit sollte auch deutlich machen, dass es nicht einfach ist zu wissen, durch welche Lernanlässe gelernt wird. Der Lehrende hat nicht nur die Aufgabe das vorhandene Wissen weiterzuleiten. Unterricht ist ein komplexer und dynamischer Prozess. Das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft ist geleitet von verschiedenen Inhaltsbereichen. Der Lehrende muss sich im Klaren sein, wie bestimmte Lerninhalte im Unterricht dargestellt werden, wie Lernprozesse bei den Lernenden angeregt werden können, um den Aufbau von Wissen zu verwirklichen.

Das Ziel unserer empirischen Arbeit war, die Interaktion im Klassenzimmer an der Hochschule zu zeigen. Wir hoffen, dass diese Arbeit eine Anregung für weitere empirische Arbeiten sein wird. Dadurch könnte sich die Anzahl der empirischen Forschungen im Hinblick auf die Klassenkommunikation an der Hochschule in der Türkei vermehren. Wir würden uns auch freuen, wenn man die Anwendung des Frage-Antwort-Musters der Lehrkraft mit einem aktuellen Text mit anderen Studenten ausprobieren könnte. Daraus würden wahrscheinlich wertvolle Hilfestellungen für die tägliche Kommunikationspraxis im Fremdsprachenunterricht entstehen. So würde auch die Theorie mit der Praxis übereinstimmen.

ANHANG

	<u>Seite</u>
A. EIN TRANSKRIPTONSBEISPIEL ZU EINER UNTERRICHTS- EINHEIT IM SEMINAR "LESEFERTIGKEIT".....	97
B. DIE WICHTIGSTEN TRANSKRIPTIONSZEICHEN VON EXMARaLDA.....	110

**ANHANG A: EIN TRANSKRIPTONSBEISPIEL ZU EINER
UNTERRICHTSEINHEIT IM SEMINAR “LESEFERTIGKEIT I”**

Project Name: Rotkäppchen1

Transcription Convention: EXMARaLDA

Comment: Das Märchen wurde zuerst von der Lehrkraft danach von den Studenten mehrmals vorgelesen. Nach dem Vorlesen wurden die unbekanntes Wörter herausgearbeitet. Und daraufhin folgte eine Zusammenfassung des Märchens. Die Studenten hatten die Aufgabe Fragen zum Text zu erstellen, die wiederum von den Studenten beantwortet wurden. Die von der Lehrkraft als richtig bewerteten Fragen wurden von den Studenten an die Tafel geschrieben. Insgesamt wurden sechs Unterrichtsstunden von je 45 Minuten transkribiert. Dieses Transkript beinhaltet die Zusammenfassung des Märchens von einer Unterrichtsstunde.

Speakertable

Lktn **Sex:** f **Daf-Lehrkraft an der Hochschule**

<u>Std1</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std2</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std3</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std4</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std5</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std6</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std7</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std8</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std9</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Std10</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std11</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std12</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std13</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std14</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std15</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std16</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std17</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Std18</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std19</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule

- [1] **Lktn [v]** Kannst du es mit deinen eigenen Wörtern ausdrücken? ((6s)) Kannst du es mit
- [2] **Lktn [v]** deinen ei:ge:nen Wörtern aus:drücken? e:: vom Text erklären •• jaa. Kannst du
- [3] **Lktn [v]** selber erklären? ((6s)) ihr jaa
Stdn5 [v] Denn ihr Großmutter schenkte ihm ihr ehm e::
- [4] **Lktn [v]** já was? Ein rotes Käppchen, einen roten Hut. •••
Stdn5 [v] ein rot e:.
Stdn11 [v] kırmızı şapka.
Stdn11 [de] rotes Käppchen
- [5] **Lktn [v]** ro:tes Käppchen, einen roten Hut ••• können wir sagen ?
Stdn5 [v] Vom rotem Sam:et e:
- [6] **Lktn [v]** So heißt sie Rotkäppchen • gút •• Jetzt e: was
Stdn5 [v] so heißt/ so heißt sie Rotkäppchen.
- [7] **Lktn [v]** sollte sie eines Tages tun? Was für eine Auf:ga:be gab • die • Mutter
- [8] **Lktn [v]** Rotkäppchen ?
Stdn2 [v] Ihre Mutter sagt du/ du e:: hast eine Großmutter und du musst e:
- [9] **Lktn [v]** Gut, •• musst ihr Wein und Kuchen bringen.
Stdn2 [v] ihr Wein und Kuchen bringen.
- [10] **Lktn [v]** Warum sollte Rotkäppchen der Mutter Wein und Kuchen bringen? ••• Gül?
- [11] **Lktn [v]** Gut, die Großmutter ist schwach und
Stdn6 [v] Die Großmutter ist schwach und krank.
Stdn6 [nv] ((Antwort kommt gezielt und ohne Zweifel.))
- [12] **Lktn [v]** krank deshalb • bringt ••• sie • ihr Kuchen und Wein. Wo wohnt die
- [13] **Lktn [v]** Großmutter?/ Wo wohnt die Großmutter? ((5s)) Sie wohnt
Std9 [v] Sie wohnt in den Wald.
- [14] **Lktn [v]** in dem Wald. Gut. draußen in dem Wald. Das heißt, •••
Std9 [v] draußen in dem Wald.
- [15] **Lktn [v]** weiter. Können wir es öffnen? halbe Stunde •• vom Dorf
Std9 [v] Eine Stunde halb/ eine halbe Stunde
- [16] **Lktn [v]** entfernt ••also Rotkäppchen und die Mutter wohnen im Dorf ••• aber die
Std9 [v]
- [17] **Lktn [v]** Großmutter wohnt im Wald. Gut. Deshalb muss Rotkäppchen einen langen Weg

- [18] Lktn [v] gehen bis zu der Großmutter. Gut. ((6s)) Jetzt macht sich • oder sagen wir es
- [19] Lktn [v] anders, was sagt die Mutter zur Rotkäppchen?((3s)) Oder was möchte die Mutter
- [20] Lktn [v] von Rotkäppchen?((2s)) Sie soll Wein und Kuchen bringen. Aber was soll sie
- [21] Lktn [v] dabei machen? ((4s)) Ja:: vom
 Std10 [v] Ihre Mutter sagt, läuft nicht auf dem Weg ab
- [22] Lktn [v] Weg ab.
 Std10 [v] Von Weg ab sonst fällst du und zerbrichst das Glas und die Mutter, die
- [23] Lktn [v] von dem, also vom von dem Essen oder Kuchen.
 Std10 [v] Großmutter hat nichts. von dem
- [24] Lktn [v] Gut. Was noch/ was sagt sie noch?
 Std7 [v] Sie sagt, vergiss nicht guten Morgen zu
- [25] Lktn [v] Und? ((3s)) Gut. Sie soll guten
 Std7 [v] sagen. e:: und guck erst an den Ecken herum.
- [26] Lktn [v] Morgen sagen zur Großmutter und sie soll anständig sein, können wir sagen?
- [27] Lktn [v] ((3s))Ja, •• sie soll sich gut benehmen. Jetzt macht sich Rotkäppchen auf den
- [28] Lktn [v] Weg. Wem begegnet Rotkäppchen? Dem Wolf, was fragt der
 [v] Den Wolf.
 [nv] ((alle schreien durcheinander))
- [29] Lktn [v] Wolf Rotkäppchen? Rotkäppchen. Kannst du es
 Std12 [v] Wo hinaus so früh ((3s)) Rotkäppchen?
- [30] Lktn [v] anders sagen?/ Kannst du es anders sagen?((3s)) Mit anderen Wörtern? •• Hm.
- [31] Lktn [v] Wohin gehst du oder
 Std12 [v] Der Wolf sagte e::: zu Rotkäppchen wohin gehst du?
- [32] Lktn [v] was für ein Ziel hast du? Sagt Rotkäppchen sofort ihr Ziel? ((2s)) Sagt
- [33] Lktn [v] Rotkäppchen ihr Ziel oder was sie machen wird? •• Ja? ((2s)) Nein?
 Std12 [v] Ähm •••
- [34] Lktn [v] Ich werde zu
 Std12 [v] sagt Rotkäppchen e:: zu dem Wolf e:: zu meinem Großmutter.
- [35] Lktn [v] meiner Großmutter gehen.
 Std13 [v] Ich bringe e:: •• meiner Großmutter Kuchen und Wein

- [36] **Lktn [v]** Wir haben gestern gebacken ich
Std13 [v] e:: wir haben e: gebacken/ gestern gebacken.
- [37] **Lktn [v]** bringe ihr Kuchen und Wein. Was möchte der Wolf noch erfahren? ((4s)) Was
- [38] **Lktn [v]** möchte der Wolf noch erfahren? Meral.
Std16 [v] Der Wolf möchte erfahren e: wo ihr
- [39] **Lktn [v]** Der Wolf möchte erfahren wo ihre Großmutter wohnt. Weiß
Std16 [v] Großmutter wohnt.
- [40] **Lktn [v]** der Wolf es vorher? ((6s)) Wusste der Wolf es vorher wo die Großmutter wohnt
- [41] **Lktn [v]** oder erfährt er es jetzt? Nein? Warum nicht?
Std2 [v] Jetzt.
Std16 [v] Nein. Der Wolf e:: weiß nicht
- [42] **Lktn [v]** Also der Wolf weiß nicht wo ihre ^{laut}
Std16 [v] e:: er lernt von ihr wo wohnt sein Großmutter.
- [43] **Lktn [v]** Großmutter wohnt. Er erfährt es von Rotkäppchen. Gut. Hm. Was möchte der
- [44] **Lktn [v]** Wolf von Rotkäppchen? Was soll Rotkäppchen machen? Was möchte der Wolf
- [45] **Lktn [v]** von Ro:tkäppchen ? Was soll sie machen? ^{langsam}
Std15 [v] Der Wolf e:: will e: die Großmutter
- [46] **Lktn [v]** Gut, •• er will das Haus der Großmutter oder er will die Adresse
Std15 [v] Hause lernen.
- [47] **Lktn [v]** von der Großmutter erfahren. Was möchte er noch von Großmutter? ((5s)) Was
- [48] **Lktn [v]** noch? ••• Etwas anderes noch ••
Std15 [v] Er hat gesagt, sieht einmal die schönen
- [49] **Lktn [v]** Ja, er sagt, du kannst Blumen pflücken.
Std15 [v] Blumen. Er hört die Vöglein sollen singen.
- [50] **Lktn [v]** Du kannst dich herum sehen, es ist sehr schön hier. Blumenstrauß
Std15 [v] Blumenstrauß ••• e:::
- [51] **Lktn [v]** pflücken oder sammeln. Gut.
Std15 [v] Du kannst deiner Großmutter Blumen mitbringen.
- [52] **Lktn [v]** Warum möchte er das Rotkäppchen Blumen pflückt?
Std15 [v] Hmm, er möchte Zeit

- [53] **Lktn [v]** Gut, er möchte Zeit ge:winnen. Wofür möchte er Zeit gewinnen? Was will
Std15 [v] haben.
- [54] **Lktn [v]** er eigentlich? Was ist sein Ziel?
Std4 [v] Er möchte e:: dat e: die Großmutter ((2s))
- [55] **Lktn [v]** aufessen. Er möchte also Rotkäppchen und die Großmutter also beide
Std4 [v] verschlucken.
- [56] **Lktn [v]** aufessen. Deshalb braucht er Zeit. Er hat also einen Plan. Ja,
Std9 [v] Er hat gelogen.
- [57] **Lktn [v]** natürlich, er hat Rotkäppchen belogen. Jetzt, er möchte zunächst einmal, wen
- [58] **Lktn [v]** möchte er zunächst einmal aufessen? ((9s)) Er hat also einen Plan, haben wir
- [59] **Lktn [v]** gesagt. Er möchte Rotkäppchen und Großmutter aufessen. Was möchte er zuerst
- [60] **Lktn [v]** machen? ((3s)) Als Erstes machen? Großmutter aufessen,
[v] Großmutter essen.
[nv] ((Alle zusammen.))
- [61] **Lktn [v]** deshalb braucht er Zeit. Ja, er muss Rotkäppchen aus dem Weg bringen. Deshalb
- [62] **Lktn [v]** sagt er zu Rotkäppchen: "E:: pflücke Blumen." Also ver/ verschwende keine Zeit
- [63] **Lktn [v]** hier. Was macht Rotkäppchen in dieser Zwischenzeit? Während Rotkäppchen
- [64] **Lktn [v]** Blumen pflückt?
Std9 [v] Der Wolf e: wird nach e: in Großmutter Hause e: und e: er wird
- [65] **Lktn [v]** Die Großmutter, können wir sagen. Also der Wolf geht
Std9 [v] ihre Großmutter essen.
- [66] **Lktn [v]** sofort zum Haus der Großmutter und frisst die Großmutter auf. Was macht er
- [67] **Lktn [v]** nachher?
Std1 [v] Dann tat er ihr Kleider an, e: setzt ihre Haube auf, e: legt sich in ihr Bett
- [68] **Lktn [v]** Gut, also er verkleidet sich wie die Großmutter,
Std1 [v] und zogte die Vorhänge vor.
- [69] **Lktn [v]** können wir sagen. Warum macht er das? Warum verkleidet er sich wie die
- [70] **Lktn [v]** Großmutter? ((6s)) Gut. Wann kommt
Std11 [v] Er möchte täschen e: ihre e: Rotkäppchen.

- [71] **Lktn [v]** Rotkäppchen zu dem Haus der Großmutter? Ist das Haus der Großmutter wie
- [72] **Lktn [v]** immer? ((7s)) Sagt sie sich, es ist sehr schön in dem Haus der Großmutter? ((8s))
- [73] **Lktn [v]** wunderte sie sich.
Stdn7 [v] Wenn sie nach Hause kam, wunderte er sich e:: Sie die
[nv] ((Sie sprechen untereinander.))
- [74] **Lktn [v]** die Türe aufstand. Dass die Türe auf war.
Stdn7 [v] Türe aufstand e:: die Türe aufstand e:: und
- [75] **Lktn [v]** Es war seltsam und es war, •• wie war es noch? Es
Stdn7 [v] e:: ••• e: alles war seltsam.
- [76] **Lktn [v]** war seltsam und es war/ ••• es war •• die Vorhänge ((4s)) waren zu. Deshalb war
Stdn7 [v] waren zu.
- [77] **Lktn [v]** es dunkel im Haus der Großmutter. Wie war es noch seltsam?/ Was war noch
- [78] **Lktn [v]** seltsam? Die Tür war auf, es war dunkel im Haus •••
Stdn15 [v] Und das Rotkäppchen
- [79] **Lktn [v]** sagte. Es bekam keine
Stdn15 [v] sachte guten Morgen, aber bekam keine Antwort.
- [80] **Lktn [v]** Antwort./ Sie bekam keine Antwort. Und dann? Sieht sie jetzt die Großmutter im
- [81] **Lktn [v]** Bett ? Was ist komisch, seltsam an der Großmutter jetzt? ((2s))
Stdn1 [v] Ihre Ohren, ihre
- [82] **Lktn [v]** Sind groß, also glaubt
Stdn10 [v] seltsam.
Stdn1 [v] Augen, ihre e:: Hände. Gesicht, Mund sind e:: groß.
- [83] **Lktn [v]** Rotkäppchen, dass es die Großmutter ist, die im Bett liegt? Nein ? ((3s))
[v] Nein.
[nv] ((Alle zusammen))
- [84] **Lktn [v]** Gedacht
Stdn18 [v] Zuerst hat sie e: gedanken e: sie ist ihr Großmutter.
[nv] ((murmeln untereinander, 4s))
- [85] **Lktn [v]** dass es ihre Großmutter ist. Aber ••
Stdn18 [v] Aber sie hat gesehen ihre Augen, ihre Ohren,
- [86] **Lktn [v]** Das heißt also • sie
Stdn18 [v] ihre Hände ist entsetzlich groß e:: dann hat sie gefragt warum?

- [87] **Lktn [v]** glaubt nicht, dass es die Großmutter ist, sie hat Zweifel • • / ja sie hat Zweifel.
- [88] **Lktn [v]** Ja e.: Was passiert dann? Also sie hat gezweifelt daran, sie hat die Großmutter
- [89] **Lktn [v]** untersucht können wir sagen/ untersucht. Was passiert dann?
Std17 [v] Der Wolf fraß sie
- [90] **Lktn [v]** Was passiert jetzt in dem Märchen? Was wichtig ist. Welche
Std17 [v] auf. Verschluckte sie.
- [91] **Lktn [v]** Person kommt jetzt? Gut. Der Jäger kommt. Warum ist der
[v] Der Jäger/ der Jäger.
[nv] ((Alle zusammen))
- [92] **Lktn [v]** Jäger in diesem Märchen eine wichtige Person? Ein wichtiger Charakter in dem
- [93] **Lktn [v]** Märchen? Kannst du es sagen, bitte? Warum ist der
Std11 [v] Tekrar edermisiniz lütfen?
Std11 [de] Können Sie es wiederholen bitte?
- [94] **Lktn [v]** Jäger in diesem Märchen wichtig? Der Jäger wusste,
Std11 [v] Denn der Jäger rettete sie.
- [95] **Lktn [v]** dass die Großmutter in diesem Haus lebt. Sie sagt,
Std10 [v] Und sie ist krank. Er tötet sie.
- [96] **Lktn [v]** der Jäger wollte die Großmutter besuchen, deshalb ist er zu dem Haus
- [97] **Lktn [v]** gekommen. Stimmt das? Nein, das
[v] Nein.
[nv] ((Antworten alle zusammen, man hört ein Flugzeug fliegen, 6s.))
- [98] **Lktn [v]** stimmt nicht. schnar:cht, also.
Std15 [v] Er hat gedacht wie die alte Frau schnajcht.
- [99] **Lktn [v]** Also. Er.
Std15 [v] schnarcht. Sie muss Großmutter sehen. Er muss die Großmutter sehen,
- [100] **Lktn [v]** Ihr etwas fehlt. Also, er hat ein Geräusch gehört. Ja, er ist
Std15 [v] ob ihr etwas fahlt
- [101] **Lktn [v]** draußen vor dem Haus, er hat ein Geräusch/ was für ein • Schnarchen? Ein ganz
- [102] **Lktn [v]** lautes Schnarchen und er denkt sich, was denkt er sich? ((8s)) Wenn die
- [103] **Lktn [v]** Großmutter so laut schnarcht, dann muss sie wirklich krank sein. ((5s)) Ja, er
- [104] **Lktn [v]** zweifelt also. Deshalb geht er in das Haus hinein, gut. Was sieht jetzt der Jäger in

- [105]

Lktn [v]	dem Haus? Kannst du es beantworten?/ Kannst du es beantworten bitte?
Std3 [v]	Ich habe
- [106]

Lktn [v]	Du hast keine Ahnung, gut. Was sieht der Jäger in dem Haus?
Std3 [v]	keine Ahnung.
- [107]

Lktn [v]	in dem Bett. liegen. Der
Std1 [v]	Der Jäger saht den Wolf auf den Bett in dem Bett •••
- [108]

Lktn [v]	Jäger sieht den Wolf in dem Bett liegen. Was denkt er sich jetzt?/ Was denkt er
----------	---
- [109]

Lktn [v]	jetzt? ((7s)) Frage ich anders. Wie ist der Jäger? Ist er ein kluger Mensch oder
----------	--
- [110]

Lktn [v]	unkluger Mensch? ((3s)) Warum?
Std16 [v]	Der Jäger ist ein kluger Mensch e:: Zuerst hat er
- [111]

Lktn [v]	Was wollte er mit dem
Std16 [v]	e:: seine Füße e: sein Gewehr angenommen. e: dann hat er
- [112]

Lktn [v]	Gewehr? <u>Schießen</u> . Den Wolf abschießen oder töten, können wir sagen.
Std16 [v]	schließen.
- [113]

Lktn [v]	Kö::
Std16 [v]	aber dann hat er gedacht, der Wolf •• könnte die Großmutter fressen
- [114]

Lktn [v]	gefressen haben. und/ und
Std16 [v]	haben. Dann er hat eine Schere genommen and e:: und
- [115]

Lktn [v]	Er hat den Bauch, des Wolfes auf:ge:schnitten.
Std16 [v]	aufschneiden e: den Wolf Bauch.
- [116]

Lktn [v]	Gut. Was passiert dann? ((2s)) Der Bauch ist aufgeschnitten vom Wolf. Was passiert ?
----------	--
- [117]

Std16 [v]	Er sah die Rotkäppchen dann sah er/ sah er die Großmutter in seinem Leib e: in
-----------	--
- [118]

Lktn [v]	In dem Leib des Wolfes oder in dem Körper des Wolfes. Wie
Std16 [v]	die Wolfs Leib.
- [119]

Lktn [v]	sind Rotkäppchen und die Großmutter? Gut, die beiden
Std7 [v]	Gut. lebendig.
[nv]	((Alle lachen))
- [120]

Lktn [v]	sind lebendig. Komisch aber stimmt. Sie konnten atmen. Was
Std17 [v]	Sie konnten atmen.
- [121]

Lktn [v]	macht Rotkäppchen jetzt? ((3))
Std8 [v]	Sie nahm große Steine e: und füllte sie in den Leib.
- [122]

Lktn [v]	Den Leib gut. Sie füllte den Leib des Wolfs mit großen Steinen und dann? ((5s))
----------	---

- [123] Lktn [v] Was macht sie dann? ((2)) Sie näht den Bauch wieder zu natürlich. Ja, müssen wir
- [124] Lktn [v] uns denken. Sie haben den Bauch aufgeschnitten und mit Steinen gefüllt. Dann
- [125] Lktn [v] haben sie es genäht/ zusammengenäht. Der Wolf wacht
Std12 [v] Beim roten Holzstellen.
- [126] Lktn [v] jetzt auf. Später ((3s))
Std12 [v] Die Steine waren voll schwer, deshalb e:: ergreift er den e:
- [127] Lktn [v] Also ••• weil die Steine sehr schwer sind, stirbt der Wolf.
Std12 [v] Er kommt nicht auf.
- [128] Lktn [v] Er kann nicht aufstehen. Gut. Er stirbt jetzt. Was denkt sich Rotkäppchen? Was
- [129] Lktn [v] will sie nun machen? ((5s)) Ja. ((3s))
Std9 [v] Sie wird e:: ((unverständlich)) nicht gerade von
- [130] Lktn [v] Gut. Was heißt das können wir es öffnen? ((5s))
Std9 [v] Wegen ab in den Wald.
Std7 [v] Hört sie
- [131] Lktn [v] Jaa, sie gehorcht von nun an ihrer Mutter. Also, alles was
Std7 [v] seiner/ ihrer Mutter e:::
- [132] Lktn [v] die Mutter macht wird sie •• tun. Können wir es einmal zusammenfassen? Also
- [133] Lktn [v] dieses Märchen. ((8s)) Können wir es zusammenfassen? Zu:samenfassen? ((10s))
- [134] Lktn [v] Hamiyet.. Wo sind wir denn? ((7s)) Gibt es eine mutige Person, die anfangen
- [135] Lktn [v] möchte? ••• Hmmm. Elif du kannst anfangen ••• Du siehst sehr müde aus.
- [136] Lktn [v] Du kannst Mädchen sagen, sie heißt
Std18 [v] Es war einmal eine kleine süße Mädchen
- [137] Lktn [v] Mädchen.
Std18 [v] alles sagte ihr Rotkäppchen e:: weil e: sie immer •• ein Rotkäppchen
- [138] Lktn [v] Jaaa. und
Std18 [v] tra/ trug ((3s)) einmal e: ((5s)) eines Tages fehlte unter sich and und e:
- [139] Std18 [v] ((5s)) Sie wollte probieren zum Großmutter gehen und brachte Kuchen und
- [140] Lktn [v] Sie wollte.
Std18 [v] Wein, und e: sie möchtete Sie wollte von ihr e: zum Großmutter gehen
- [141] Lktn [v] Sie wollte von ihr, dass sie zu der
Std18 [v] e: und bringt den Kuchen und Wein.

- [142]

Lktn [v]	Großmutter geht. Und ? ((4s))	Kuchen und
Std18 [v]	Und bringt ihr den Kuchen und Wein.	
- [143]

Lktn [v]	Wein ((unverständlich))	Já, die
Std16 [v]	weil Großmutter schwach und krank ist. ((9s))	
- [144]

Lktn [v]	Großmutter sagt/ die Mutter sagt noch? Die Mutter sagt noch?	
Std17 [v]	Läuft nicht vom	
- [145]

Std17 [v]	Weg ab. Sonst fällst du und zerbrichst das Glas und die Großmutter hat nichts.	
-----------	--	--
- [146]

Std17 [v]	e:: und vergiss nicht Großmutter zu sagen und dann e:: Rotkäppchen e: ((3s))	
-----------	--	--
- [147]

Lktn [v]	machte sich auf den Weg.	
Std17 [v]	yola çıkmak	machte sich auf den Weg und sie trifft auf
Std17 [de]	macht sich auf den Weg	
- [148]

Lktn [v]	traf oder begegnete. Já.	
Std17 [v]	dem Weg den Wolf.	e: traf ((3s)) der wollte etwas lernen
- [149]

Lktn [v]	erfahren/erfahren.	
Std17 [v]	von ihr.	E:: dann er fra/ fragte etwas und bekam e: Antwort.
- [150]

Lktn [v]	Zeit gewinnen.	
Std17 [v]	Er möchte sich in dem Wald e: oyalamak?	Zeit gewinnen dann
Std17 [de]	a u f h a l t e n	
- [151]

Lktn [v]	Danke. Kannst du weiter	
Std17 [v]	e: ging e: zu/ zu dem Haus e:: die Großmutter e:: lebte.	
- [152]

Lktn [v]	machen?	Nein. ((lächelt)) Dann du ?•• Also kommt zum Haus der
Std15 [nv]	((Schweigen, 19s))	
- [153]

Lktn [v]	Großmutter. Was macht der Wolf noch?	
Std2 [v]	E: der Wolf verschluckt die Großmutter e:	
- [154]

Lktn [v]	Ja, verschluckte oder fraß/ fraß auf. Können wir	
Std2 [v]	verschluckte die Großmutter.	
- [155]

Lktn [v]	sagen.	
Std2 [v]	((unverständlich)) dann tat er ihr Kleid an und e: setzte ihre Haube auf und	
- [156]

Lktn [v]	legte sich in ihr Bett und zog die Vorhänge vor.	zu. zu.
Std2 [v]		Vor değil mi? zu dann
Std2 [de]		Nicht vor?
- [157]

Std2 [v]	Rotkäppchen kam zu Großmutter's Haus e: und sie sagte zu Hause und bekommt	
----------	--	--

- [158]

Lktn [v]	Also sie bekommt keine Antwort.
Stdn2 [v]	keine Antwort. sie hat gesehen die Großmutter
- [159]

Lktn [v]	war der Wolf. <u>Ihr</u>
Stdn2 [v]	ist nicht ihre Großmutter e: Ja, e:: so kam er seltsam vor.
- [160]

Lktn [v]	seltsam vor.
Stdn2 [v]	Ihr so seltsam vor e:: Rotkäppchen ((4s)) fragt/fragte Großmutter
- [161]

Stdn2 [v]	was hast du für große Ohren, große Augen und große Mund der Wolf antwortet
-----------	--
- [162]

Lktn [v]	Ihr/ antwortet ihr.
Stdn2 [v]	für e: sie gut sehen für sie besser packen kann oder besser
- [163]

Lktn [v]	Er möchte <u>sie überzeugen</u> Ja, sie/ er groß ist. Und danach der
Stdn2 [v]	hören kann. Ja.
- [164]

Lktn [v]	Danke.((verständlich,6s))
Stdn8 [v]	Danach e:: der Wolf e: verschluckte Rotkäppchen auf.
- [165]

Lktn [v]	Yasemin, du kannst weiter machen, glaube ich.
Stdn14 [v]	Glaube der Wolf
- [166]

Lktn [v]	Schließ ein.
Stdn14 [v]	schlaf ein. Ähm, dann der ging der Jäger neben Haus vorbei e: und er
- [167]

Stdn14 [v]	will erfahren e: ob ihr etwas fehlt. Dann •• trat/ dann trat er e: in e: Haus ((5s))
------------	--
- [168]

Lktn [v]	hinein
Stdn14 [v]	hinein und er sah den Wolf. Er schoss nicht e:: weil e: /weil die Großmutter
- [169]

Lktn [v]	Er denkt. Er denkt sich, dass der Wolf die Großmutter e:
Stdn14 [v]	fressen hatte. Er denkt.
- [170]

Lktn [v]	gefressen haben könnte. Ja. schnitt.
Stdn12 [v]	Ähm ••• er nahm eine Schere e: und er ((4s))
- [171]

Lktn [v]	Bauch des Wolfs.
Stdn12 [v]	Schnitt den Wolf. Wolfs. Er rettete das Leben von Rotkäppchen und
- [172]

Lktn [v]	Danke.Elif du kannst weiter machen.
Stdn18 [v]	E:: Hmm. ((4s))
Stdn12 [v]	Großmutter.
- [173]

Stdn18 [v]	Rotkäppchen und ihre Großmutter kommen. Der/ das Rotkäppchen e: und er/
------------	---

- [174]

Lktn [v]	erschreckt Rotkäppchen ((5s)) çok korktu.	Rotkäppchen ist erschrocken oder ganz
Std18 [v]		
Std18 [de]		erschrak sehr
- [175]

Lktn [v]	ängstlich.	
Std18 [v]	weil e: der ((unverständlich, 3s)) ähm und e: Großmutter auch	
- [176]

Lktn [v]	lebendig heraus und atmen.	Der Satz ist nicht richtig./ Der Satz ••• ist <u>nicht</u>
Std18 [v]		
- [177]

Lktn [v]	richtig Rotkäppchen und Großmutter kamen lebendig aus dem Bauch heraus.	
-----------------	---	--
- [178]

Lktn [v]	Jä, ••• und Rotkäppchen ist natürlich ängstlich jetzt, weil sie ein Ereignis erlebt	
-----------------	---	--
- [179]

Lktn [v]	hat. Ja, weil sie im Bauch war, deshalb ist sie jetzt ängstlich. Und freut sich	
-----------------	---	--
- [180]

Lktn [v]	natürlich wieder lebendig zu sein, draußen zu sein. Ja.	
Std18 [v]		Hmm ••• und
- [181]

Std18 [v]	Rotkäppchen e: hollte große Steine e: und füllte die Steine e: den Wolf den Libe.	
------------------	---	--
- [182]

Lktn [v]	den Lei:b.	aufwachte/ als der Wolf
Std18 [v]	Und wenn der Wolf auf/ wachte auf e::	
- [183]

Lktn [v]	aufwachte	
Std18 [v]	wollte er vorspielen aber sein Bauch war sehr •• und e: er sank gleich	
- [184]

Lktn [v]	nah und er fiel.	Er sank gleich nieder und er fiel ••• ja. Also er starb. Kann man
Std18 [v]		
- [185]

Lktn [v]	sagen. ((5s))Deniz /Deniz.	
Std19 [v]		Und die Großmutter aus kam aus Bauch und trank den
- [186]

Lktn [v]	Wein und Rotkäppchen verstand ihren Fehler.	Aha.Rotkäppchen verstand ihren
Std19 [v]		
- [187]

Lktn [v]	Fehler. Also sie wollte von nun an auf ihre Mutter hören/ gehorchen.	
-----------------	--	--

ANHANG B: DIE WICHTIGSTEN TRANSKRIPTIONSZEICHEN VON EXMARaLDA

1. Redepausen:

- stocken im Redefluss 0.25 sek. Oder noch kürzer.
 - halbe Sekunde
 - dreiviertel Sekund
- Nach jedem Punkt eine Leerstelle, Pause, die länger dauern ((1,7s))

2. Unabgeschlossene Äußerungen und Reparaturen werden durch einen Schrägstrich gekennzeichnet:

A: Da/ ich hab gesagt, ich hab da nichts gegen.

B: Was hat/ was hat der Mann in der Tasche?

Wird bei Wiederholungen von Wortteilen verwendet.

3. Nicht- phonologische Phänomene:

((verlässt den Raum, schließt die Tür.)), ((räuspert sich, 1s))

4. Unverständliches:

((unverständlich, 0,8s)) (()) bei kurzer Unverständlichkeit leer angeben ; ((unv. , 0,5s))

5. Dehnung:

Dehnung eines Buchstabens wird Doppelt geschrieben.

A: Was weiß ich soo...Morgen Abend habe ich schon....

Man kann auch nach HIAT bei besonderer Betonung die Stellen unterstreichen oder mit Doppelpunkt vermerken. A: Was weiß ich, so:: ein Quatsch.

7. Hervorheben: mit Anführungszeichen oder unterstreichen:

A: Dieser „treue“ Freund verriet ihn als erstes.

A: Er hat nur zwei Millionen.

8. Spezielle intonatorische Markierungen:

m´ steigender Ton, **m`** fallender Ton

QUELLENVERZEICHNIS

- Aley, Peter. **Deutsch: Information, Kommunikation, Texte u. Analysen.** Essen: Girardet, 1977.
- ALİM' in Masalları 13. **Al Şapkalı Kız.** Arkin Kitabevi.
- Barçın, Kerim/Çapoğlu-Çakır, Meral/Emekli, Ömer/Hatipoğlu, Sevinç/Karasu, Gönül/Karataş, Aysun/Kartal, Bilhan/Kerman, Oya/Kınsız, Mustafa/Korkmaz, Latife/Manav, Münevver/Önal, Asuman/Polat, Tülin/Tapan, Nilüfer/Tükenmez, Nazmiye/Yıldırım, Nurettin. **Fertigkeit Lesen.** Ankara: Zirve Ofset, 1999.
- Barthel, Helga. **Die Funktionen von Texten beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen.** In: Bausch, K. Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand: Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1991, s.7-14.
- Bausch, K. Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen. **Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen.** Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1989.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger. **Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse.** Tübingen: Niemeyer, 2001.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela. **Gesprächsforschung für die Praxis: Ziele, Methoden, Ergebnisse.** In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit.* Jahrbuch 1998 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin: de Gruyter, 1999, s.172-193.
- Becker-Mrotzek, Michael/Meier, Christoph. **Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung.** In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walter (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen.* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1999, s.18-45.
- Bergmann, Jörg R. **Ethnomethodologische Konversationsanalyse.** In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse.* Tübingen: Niemeyer, 1994, s.3-16.
- Berkemeier, Anne/Pfennig, Lothar. **Gesprächsformen innerhalb von schulischer Lehr-Lern-Kultur.** In: *Der Deutschunterricht.* Heft 6, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2001, s.48-57.

- Biermann, Rudolf. **Interaktion im Unterricht.** Didaktische Ansätze, Beiträge Perspektiven. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978.
- Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus. **Der Text im Fremdsprachenunterricht.** In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): Fremdsprachen und Hochschule. Bochum: Clearingstelle d. AKS, Jg. 44, 1995, s.7-51.
- Bredella, Lothar. **Leseerfahrungen im Unterricht. Kognitive und affektive Reaktionen bei der Lektüre literarischer Texte.** In: Bredella, Lothar/ Legutke, Michael (Hrsg.): Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp, 1985, s.54-82.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walter. **Angewandte Diskursforschung.** Band 1. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1999.
- Brünner, Gisela. **Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen.** Tübingen: Narr, 1987.
- Christ, Herbert. **Fremdsprachenunterricht als Institution. Anmerkungen zu einem lange übersehenen Thema.** In: Bausch, K. Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1989, s.38-45.
- Çakır, Mustafa. **So nah und doch so fern: Türkisch-deutsche pragmatische Unterschiede im universitären Milieu.** In: Çakır M./Öztürk İ./Yıldız C.(Hrsg.): Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses 2002.(Aachen: Shaker, 2003), s.295-304.
- Diegritz, Theodor. **Kommunikation zwischen Schülern: Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen.** München: Urban und Schwarzenberg, 1977.
- Diegritz, Theodor/Rosenbusch, Heinz S. **Analyse der Schülerkommunikation in Schulischer Kleingruppenarbeit Mittels der Pragmatisch-Dynamischen Methodenkombination.** In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr, 1983, s. 395-410.
- Duman, Seyyare. **Schweigen: Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in Familie und Gruppe.** Münster: Waxmann Verlag, 1999.
- Duman Seyyare. **Situations- und Wissensbezogenheit der Studentenfragen im Rahmen des DaF-Unterrichts.** In: Çakır M./Öztürk İ./Yıldız C.(Hrg.): Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses 2002. Aachen: Shaker, 2003, s.1-5.

- Duman, Seyyare. **Sprachliches Handeln türkischer Studenten in Bezug Text und Thema.** In: Auer, Michael/ Müller, Ulrich (Hrsg.): Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: „andere Texte anders lesen“: 4. Internationaler Kongress der „Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik“ und der Universität Salzburg (Kaprun 23.- 27.9.1998). Stuttgart: Heinz, 2002, s.275-282.
- Edmondson, Willis. **Sind literarische Texte für den fremdsprachlichen Lehr-/Lernprozess besonders geeignet?** In: Bausch, K. Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand: Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1991, s.53-60.
- Ehlers, Swantje. **Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik.** In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): Frenstudieneinheit 2. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- Ehlich, Konrad. **Schulischer Diskurs als Dialog?** In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1980. Düsseldorf: Schwann, 1981, s.334 – 369.
- Ehlich, Konrad. **Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren.** In: Flader, Dieter (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, 1991, s.127-143.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen . **Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant.** In: Wunderlich, Dieter (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt/Main: Athenäum, 1972, s.209-254.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Halbinterpretative Arbeitstranskription.** In: Linguistische Berichte 45, 1976, s.21-41.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Sprache im Unterricht. Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit.** In: Wunderlich Dieter (Hrsg.): Studium Linguistik I. Kronberg: Scriptor Verlag, 1976 b, s.47-69.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule.** In: Goeppert, Herma. C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink, 1977, s.36-114.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Sprachliche Handlungsmuster.** In: H.-G. Soeffner (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 1979, s.243-274.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Sprache in Institutionen.** In: Althaus, H. Peter/Henne, Helmut/Wiegand, H. Ernst (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Studienausgabe II. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1980, s. 338-345.

- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen.** Tübingen: Narr, 1983.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.** Tübingen: Gunter Narr, 1986.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen.** In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hrsg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994, s. 287-327.
- Flader, Dieter/Hurrelmann, Bettina. **Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht.** In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 1984, s. 223-241.
- Freudenstein, Reinhold. **Über die Bedeutung institutioneller Bedingungen für den Fremdsprachenforscher.** In: Bausch, K. Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1989, s.59-64.
- Forytta, Claus. **Ist Unterricht eine „gestörte“ Kommunikation? : Eine Untersuchung zum sprachlichen Handeln im Unterricht der Primarstufe.** Band 2, München: Minerva-Publikation, 1981.
- Graefen, Gabriele. **Wissenschaftssprache - ein Thema für den Deutsch – als – Fremdsprache – Unterricht ?** In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 43, 1997, s.31-44.
- Grißhaber, Wilhelm. **Märchen im muttersprachlichen Unterricht. "Pamuk Nine" in der vierten Grundschulklasse.** ENDFAS Arbeitspapier Nr. 7. Universität Hamburg. Germanisches Seminar, 1992.
- <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tpamuknine92.pdf> (zugegriffen am 12.06.2006)
- Gülich, Elisabeth. **Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation.** In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1980. Düsseldorf: Schwann, 1981, s.418- 456.
- Heine, Roland. **Handeln und Aushandeln. Einige grundsätzliche Anmerkungen zur Dialoganalyse.** In: Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Linguistische Arbeiten 229. Dialoganalyse II. Referate der 2. Arbeitstagung Bochum 1988. Band I, Tübingen: Niemeyer, 1989, s.59-70.
- Heinze, Thomas. **Handlungsorientierte Unterrichtsforschung.** Hagen: Fernuniversität Gesamthochschule, 1984.

- Henrici, Gerd. **Institutionelle Bedingungen des Fremdsprachenlernens: Fluch oder Segen ?** In: Bausch, K. Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1989, s.71-75.
- Heyer, Christine/Hoenack, Anneliese. **Märchen und Fabeln im Russischunterricht.** In: Fremdsprachenunterricht Heft 4, 1995, s.274-279.
- Huneke, Hans-Werner. **Deutsch als Fremdsprache.** Berlin: Erich Schmidt, 1997.
- Ipfling, Heinz-Jürgen. **Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Grundsätzliche Einsichten anhand historischer und aktueller Positionen.** In: Görschel, Heinz/Impfling, Heinz-Jürgen/Kriegelstein, Alfred (Hrsg.): Das Lehrer – Schüler - Verhalten in Erziehung und Unterricht. München: Franz Ehrenwirth Verlag, 1975, s.7-15.
- Jannig, Jürgen. **Textgebundenes Erzählen als sprachliche Sensibilisierung zum freien Erzählen von Volksmärchen.** In: Becker-Mrotzek, Michael/Hein, Jürgen/Koch, Helmut H. (Hrsg.): Werkstattbuch Deutsch: Texte für das Studium des Faches. Münster: LIT Verlag, 1997.
- Kahl, Thomas. **Unterrichtsforschung. Probleme, Methoden, und Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterrichtlicher Lernsituationen.** Kornberg/Ts: Scriptor Verlag, 1977.
- Karasu, Gönül. **Das System des Sprecherwechsels im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht.** Magisterarbeit. Mimeo. Universität Anadolu: Institut für Sozialwissenschaften. Eskişehir: 2000.
- Karcher, Günther L. **Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegethik?.** Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1994.
- Kästle, Oswald. **Sprache und Herrschaft.** In: Wunderlich, Dieter/Klein, Wolfgang/Schwarze, Christoph/Stechow, V. Armin.(Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Band 12 , Frankfurt/Main: Athenäum, 1972.
- Kern, Chr. Peter. **Institutionelle Sprachhandlungen. Möglichkeiten einer funktionalen Sprachbetrachtung auf der Mittelstufe.** In: Der Deutschunterricht Heft 1, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1977, s.74-90.
- Koskenniemi, Matti. **Elemente der Unterrichtstheorie.** München: Ehrenwirth Verlag, 1971.

- Köksal Hande. **Wortschatzarbeit als Lerninhalt in der berufsbezogenen Deutschlehrerausbildung.** In: Çakır M./Öztürk İ./Yıldız C.(Hrsg.): Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses 2002. Aachen: Shaker, 2003, s.39-52.
- Krumm, Hans-Jürgen. **Die Funktion von Texten beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen.** In: Bausch, K. Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand: Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1991, s. 97-104.
- Lehmhaus, Friedrich. **Implizite Unterrichtstheorie und Analysemodelle der Unterrichtssprache.** In: Petersen, Jörg/Schymanski, Roger (Hrsg.): Unterricht – Sprache - Lernerfolg. Kastellaun: Aloys Henn Verlag, 1978, s.91-106.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, R. Paul. **Studienbuch Linguistik.** Tübingen: Niemeyer, 2001.
- Löschmann, Martin. **Und immer wieder die Frage nach der Auswahl – Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht** - In: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 23, Leipzig: Karl-Marx-Universität, 1986, s.42-47.
- Lutjeharms, Madeline. **Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit.** In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Band 5, Heft 2, 1994, s.36- 77.
- Luttermann, Karin. **Linguistische Gesprächsanalyse.** In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 25/1997, s.225-272.
- Pabst- Weinschenk, Marita. **Mündliche Kommunikation in der Lehrerausbildung im Studienseminar.** In: Lotzmann, Geert (Hrsg.): Mündliche Kommunikation in Studium und Ausbildung. Königstein: Scriptor, 1982, s.91-105.
- Petersen, Jörg/Sommer, Hartmut. **Die Lehrerfrage im Unterricht.** Donauwörth: Auer Verlag, 1999.
- Petersen, Jörg. **Zur Problemlage der empirischen Unterrichtsforschung.** In: Petersen, Jörg/Schymanski, Roger (Hrsg.): Unterricht – Sprache - Lernerfolg. Kastellaun: Aloys Henn Verlag, 1978, s. 39-74.
- Priesemann, Gerhard. **Unterricht – Sprache - Lernerfolg.** In: Petersen, Jörg/Schymanski, Roger (Hrsg.): Unterricht – Sprache - Lernerfolg. Kastellaun: Aloys Henn Verlag, 1978, s.15-38.

- Polat, Tülin/Tapan, Nilüfer. **Verstehensprozesse von authentischen Texten im Kontext von gesteuertem Spracherwerb in der Türkei.** In: Auer, Michael/Müller, Ulrich (Hrsg.): Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: „andere Texte anders lesen“: 4. Internationaler Kongress der „Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik“ und der Universität Salzburg (Kaprun 23.-27.9.1998). Stuttgart: Heinz, 2002, s.275-282.
- Rath, Rainer. **Kommunikationspraxis: Analysen zur Textbildung u. Textgliederung im gesprochenen Dt.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1979.
- Redder, Angelika. **Kommunikation in Institutionen.** Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 24, 1983.
- Rehbein, Jochen. **Biographiefragmente. Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation.** In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Frankfurt/Bern: Lang Verlag, 1989, s.163 – 254.
- Rehbein, Jochen. **Komplexes Handeln.** Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler, 1977.
- Rehbein, Jochen/Grießhaber, Wilhelm/Löning, Petra/Hartung, Marion/Bühlig, Kristin. **Für das computergestützte Transkribieren mit dem Programm SyncWRITER nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT).** Universität Hamburg: vorläufige Fassung, 1993.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette. **Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT.** Universität Hamburg: vorläufige Fassung, 2004.
- Reis, Marga. **Echo-w-Sätze und Echo-w-Fragen.** In: Reis, Marga/Rosengren, Inger (Hrsg.): Fragesätze und Fragen. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1991, s.49-76.
- Reuter, Ewald. **Kommunikation und Institution: zur Ethnographie des schulischen Alltags.** In: Europäische Hochschulschriften, Reihe1, Band 463, Frankfurt/Main: Peter Lang, 1982.
- Schmelter, Lars. **Texte im Französischunterricht: eine problemorientierte Analyse der Lernerperspektive.** Bochum: AKS- Verlag, 1999.
- Schramm, Karen. **L2 - Leser in Aktion: Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln.** Münster: Waxmann Verlag, 2001.
- Schröder, Hartwig. **Lernen – Lehren - Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen.** München : Oldenbourg, Wissenschaftsverlag, 2000.

- Sebüktekin, Hasan. **Sprechakt und Unterrichtssprache. Eine semantisch - pragmatische und methodisch - didaktische Untersuchung.** Doktorarbeit. Gazi Universität: Institut für Sozialwissenschaften, Ankara: 1994.
- Selçuk, Ayhan. **Interkulturelle Kommunikation bei den Germanistik - Studenten in der Türkei im Bereich der Semantik und Pragmatik.** Masterarbeit. Selçuk Universität: Institut für Sozialwissenschaften, Konya: 1990.
- Selting, Margret. **W-Fragen in konversationellen Frage-Antwort-Sequenzen.** In: Reis, Marga/Rosengren, Inger (Hrsg.): *Fragesätze und Fragen.* Tübingen: Niemeyer Verlag, 1991, s.263-288.
- Solmecke, Gert. **Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** Berlin und München: Langenscheidt KG, 1993.
- Spanhel, Dieter. **Schülersprache und Lernprozesse.** Düsseldorf: Schwann, 1973.
- Spanhel, Dieter. **Die Sprache des Lehrers.** In: Loch, Werner/ Priesemann, Gerhard (Hrsg.): *Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie.* Düsseldorf: Schwann, 1971.
- Steuber, Erika. **Sprachbarriere und Frageverhalten auf der Orientierungsstufe.** In: *Der Deutschunterricht*, Heft 4, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1973, s.55- 71.
- Vogt, Rüdiger. **Was heißt Gesprächserziehung? Institutionelle Bedingungen von mündlicher Kommunikation (nicht nur) in der Sekundarstufe I.** In: *Der Deutschunterricht*, Heft 1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1995, s.43-53.
- Vollmer, Helmut J. **Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse einem erweiterten Sprachlernkonzept.** In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?: Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik.* Band 3, Bochum: Brockmeyer, 1995, s.104-128.
- Wagner, Johannes. **Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht: Untersuchungen zu einer spracherwerbstheoretischen Fundierung vor allem des schulischen Fremdsprachenunterrichts.** In: Ehlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.): *Kommunikation und Institution 7.* Tübingen: Gunter Narr, 1983.
- Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz. **Linguistische Arbeiten 229. Dialoganalyse II. Referate der 2. Arbeitstagung Bochum 1988.** Band I, Tübingen: Niemeyer, 1989.
- Weigand, Edda. **Grundzüge des Handlungsspiels Unterweisen.** In: Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Dialoganalyse II. Referat der 2. Arbeitstagung 1988.* Bochum: Niemeyer Verlag, 1989, s.257-271.

- Weymann - Weyhe, Walter. **Sprache – Gesellschaft - Institution. Sprachkritische Vorklärungen zur Problematik von Institution in der gegenwärtigen Gesellschaft.** Düsseldorf: Patmos Verlag, 1978.
- Wunderlich, Dieter. **Zur Institutionalität von Sprechhandlungen.** In: Wunderlich, Dieter/Klein, Wolfgang/Schwarze, Christoph/Stechow, V. Armin.(Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Bd. 12 , Frankfurt/Main: Athenäum, 1972, s.37-40.
- Wunderlich, Dieter. **Zur Konventionalität von Sprachhandlungen.** In: Wunderlich, Dieter/Klein, Wolfgang/Schwarze, Christoph/Stechow, V. Armin (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Band 12 , Frankfurt/Main: Athenäum, 1972, s.11-58.
- Vinçon, Inge. **Mündliche Kommunikation in der Sekundarstufe.** In: Lotzmann, Geert (Hrsg.): Mündliche Kommunikation in Studium und Ausbildung. Königstein: Scriptor Verlag, 1982, s.71-84.
- Zaefferer, Dietmar. **Weiß wer was ? Wer weiß was ? Wer was weiß... w-Innerrogative und andere w-Konstruktionen im Deutschen.** In: Reis, Marga/Rosengren, Inger (Hrsg.): Fragesätze und Fragen. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1991, s.77- 94.
- Zimmermann, Wolfgang. **Fragehandlungen und Frageverben.** Erlangen: Palm u. Enke, 1988.