

**KOMMUNIKATION IN DER HOCHSCHULE:  
EINE EMPIRISCHE ANALYSE DER  
REFORMULIERENDEN HANDLUNGEN  
IM UNTERRICHTSDISKURS**

**Aus der Sicht der funktionalen Pragmatik**

Gönül KARASU

DOKTORA TEZİ  
Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Danışman: Doç. Dr. Seyyare Duman

**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Aralık 2009**

**KOMMUNIKATION IN DER HOCHSCHULE:  
EINE EMPIRISCHE ANALYSE DER  
REFORMULIERENDEN HANDLUNGEN  
IM UNTERRICHTSDISKURS**

**Aus der Sicht der funktionalen Pragmatik**

**Inaugural-Dissertation**

Zur Erlangung des Doktorgrades  
der Erziehungswissenschaften im Fachbereich  
“Deutsch als Fremdsprachendidaktik”

Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften  
der Anadolu-Universität Eskişehir

vorgelegt von  
Mag. phil. Gönül Karasu

Eskişehir  
Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften  
der Anadolu - Universität

Dezember 2009

DOKTORA TEZ ÖZÜ**ÜNİVERSİTEDE İLETİŞİM: DERS İÇİ DİLSEL DAVRANIŞLARDA YENİDEN YAPILANDIRMAYA İLİŞKİN AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA****İşlevsel Edimbilime Dayalı****Gönül KARASU****Alman Dili Eğitimi ABD****Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2009****Danışman: Doç. Dr. Seyyare DUMAN**

Dil öğretiminde, ister anadil ister yabancı dil öğretimi olsun, hem öğretici hem de öğrenci ders içi iletişimde belli dilsel davranışlardan yararlanır. Bu araştırma, ilgisini sınıf içi öğrenci-öğretici arasındaki dilsel davranışlarda yer alan yeniden yapılandırmaya yönlendirmiştir. Yeniden yapılandırma kavramı; konuşmacının, ilgili bir söz öbeğini veya bir sözcüyü, içeriğini değiştirmeksizin iletişim ortamına getirdiği söylemleri tekrar ele almasına ve ders içinde geçen bilgiyi işlemesine yöneliktir. Yeniden yapılandırma olarak adlandırılan söylemler, bu çalışmada kendi içinde beş alt alana ayrılmakta ve bunlar yapısı ve işlevleri açısından incelenmektedir. Bu çalışma söylem boyutu ile sınırlandırılmıştır.

Veriler, işlevsel edimbilim yöntemiyle “Türk Dili” ve yabancı dil olarak “Almanca” derslerinden elde edilmiştir. Kayıt yapılan derslerin işlendiği fakülteler, anabilim dallarından yola çıkılarak seçilmiştir. Fen Bilimleri Enstitüsü’nden Mühendislik Mimarlık Fakültesi (FI), Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden İletişim Fakültesi (FM) ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden de Alman Dili Eğitimi (FE) tercih edilmiştir. Böylelikle her bir enstitünün bir bölümü irdelenmiştir. Ayrıca; Mühendislik ve İletişim Fakülteleri, “Türk Dili” dersinin haftada dört saat okutulması ve bu fakültelerdeki Türk Dili derslerinde ortak konuların işlenmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Yabancı dildeki farklı yeniden yapılandırmaların ortaya konulabilmesi için ise, Alman Dili Eğitimi bölümündeki Konuşma dersleri tercih edilmiştir. Her bir bölümdeki derslerden kayıtlar yapılmış, HİAT ortamında yazı diline dökülmüş ve araştırmanın amacına uygun biçimde gerekli bölümler yeniden alınarak yapılandırılmış ve incelenmiştir.

İletişim Fakültesi (FM) ve Mimarlık Fakültesinde (FI) verilen Türkçe derslerinde sınıf içi dilsel davranışlarda ağırlıklı olarak öğreticinin kendi iradesiyle, yönlendirme olmaksızın oldukça fazla yeniden yapılandırmaya yöneldiği gözlenmiştir. Dilsel davranış olarak Türkçe derslerinde; 1) Özetleme ve 2) içeriği aynı olmasına rağmen sözcelerin farklılık gösterdiği yeniden yapılandırmalar ağırlıklı olarak yer almaktadır. Alman Dili Eğitimi bölümündeki (FE) Konuşma derslerinde ise 3) tekrarlar ve 4) söz öbeklerin üzerinde yeniden yapılandırılarak çalışılma olgusuna daha yoğun olarak rastlanmıştır. Her üç Fakültede de 5) sözceler arasında köprü görevi gören, anlamsal boyutta bir kavramı başka sözcelerle açıklayabilmemizi sağlayan, sözcelerin içinden önemli görülen söz öbeklerin tekrarı sıkça yer almaktadır.

Öğrenci Türkçe derslerinde daha çok dinleyen konumundayken yabancı dil derslerinde daha etkin rol almakta ve öğreticiyle daha sık iletişime geçmektedir. Bu dilsel davranışla, öğreticide gözlemlendiği gibi öğrenci de yeniden yapılandırmaya yönelerek, öğrenilenlerin pekişmesinde etkin rol almaktadır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden yapılandırma, öğretmen adaylarına öğrenimleri sürecinde tanıtılabilir ve derslerdeki dilsel davranışlara daha bilinçli yaklaşımları sağlanabilir. Üniversite öğrencilerinin de kendi dilsel davranışları üzerinde çalışmalarını sağlayarak, ders içinde anlamadıkları yerlerde kendilerini daha açık bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olunabilir ve böylece kesintisiz bir bilgi aktarımına, sınıf içi iletişimdeki dil kullanımlarının daha bilinçli ve kontrollü hale gelmesine katkı sağlanabilir ve öğretimin kalitesi artırılabilir.

**ABSTRACT****COMMUNICATION IN THE UNIVERSITY:  
AN EMPIRICAL ANALYSIS OF THE REFORMULATING ACTS IN THE  
SPEECH ACTIONS DURING THE CLASSES****A Functional Pragmatics Point of View****Gönül KARASU****Department of Foreign Language Education****Program in German Language Teaching****Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2009****Instructor: Assoc. Prof. Dr. Seyyare DUMAN**

In language teaching either in mother tongue or second language, both the teacher and the student benefit from specific speech behaviours in the class communication. This research focuses on reformulating strategy in the speech behaviours of teacher-student during the classes. Reformulation is the speaker's re-phrasing of a sentence or a phrase without changing the context and re-processes the information in the course. The discourses named as reformulation are divided under five sub-categories in this study, and their structure and functions are analyzed. This study is limited to discourse dimension of reformulation.

Data was collected from the "Turkish" and "German" courses by the use of functional pragmatics method. The faculties in which these courses were held were selected on the basis of programs and branches. Faculty of Engineering and Architecture (FI) was selected from the Graduate School of Science; Faculty of Communication Sciences (FM) was selected from the Graduate School of Social Sciences; and, Program in German Language Teaching (FE) was selected from the Graduate School of Educational Sciences. In this way, one program of each institute was examined. Engineering and Communication Faculties were selected due to similar syllabus in "Turkish" courses and four hour per week duration of the course. In order to reveal different reformulations in foreign language, Speaking classes in Program in German Language Teaching were selected. The courses in each department were recorded, and transcribed in HIAT and restructured and analyzed for the purpose of the study.

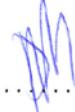
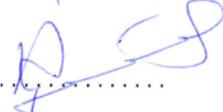
It is observed that the teacher himself, without any orientation, heavily relied on reformulation in class language behaviours in Turkish courses, which is given in the Faculty of Communication Sciences and in the Faculty of Engineering and Architecture. As language behaviour in Turkish courses reformulations are: 1) summarizing, and 2) phrases, where the content is the same but the phrase is different predominantly located. In the "Conversation Lessons" in German Language Teaching Program (FE) are 3) repeats, and 4) the work on re-phrasing of a sentence in the way of reformulation are encountered as more intense. In each of the three faculties 5) the re-phrasing, which serves as a bridge between the phrases, what allows explaining a concept in his semantic view with other phrases, and the repetition of the key re-phrasings of a sentence are mostly located.

While the students were in a receptive position as listeners Turkish classes, they were more productive in foreign language classes and communicate more frequently with the teacher. By the use of this language behaviour, as in the case of the teacher, the students also inclined to use reformulation and were actively involved in reinforcing the course.

The findings of the study show that the reformulation strategy can be introduced to teaching trainees and they can be reinforced to approach language behaviours in their courses in a more conscious way. Through the work of the students on their own language behaviours it is possible to provide their questions more clearly, when something is not been understand and this can yield a better information transfer in the classroom, a more effective and controlled use of in-class language behaviour, and increase the quality of educational experiences in the teaching environment.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gönül KARASU'nun "KOMMUNIKATION IN DER HOCHSCHULE: EINE EMPIRISCHE ANALYSE DER REFORMULIERENDEN HANDLUNGEN IM UNTERRICHTSDISKURS" başlıklı tezi 29.12.2009 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.Seyyare DUMAN	
Üye	: Prof.Dr.Ali GÜLTEKİN	
Üye	: Prof.Dr.Bilhan DOYURAN KARTAL	
Üye	: Prof.Dr.Asuman AĞAÇSAPAN	
Üye	: Doç.Dr.Ayhan BAYRAK	

  
 Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU  
 Anadolu Üniversitesi  
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## VORWORT

Zuallererst möchte ich Prof. Dr. Yüksel KOCADORU, Dekan der Pädagogischen Fakultät und Lehrstuhlleiter der deutschen Abteilung, für seine aufrichtige Unterstützung meinen Dank aussprechen.

Doz. Dr. Seyyare DUMAN möchte ich, als meine Betreuerin, meinen besonderen Dank aussprechen. Sie stand mir in jeder Phase der Dissertation mit ihren Vorschlägen und Unterstützungen geduldig bei. Auch ohne die Hilfe des Prof. Dr. Wilhelm GRIESHABERS wäre für mich das Recherche in Deutschland unmöglich.

Als weiteres möchte ich mich bei Prof. Dr. Bilhan DOYURAN-KARTAL, für ihre hilfreichen und wegweisenden wissenschaftlichen Ratschläge, bei Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN, für ihre wegweisende linguistische Perspektive und Kritiken, bei Prof. Dr. Ali GÜLTEKIN und bei Doz. Dr. Ayhan BAYRAK für ihre Geduld und Toleranz während des Forschungsprozesses herzlichst bedanken. Meinem Hochschulleiter Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR gilt für seine Unterstützung wie fachlich als auch beruflich mein besonderer Dank. Ohne die Hilfe von Asst.-Doz. Dr. Hülya PILANCILAR wäre es für mich unmöglich Aufnahmen aus verschiedenen Fakultäten zu verwirklichen, der ich hier meinen herzlichsten Dank aussprechen möchte.

Auch Ceren KARASU stand mir immer während der Zeit dieser Arbeit bei technischen Sachen bei. Ohne sie wären die Ablaufdiagramme sehr schwer zu zeichnen. Diese Arbeit hätte auch ohne die Unterstützung meiner Kollegen und Kolleginnen, meinen Freunden, von denen ich die Benennung der Namen Özlem ERÖZDEMİR (ohne ihre Hilfe hätte die Transkription nicht zustande kommen können), Belgüzar ÖREN und Zeynep ATACA nicht umgehen kann, und besonders meiner Familie nicht entstehen können.

All den Studenten der Anadolu-Universität und den Lehrkräften, die für die Aufnahmen der vorliegenden Arbeit ihre Bewilligung gaben und aus rechtlichen Gründen hier ihre Namen nicht nennen kann, möchte ich hier besonders danken, denn ohne ihre Unterstützung hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Mag. Phil. Gönül KARASU

Eskişehir, den 29.12.2009

## ÖZGEÇMİŞ

Gönül KARASU

### Eğitim

Y.Ls.	2000	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ls.	1989	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Lise	1985	Cumhuriyet Lisesi-Eskişehir/Heinrich-Heine Gymnasium

### İş

1990-1991	Sekreter, AKER Şirketi
1991-1994	Öğretmen, MEB
1995-1996	Yazar, Tasarımcı, FRTEB, MEB
1996	Okutman, Anadolu Üniversitesi
2001-2003	Öğretim Görevlisi, Moldova Devlet Üniversitesi
2001-2003	Türk Kültür Merkezi Sorumlusu/Yöneticisi (Moldova Devlet Üniversitesi, Kişinev)

### Kişisel Bilgiler

**Doğum Yeri ve Yılı:** Gelsenkirchen, 30.12.1965  
**Cinsiyet:** Kadın  
**Yabancı Dil:** Almanca, İngilizce

## LISTE DER TABELLEN, ABBILDUNGEN, ABLAUFDIAGRAMME UND BEISPIELE

<b>Tabellen:</b>	<b><u>Seite</u></b>
Tabelle1: Daten aus der Hochschule	8
Tabelle2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schule und Hochschule	19
Tabelle3: Verteilung der sprachlichen Handlungen nach den Fakultäten	62
Tabelle4: Verteilung der reformulierenden Handlungen in Prozentsätzen	63
Tabelle5: Anzahl der Beispiele von den Seminaren „Türkische Sprache“ und „Konversationsunterricht“	65
<b>Abbildungen:</b>	
Abbildung 1: Sprechhandlungstheoretisches Grundmodell	28
Abbildung 2: Wissenskonstellation (2)	29
Abbildung 3: Wissenskonstellation (3)	30
Abbildung 4: Arten der Reformulierung	61
Abbildung 5: Teilparaphrasierungen	75
<b>Ablaufdiagramme:</b>	
Ablaufdiagramm 1: Ablauf im Seminar “Türkische Sprache”	33
Ablaufdiagramm 2: Ablauf im Seminar “Konversationsunterricht”	35
Ablaufdiagramm 3: Frage-Antwort-Muster	37
Ablaufdiagramm 4: Rekonstruiertes Ablaufschema des Paraphrasierens	70
Ablaufdiagramm 5: Rekonstruiertes Ablaufschema des institutionellen Schweigens	94
Ablaufdiagramm 6: Rekonstruiertes Ablaufschema des Wiederholens	98
Ablaufdiagramm 7: Rekonstruiertes Ablaufschema der Umformulierung	113
Ablaufdiagramm 8: Rekonstruiertes Ablaufschema des Rephrasierens	124
Ablaufdiagramm 9: Rekonstruiertes Ablaufschema der Zusammenfassung	139
<b>Beispiele:</b>	
Beispiel (1) Nachfragemöglichkeit der Studenten an die Lehrkraft:	22
Beispiel (2) Die Nicht-Bewilligung des Studenten an die Äußerungen der Lehrkraft:	24
Beispiel (3) Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster:	38
Beispiel (4) Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster ohne Turn-Wechsel:	39
Beispiel (5) Sprachliche Lösungsversuche der Studenten:	43
Beispiel (6) Die Funktion der von der Lehrkraft akzeptierten Studentenäußerungen:	44
Beispiel (7) Unakzeptierte Studentenäußerungen von der Lehrkraft:	45
Beispiel (8) Verlangen nach gezielten sprachlichen Handlungen von den Lehrkräften:	46
Beispiel (9) Reduzierung der vorherigen Äußerungen:	71
Beispiel (10) Abgrenzung des Themas durch Explikationen:	73
Beispiel (11) Paraphrasen in der Umschreibung durch die Lehrkraft:	74
Beispiel (12) Die Funktion der Paraphrase unter den Studenten:	77
Beispiel (13) Paraphrasierungen im Sprecherwechsel:	78
Beispiel (14) Definitionen durch Paraphrasen:	79
Beispiel (15) Erweiterung der vorherigen Äußerungen durch Beispiele:	80
Beispiel (16) Kognitive Bearbeitung durch richtig-falsche Äußerungen:	81
Beispiel (17) Variierende Paraphrasen mit gleichem propositionalem Gehalt:	83
Beispiel (18) Paraphrasierende Bearbeitung der Äußerung der Studenten:	84
Beispiel (19) Brückenfunktion der Paraphrase (a) :	85

Beispiel (20) Brückenfunktion der Paraphrase (b) :	87
Beispiel (21) Wissensbearbeitung durch Paraphrasen und deren Synonyme:	88
Beispiel (22) Bearbeitung der Äußerungsstrukturen anhand von Paraphrasierungen:	89
Beispiel (23) Fokussierung des Themas durch Paraphrasen:	91
Beispiel (24) Die Ablassung des Lösungsversuchs durch den Studenten:	95
Beispiel (25) Fremdinitiierte explizite Wiederholungen:	99
Beispiel (26) Wiederholungsaufforderung durch Studenten:	100
Beispiel (27) selbstinitiierte implizite Wiederholungen:	101
Beispiel (28) Bestehen auf Wissensverarbeitung durch Wiederholung der Aussage:	102
Beispiel (29) Kontrolle der Interaktion durch Wiederholungen:	103
Beispiel (30) Explizite Wiederholungen durch die Lehrkraft:	105
Beispiel (31) Wiederholung ohne Zwischenäußerung:	106
Beispiel (32) Koorigieren durch Wiederholungen:	107
Beispiel (33) Befürwortung der Aussage durch Wiederholung:	108
Beispiel (34) Selbstinitiierte Wiederholung durch den Studenten:	109
Beispiel (35) Durch Wiederholung auf einer sprachlichen Handlung bestehen:	110
Beispiel (36) Wiederholende rephrasierende Handlungen:	111
Beispiel (37) Regelerklärung durch Umformulierung:	114
Beispiel (38) Sicherung des Wissens bei Studenten durch die Lehrkräfte:	115
Beispiel (39) Mehrere Umformulierungen zu der Bezugsäußerung:	116
Beispiel (40) Umformulierungen ohne Fügungswort:	117
Beispiel (41) Verlangen auf eine Antwort durch Umformulierungen:	119
Beispiel (42) Zurückgreifen ins Türkische bei Umformulierungen:	120
Beispiel (43) Umformulierungen bei Begriffsdefinitionen:	121
Beispiel (44) Suche nach der passenden Äußerung durch Umformulierungen:	122
Beispiel (45) Erstellungsversuche der Wissensebene durch Rephrasierung:	125
Beispiel (46) Gemeinsame Bearbeitung des Wissens durch Rephrasierung:	127
Beispiel (47) Befürwortung der Rephrasierung des Studenten:	128
Beispiel (48) Rephrasierung der Lehnwörter:	129
Beispiel (49) Wiederholende, rephrasierende sprachliche Handlung:	130
Beispiel (50) Richtigstellung der Äusserungen durch Rephrasierungen:	131
Beispiel (51) Vergewisserung des Verständnisses durch Rephrasierungen:	132
Beispiel (52) Zurückgreifen durch Rephrasierung zur türkischen Sprache:	133
Beispiel (53) Gegenseitige Rephrasierung und Korrektur durch Studenten:	134
Beispiel (54) Rephrasierungen im Türkischen und in der Fremdsprache Deutsch:	135
Beispiel (55) Inhaltliche Wertstellung durch Rephrasierungen:	136
Beispiel (56) Richtige Wissensverarbeitung durch Rephrasierung:	137
Beispiel (57) Brückenfunktion der Zusammenfassung:	140
Beispiel (58) Verknüpfung der zwei Unterrichtseinheiten durch Zusammenfassung:	141
Beispiel (59) Studenten einbeziehende Zusammenfassung des Themas:	142
Beispiel (60) Zusammenfassungen während des Seminars:	143
Beispiel (61) Bewertung der Std.äußerungen durch Zusammenfass. Der Lehrkraft:	144
Beispiel (62) Vorbereitung auf das folgende Seminar:	146
Beispiel (63) Zusammenfassung im Konversationsunterricht Deutsch:	147

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>ÖZ .....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....</b>	<b>vii</b>
<b>VORWORT.....</b>	<b>viii</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTE DER TABELLEN UND ABBILDUNGEN.....</b>	<b>x</b>
<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Problemstellung und Untersuchungskonzept ... ..</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Zielsetzung.....</b>	<b>4</b>
<b>1.3. Stellenwert.....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. Untersuchungsmethode.....</b>	<b>4</b>
<b>1.4.1. Untersuchungskonzept.....</b>	<b>4</b>
<b>1.4.2. Fallstudie.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4.3. Datenerhebung: Das Korpus dieser Arbeit.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4.4. Analyse von Daten: Die Dokumentation der authentischen                 Aufnahmen.....</b>	<b>10</b>
<b>1.4.5. Regelstudienzeit und Forschungsverlauf.....</b>	<b>10</b>
<b>1.5. Merkmalsvorhersagen.....</b>	<b>11</b>
<b>1.6. Grenzen.....</b>	<b>11</b>
<b>2. BEGRIFFSBESTIMMUNG.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. Hochschule als Subkategorie der Gesellschaft.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2. Institutionswissen.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3. Lehr-Lern-Diskurs.....</b>	<b>16</b>
<b>2.4. Seminardiskurs.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4.1. Das Wissen der Lehrkräfte und der Studenten.....</b>	<b>27</b>
<b>2.5. Muster im Seminardiskurs.....</b>	<b>31</b>
<b>2.5.1. Seminarablauf in „Türkische Sprache“ und                 „Konversationsunterricht“.....</b>	<b>32</b>
<b>2.5.1.1. Das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster im                         Seminarablauf.....</b>	<b>36</b>
<b>2.5.1.2. Als institutionsspezifisches Handeln:                         Fragen der Lehrenden.....</b>	<b>40</b>
<b>2.5.1.3. Der Lösungsversuch der Studenten.....</b>	<b>42</b>
<b>2.5.1.4. Die positive Bewertung der Lehrkraft.....</b>	<b>44</b>
<b>2.5.1.5. Übergang zum nächsten Muster bei negativer                         Bewertung der Lehrkraft.....</b>	<b>45</b>
<b>2.6. Herkunft des Ausdrucks ‘Formulieren’.....</b>	<b>47</b>
<b>2.7. Formulieren und Reformulieren als sprachliche Handlung.....</b>	<b>49</b>
<b>2.8. Zusammenfassung.....</b>	<b>50</b>
<b>3. THEMATISCHER HINTERGRUND.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1. Literatur zu reformulierenden Handlungen.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2. Die Lage der Forschungen an den Hochschulen.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3. Exkurs: Klassendiskursanalysen in der Türkei.....</b>	<b>57</b>

<b>4 DARSTELLUNG UND ANALYSE DES ERHOBENEN MATERIALS: REFORMULIERENDE HANDLUNGEN IM DISKURS DER SEMINARE.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1. Paraphrasen.....</b>	<b>66</b>
4.1.1. Paraphrasen in den Naturwissenschaften (FI).....	71
4.1.2. Paraphrasen in den Sozialwissenschaften (FM).....	80
4.1.3. Paraphrasen in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE).....	89
4.1.4. Exkurs: Schweigen der Studenten.....	91
<b>4.2. Wiederholungen.....</b>	<b>96</b>
4.2.1. Wiederholungen in den Naturwissenschaften (FI).....	99
4.2.2. Wiederholungen in den Sozialwissenschaften(FM).....	104
4.2.3. Wiederholungen in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE).....	107
<b>4.3. Umformulierungen.....</b>	<b>112</b>
4.3.1. Umformulierungen in den Naturwissenschaften (FI).....	114
4.3.2. Umformulierungen in den Sozialwissenschaften(FM).....	117
4.3.3. Umformulierungen in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE).....	120
<b>4.4. Rephrasierungen.....</b>	<b>123</b>
4.4.1. Rephrasierungen in den Naturwissenschaften (FI).....	125
4.4.2. Rephrasierungen in den Sozialwissenschaften(FM).....	128
4.4.3. Rephrasierungen in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE).....	131
<b>4.5. Zusammenfassung.....</b>	<b>138</b>
4.5.1. Zusammenfassung in den Naturwissenschaften (FI).....	140
4.5.2. Zusammenfassung in den Sozialwissenschaften (FM).....	142
4.5.3. Zusammenfassung in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE).....	147
<b>5. SCHLUSSFOLGERUNG.....</b>	<b>149</b>
<b>ANHANG.....</b>	<b>156</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>174</b>

## **1 EINLEITUNG**

An den Hochschulen sowie auch an den Schulen kann man in den schriftlichen Arbeiten der Studenten beliebig korrigieren und zu Verbesserungen greifen, die dann erlernt werden können oder auch sollten. Schriftliche Arbeiten sind Dokumente mit dem Vorteil, das sie jederzeit aufgreifbar und nachprüfbar sind. Aber wie ist es im Mündlichen, wo die Äusserungen hintereinander fließen und die Verständigung in den Seminaren an den Hochschulen reibungslos geleistet werden muss, was aber nicht immer möglich sein kann. In den Seminaren an den Hochschulen werden Wissen verarbeitet, die auch von den Studenten richtig verarbeitet werden müssen, um eine bestimmte Leistung erreichen zu können. Wenn sich aber die Verarbeitung nicht verwirklicht, welche operationellen Eingriffe werden dann in den Diskursraum gelegt? Wie kann man im Seminar zu Korrigierungen greifen? Von diesen Gedanken ausgehend, ging man zur Durchbearbeitung der wissenschaftlichen Arbeiten, die im Zusammenhang mit diesen Gedanken lagen.

Die Durchbearbeitung der unterschiedlichen Aufsätze führte zuerst auf den Gedanken nach dem System der Korrektur im Mündlichen nachzugehen. Nach der Erkundung in der wissenschaftlichen Literatur zu Reparaturen und Korrektur beim sprachlichen Handeln kam man zum Thema der Verständnissicherungen und zu reformulierenden Handlungen, was unseres Erachtens eine interessante Perspektive der Bearbeitung des Wissenstransfers in der universitären Kommunikation bildet, die im weiteren Sinne als nur die der Korrektur steht.

Den weiteren Anlass zu der funktional-pragmatisch orientierten Fragestellung dieser vorliegenden Arbeit gab die Behandlungsweise der reformulierenden Handlungen in der Arbeit von Bührig (1996). Ihr Vergleich bezüglich der unterschiedlichen institutionellen sprachlichen Handlungen der reformulierenden Handlungen brachte auf den Gedanken, wie wohl sich die reformulierenden Handlungen in den Seminaren an den Fakultäten der Hochschule mit unterschiedlichem Studentenprofil verwirklichen. Nach einer kritischen Durchforschung der bisher erarbeiteten Ansätze in der Wissenschaftsliteratur stellte man fest, dass eine ausführlichere Untersuchung in diesem Bereich an der Hochschule angebracht wäre.

### **1.1. Problemstellung und Untersuchungskonzept**

Das Interesse dieser Arbeit widmet sich somit der institutionell angelegten Kommunikation. In dieser institutionell angelegten Kommunikation sind die reformulierenden sprachlichen Handlungen relevant, die der Wissensverarbeitung und der Verständnissicherung im hochschulischen Seminardiskurs dienen. Man kann das Problem dieser Arbeit wie folgt formulieren:

*Welche reformulierenden Handlungen werden in den Seminaren an der Hochschule in den Diskurs eingesetzt?*

Der Gegenstand dieser Arbeit sind somit die reformulierenden Handlungen im Seminardiskurs in drei verschiedenen Fakultäten in der Universität Anadolu als Institution. Die Forschung liegt im Zusammenhang der Untersuchungen zur Klassenkommunikation und bezweckt im Bezug zur Hochschule einen ausführlicheren Blick in dieses Phänomen. Als Seminare werden an der Universität Anadolu die „Türkische Sprache“, die auf Türkisch gehalten wird, und der „Konversationsunterricht“, die in der Fremdsprache Deutsch gehalten wird, zum Forschungsmaterial. Es werden je sechs Tonbandaufnahmen aus drei unterschiedlichen Fakultäten verwirklicht, die aus den verschiedenen drei Instituten für Graduiertenausbildung ausgewählt werden. Diese Institute sind die Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und die Erziehungswissenschaften, zu denen die Fakultäten nach ihren Fachbereichen untergeordnet sind. In der Türkei stehen die Institute für die Graduiertenausbildung, die Fakultäten für die Hochschullehre da. Es wird angenommen, dass das Profil der Studenten an den Fakultäten der verschiedenen Institutionen und deren sprachliches Handeln unterschiedlich angelegt sein müsste, da sie mit unterschiedlichen Wissensanlagen und auch Zielen zum Studium kommen.

Durch diese Annahmen geht man davon aus, Aufnahmen aus der Fakultät für das Ingenieurwesen und der Architektur, das an das Institut für Naturwissenschaften gebunden ist, und Aufnahmen aus der Fakultät Medien, die an das Institut für Sozialwissenschaft gebunden ist, zu machen. Aus diesen beiden Fakultäten werden die Seminare „Türkische Sprache“ auf Tonband aufgezeichnet, da dieses Seminar an beiden Fakultäten gleiche Parameter aufzeigen, wie die Durchnehmung des gleichen Themas durch verschiedene Lektoren und die gleiche Stundenanzahl pro Woche (4 Seminareinheiten pro Woche). Diese Kriterien sind die Ausgangspunkte für die Auswahl der Fakultäten in dieser Arbeit. Als die dritte Fakultät wird die Fakultät für Erziehungswissenschaften ausgewählt, die an das Institut für Erziehungswissenschaften der Graduiertenausbildung gebunden ist. Aus dieser Fakultät ist für uns die deutsche Abteilung wichtig, wo die Seminare auf Deutsch gehalten werden und wo die Studenten als Lehrerkandidaten für den DaF-Unterricht angesehen werden. Aus diesen Seminaren wird das Interesse dem „Konversationsunterricht“ gewidmet, da die Studenten auch öfters am Seminar teilnehmen können, die dann auch ihre sprachlichen Handlungen im Diskurs als Forschungsperspektive ermöglichen können. Diese Aufnahme soll die Möglichkeit dazu geben können, welche reformulierenden Handlungen im Klassendiskurs des „Konversationsunterricht“ - DaF sich einbetten.

Der Gegenstand dieser Forschung beinhaltet ein spezifisches Handeln: Das bereits vom Sprecher verbalisierte Wissen (Austin, 1979, S. 164) wird in Verbindung zur Bezugsäußerung vom Hörer im mentalen Prozess verarbeitet. Die augenblickliche Situation, die Atmosphäre im Seminar, eine zu lang gesetzte Pause beim Sprecherwechsel oder aber auch beim Antworten, die den Erwartungen des Lehrenden nicht entsprechen, können den Sprecher – in unserer Arbeit die Lehrkraft - zur Überarbeitung des Geäußerten führen. Somit tritt das Phänomen dieser Arbeit besonders dann in den Vordergrund des Diskurses im Seminar, wenn der Sprecher annimmt, dass das Verständnis, der Wissenstransfer oder aber auch die Brücken, die bei der Bearbeitung des Themas unablässig sind, beim Hörer nicht gesichert worden sind oder aber auch besonders gesichert werden sollten. Unter diesen Gesichtspunkten widmet sich das Forschungsinteresse aus funktional-pragmatischer Sicht dem thematisch-inhaltlichen Prozess der reformulierenden Handlungen in den Diskursen der Seminare, die als sprachliche Handlungen (in § 2) zu sehen und zu greifen sind. Somit wird in der vorliegenden Arbeit der innere Aufbau der reformulierenden Handlung zu rekonstruieren und ihre Arten, Struktur und Funktionen herauszustellen versucht. Betrachtungen zum Forschungsobjekt aus grammatisch-syntaktischer Sicht sind ausserhalb dieser Arbeit.

Das Wissen, das verbalisiert wird, durchläuft einen Plan, der einen propositionalen Gehalt in sich birgt. Als was wird auch eine Aussage, ein Akt formuliert, ist es z.B. eine Frage oder eine Aufforderung, die in der Handlungstheorie als Illokution bezeichnet wird. Diese Phase des bereits Geäußerten bildet nun die Phase des perlokutionären Aktes (vgl. Austin, 1962, S. 8-9/124/137 u. a. , Ehlich/Rehbein, 1977, Braunroth 1975). Welchen mentalen Prozessen unterliegen nun die Studenten? Erfolgt die Handlung durch Abwechslung des Hörer-Sprechers oder hat es eine lineare Abfolge? Wo allerdings eine überwiegende Kontrolle der Klassenkommunikation an der Lehrkraft, die die Ziele der Institution vertritt, erwartet wird.

Aus diesen Gesichtspunkten aus, wird als nächstes die folgende Frage gestellt:

*Weisen die Seminare „Türkische Sprache“ an den beiden Fakultäten (Fakultät für Ingenieurwesen und Architektur und Fakultät für Medien) wegen des unterschiedlichen Studentenprofils mit unterschiedlichen Wissenskenntnissen Abweichungen voneinander auf, obwohl beide Seminare auf Türkisch gehalten werden?*

Die Studenten kommen in der Türkei an die Universitäten und deren Fakultäten erst nachdem sie eine staatliche Prüfung bestanden haben. In dieser staatlichen Prüfung müssen die Kandidaten diejenigen Fragen lösen, die mit ihrem erwünschten Fachbereich in Beziehung liegen. So widmen sich die Kandidaten für Sozialwissenschaften zu den Multiple-Choice Fragen aus den Sozialwissenschaften, die Kandidaten, die eine Fakultät aus den Naturwissenschaften studieren möchten, zu den Fragen aus den Naturwissenschaften. Erst nachdem sie diese Prüfung bestehen, können Sie nach ihren erhaltenen Punkten die Fakultäten wählen, denen ihre Punkte entsprechen. Aus diesen Erkenntnissen heraus, ist es für diese Arbeit wichtig, ob reformulierende Handlungen je nach dem Studentenprofil sich variieren und auch Gemeinsamkeiten aufzeigen. Neben der reformulierenden Handlungen in den Seminaren „Türkische Sprache“ sind auch die sprachlichen Handlungen im Seminar-DaF, die mit Fremdsprachenkenntnissen kommen, für diese Arbeit relevant. Die Erkundung der reformulierenden Handlungen im „Konversationsunterricht“ DaF soll darlegen können, ob bestimmte reformulierende Handlungen besonders bevorzugt oder aber auch abgesehen werden. So lautet hierzu die weitere Frage der vorliegenden Arbeit wie folgt:

*Werden die reformulierenden Handlungen, die im Seminar „Türkische Sprache“ an den beiden Fakultäten und im „Konversationsunterricht“ der Deutschabteilung hervortreten, je nach der Sprache unterschiedlich benutzt?*

Als nächster Schritt möchte hier wieder gefragt werden, welche reformulierende Handlungen im Seminar „Konversationsunterricht“ überwiegend auftreten. Die Kriterien bei der Erkundung der reformulierenden Handlungen in den Seminaren auf Türkisch bilden auch für den Fremdsprachenunterricht den Stützpunkt. Diese Bearbeitung kann uns womöglich eine Perspektive dazu geben, wo und wann im „Konversationsunterricht“ Deutsch zur Abhandlung bezüglich der reformulierenden Handlungen gegangen wird.

Die Lösung der beim Ziel gestellten Fragen können dazu führen, die Lehrerkandidaten in den Erziehungswissenschaften bewusst durch pädagogische Beratungen (Boetcher/Bremerich-Vos, S. 250) zu lehren, absichtlich reformulierende Handlungen zu unterlassen oder auch bewusst einzusetzen, sie wahrzunehmen, oder aber auch Diskussionschancen über sprachliche Handlungen im Seminar zu finden, damit ein effektiver Seminar geleistet werden kann.

## **1.2. Zielsetzung**

Somit ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, das reformulierende Handeln der Studenten und der Lehrkräfte, nach ihrer Struktur und Funktion her, im universitären Seminardiskurs nach der funktional-pragmatischen Methode exemplarisch darzulegen. Die authentischen Aufnahmen aus den Seminaren und deren Transkriptionen sollen die Möglichkeit dazu geben, ob die reformulierenden Handlungen je nach dem unterschiedlichen Studentenprofil und der Fakultät selbst Unterschiede aufweisen und ob bestimmte reformulierende Handlungen in der eigenen oder in der Fremdsprache abgesehen oder bevorzugt werden.

## **1.3. Stellenwert**

Diese Darlegung soll besonders dazu beitragen können, das Reformulieren als sprachliche Handlung im universitären Diskurs herauszuarbeiten. Neben unterschiedlichen Ansätzen zur Hochschulkommunikation soll unsere Arbeit auch bei der Erstellung des professionellen Wissens im Hinblick zur Klassenkommunikation zu den Institutionen II. Stufe Beitrag leisten können. Nebenbei soll es den angehenden Deutschlehrern bei ihrem sprachlichen Handeln im Unterricht die Erkennung dazu geben können, diese Handlungsmuster zu kennen und womöglich bewusst anzugehen.

## **1.4. Untersuchungsmethode**

Die Methode und die Herausarbeitung des Korpus dieser Arbeit wird im Folgenden dargelegt. Die Ergebnisse dieser exemplarischen Fallstudie beziehen sich auf die in den ausgewählten Seminaren sich befindenden Studierenden und Lehrenden der Fakultät für das Ingenieurwesen und Architektur, der Fakultät für Medien und der Fakultät für Erziehungswissenschaften, in ihm der Abteilung Deutschdidaktik der Universität Anadolu.

### **1.4.1. Untersuchungskonzept**

Zur Analyse der funktionalen Pragmatik der reformulierenden Handlungen im Seminardiskurs ist aus der pragmatischen Sicht her eine konkrete, empirische Vorgehensweise erforderlich. Die vorliegende Arbeit lehnt sich auf den Ansatz der funktionalen Pragmatik, die von Ehlich/Rehbein entwickelt worden ist und qualitativ anliegt.

Die Daten stützen sich an authentische Seminarseinheiten im Klassenraum, wo Aufnahmen vollbracht wurden, die dann transkribiert und rekonstruiert wurden. Neben der Konversationsanalyse betont die Handlungstheorie den Prozesscharakter des sprachlichen Handelns (siehe hierzu auch Kocaman, 2003, S. 8–10), was auch in unserem Interesse liegt und bevorzugt wird.

Die Konversationsanalyse (CA), die in Amerika in den 60er Jahren aufgetreten ist, liegt im Rahmen der ethnomethodologischen Soziologie. Ihre Vertreter sind aus Amerika Sacks, Schegloff und Jefferson und aus Deutschland Auer, Bergmann und Mondada, deren Arbeiten für die vorliegende Arbeit unentbehrlich sind.

Die funktionale Pragmatik ermöglicht die Handlungen, die durch sprachliche Akte bedingt werden, nach ihrer institutionellen Funktion her zu erforschen. Neben der institutionellen Funktion werden auch Kriterien wie "Rolle", "Institut", "Äußerungsziel", "Erfahrung" und "unterschiedliche Kulturen" in Betracht gezogen, was unseres Erachtens während der Analyse mitbetrachtet werden müsste (siehe Duman, 2005, S. 40). Der mentale Prozess wird hier miteinbezogen, neu rekonstruiert und sie als Grund der Äußerungen angesehen. Die Hörer haben neben den Sprechern einen eigenen Wert (Redder, 2002, S. 14).

Nach dieser Methode werden authentische Aufzeichnungen in den Seminaren gemacht, die dann nach EXMARaLDA -Extensible Markup Language for Discourse Annotation- (Rehbein/Schmidt, 2004) transkribiert, die eine Weiterentwicklung des HIAT-Trankriptionsverfahrens ist (Ehlich/Rehbein, (1976) (1979)), und nach den vorher festgestellten Kriterien bewertet werden. Das transkribierte wird dann rekonstruiert, welches einen "exemplarischen Charakter" (Ehlich/Rehbein, 1977, S. 77, vgl. Mrotzeck/Brünner, 1992) hat, um einen anschaulichen, beispielhaften Datenablauf herstellen zu können. Die Vorgehensweise hat somit einen qualitativen Charakter.

Analysiert werden einzelne sprachliche Handlungen hinsichtlich ihrer speziellen Funktion im komplexen Handlungsprozess (Yıldırım, 2005, S. 39–40, Zeyrek, 2003, S. 43). Sie bilden die Segmente, worin sich spezifische Handlungseinheiten befinden. Ohne die Segmentierung des Transkripts wäre eine Analyse unmöglich. Durch die Rekonstruktion des transkribierten kommt man auf die Handlungsmuster, die den Interaktionsraum regeln:

"Muster sind Formen, in denen gesellschaftliche Handlungsprozesse ablaufen. In ihnen wird koaktiv gehandelt. Das heisst: sowohl Kampf wie Kooperation werden in Mustern ausgetragen, sofern sie über bloss partikuläre Konstellationen hinausgehen./.../Die Muster sind gesellschaftlich entwickelt, um bestimmte, häufig auftauchende Konstellationen zu bewältigen, genauer: um dafür Bewegungsformen zu haben. Indem mehrere Aktanten handeln, bedienen sie sich der Muster; sie sind ihnen darin zugleich unterworfen-und zwar notwendig." (Ehlich/Rehbein, 1977,S. 92).

Muster regeln in verschiedenen Institutionen die Interaktion zwischen den Interaktanten. Auch in der Institution Hochschule unterliegen die Studenten bestimmten Mustern und auch sprachlichen Handlungen. So sind die Arten der reformulierenden Handlung, deren sprachlich-mentalen Prozesse und ihre Struktur im Pflichtfach „Türkische Sprache“ und im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ der Ausgangspunkt der Analysen. Anhand von Tonbandaufnahmen beginnt man an der sprachlichen Oberfläche, verfolgt sie bis in ihre Tiefenstruktur, indem nach dem Zweck und der Funktionsweise dieser Ausdrücke nachgefragt wird, und versucht, die Systematik dieser sprachlichen Handlungen herauszustellen, die Vor- und Nachhandlungen hervorzuheben und sie wieder zu konstruieren.

Der Forschungsgegenstand wird leicht als einfache Wiederholungen des Gesagten eingestuft. Der die reformulierenden Handlungen vollziehende Aktant wiederholt dabei nicht nur im Bezug zur Hauptäußerung die gleiche Äußerung mit dem gleichen Inhalt, sondern während der reformulierenden Handlungen des Aktanten ändert sich zugleich die sprachliche Form oder auch die Prosodie der Äußerung mit anscheinend gleichem Inhalt, dem so genannten 'propositionalen Gehalt', womit der Sprecher dem Hörer etwas mitteilen möchte (Braunroth/Seyfert, 1975, S. 206–207). Somit wird der Hörer in dieser Handlungssequenz zum Gegenstand der Proposition (vgl. Searle in Antos, 1999, S. 83). Solche sprachlichen Handlungen beziehen den Hörer mit in sich ein.

Proposition bedeutet im lateinischen soweit wie ‘Vorstellung’, ‘Thema’ und findet u.a. Platz in der Sprachphilosophie, die dann von der Sprechakttheorie übernommen worden ist. Searle versucht in der Sprechakttheorie eine Beziehung zwischen dieser Theorie und der Logik herzustellen. So wird hier die Proposition als der eigentliche Satzinhalt mit unterschiedlichen illokutiven Kräften angesehen (siehe zur Definition: Glück, 1983, S. 488 und Nünning, 2001, S. 531). Unterschiedliche sprachliche illokutionäre Akte, wie Fragen, Auffordern, Bitten, Befehlen usw. legen meistens gemeinsame Züge dar, die als der propositionale Akt angesehen werden. (vgl. Hierzu Heringer, s.63–64, Linke, 1991, s. 181). Diese Äusserungen sind an den Hörer gerichtet, somit wird er zum Teil der ausgedrückten Proposition.

Bei der Feststellung und Herausarbeitung der reformulierenden Handlungen sind die Kriterien von Bührig für uns ein wichtiger Ausgangspunkt. Die ersten 6 Schritte werden von Bührig (1996, S. 15) entnommen und in der vorliegenden Arbeit 3 weitere Schritte hinzugefügt (7-8-9), die überwiegend das Wissen bekräftigen sollen. Während 1,2 und 3 für die Feststellung der Handlung dienen, bilden die Schritte 4,5,6,7,8 und 9 die geschichtliche Abwicklung unseres Phänomens:

1. Die reformulierende Handlung wird mit ihrer Bezugsäußerung zuerst einmal definiert.
2. Der Stellenwert dieser Handlung wird bestimmt (Wozu führt es bei?).
3. Die reformulierende Handlung wird in ihrer sprachlichen Oberfläche mit der kommunikativen Verarbeitung des Wissens untersucht.

Falls ein Defizit vorliegt:

4. Das Defizit der Bezugsäußerung wird rekonstruiert.
5. Die Bearbeitung des Defizits wird rekonstruiert.
6. Die sprachlichen Mittel werden nach ihrer Funktion bei der Verarbeitung des Defizits untersucht und der Beitrag der Hörer wird zur Kenntnis genommen.

Falls die Äußerung vom Sprecher/ von der Sprecherin nochmals bearbeitet werden will:

7. Das Wissen mit seiner ersten Reformulierung und seiner Bezugsäußerung wird rekonstruiert
8. Das nochmals zum zweiten Male überarbeitete Wissen wird rekonstruiert
9. Die sprachlichen Mittel werden nach ihrer Funktion bei der Verarbeitung des Wissens untersucht.

Die ersten drei Schritte (1-2-3) dienen der Feststellung der reformulierenden Handlung im Diskurs der Seminare. Nach der Feststellung der reformulierenden Handlung wird danach erkundet, was oder welches Defizit in der Bezugsäußerung zur sprachlichen Handlung der Reformulierung geführt hat (4-5-6). In Vorlesungen kann es auch dazu kommen, dass das bereits reformulierte Wissen nochmals reformuliert wird, um das zu verarbeitende Wissen verfestigen und bestätigen zu können oder aber auch Missverständnissen vorzubeugen oder aber auch, um sie zu betonen (7-8-9). In solchen Situationen kann man sozusagen unseres Erachtens von *Di-reformulierender sprachlicher Handlung* sprechen.

Unter diesen Gesichtspunkten wurden Lehrkräfte über das Thema dieser Arbeit informiert. Nach der Erkundung erklärten sich Lehrkräfte dann dazu bereit, sowohl an der Fakultät für Medien und der Fakultät für Ingenieurwesen und Architektur als auch an der Fakultät für Erziehungswissenschaften und Lehramt, wo die Forschung in der Abteilung für DaF-Didaktik

durchgeführt wurde, bei den Tonbandaufnahmen behilflich zu sein. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften verwirklichte sich schnell. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass die Schule und auch die Hochschule, zu den alltäglichen Institutionen gehört, die normalerweise alle Menschen durchgehen können (Koerfer, 1974, S. 22). Die Nicht-Alltäglichen Institutionen sind dagegen Orte wie Gerichtshof oder das Finanzamt, mit denen man im Leben nicht unbedingt in Kontakt treten muss.

Die Lehrkräfte sind die Funktionäre der Institution Hochschule. Sie verfügen über ein spezifisches Institutionswissen, welches die Studenten nicht unbedingt haben müssen. Die Studenten dagegen sind die Klienten der Schule, die ihr eigenes Wissen mit sich bringen und das institutionelle Verhalten dazulernen müssen (Ehlich/Rehbein, 1977, S. 38). Ihr Wissen trägt auch Gemeinsamkeiten mit dem Wissen der Lehrkräfte (§ 2.4.1.), damit überhaupt ein Diskurs im Klassenraum stattfinden kann.

Wäre dies nicht der Fall, so würde die Institution Hochschule ihren Zweck, das Wissen an die neue Generation zu transformieren, nicht erfüllen können. Dieses zu verarbeitende Wissen kommt in den sprachlichen Handlungen, in den Verbalisierungen der Aktanten durch ihre Zusammenarbeit vor. Eben diese Zusammenarbeit in den Institutionen ist schon gesellschaftlich vorstrukturiert. Um an diese sprachlichen Handlungen heran zu kommen sind Aufnahmen aus realen Situationen relevant.

#### **1.4.2. Fallstudie**

In dieser Methode wird zuerst der Untersuchungsgegenstand ausgewählt, welcher das Forschungsobjekt, das analysiert werden soll, in sich trägt. Wer die reformulierenden Handlungen z. B. im Gerichtshof analysieren will, wird Analysen in Gerichtssälen vollbringen, dass dann eine Teilanalyse zum Gesamten wäre. So wird es sozusagen ein Stück des Gesamtpuzzles, der zur Vollbringung des Bildes behelfen soll. Nach der Festlegung des Forschungsgegenstandes geht man zur Dokumentation des Forschungsphänomens, welches durch Aufnahmen in realen Situationen verwirklicht wird. Nachgeahmte Seminarssituationen werden bei den Diskursanalysen nicht bevorzugt (Becker-Mrotzeck, 2001, S. 38). Die verwirklichten Aufnahmen werden transkribiert und nochmals rekonstruiert, um das Forschungsphänomen darlegen zu können.

So gehört diese Arbeit zu den Fallstudien und repräsentiert die Studierenden in Eskişehir an der Universität Anadolu. Es ist eine qualitative Forschung. Bei der statistischen Analyse der reformulierenden Handlungen wurde SPSS (Statistical Package for the social Sciences) benutzt.

#### **1.4.3. Datenerhebung: Das Korpus dieser Arbeit**

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Korpus wurde im 1. Semester des Lehrjahres 2006–2007 der Universität Anadolu ( Es ist eine Universität in Eskişehir, die im Jahre 1973 nach dem Gesetz 1787 offiziell gegründet wurde und zu weltweit bekannten Universitäten gezählt wird. (MEB-YÖ Genel Müdürlüğü, S.383)) aus drei unterschiedlichen Fakultäten aufgezeichnet. Um eine Analyse der verschiedenen wissenschaftlichen Fakultäten anlegen zu können, haben wir unser Interesse einer Fakultät aus den Sozialwissenschaften, einer aus den Naturwissenschaften und einer aus den Erziehungswissenschaften gewidmet, wo in den

Erziehungswissenschaften in der Deutschabteilung die Fremdsprache Deutsch benutzt wird. Die Aufnahmen wurden aus der “İletişim Bilimleri Fakültesi” (Fakultät für Medien) (ab jetzt verkürzt: FM), der “Mühendislik Mimarlık Fakültesi” (Fakultät für Ingenieurwesen und Architektur) (ab jetzt: FI) und der “Eğitim Fakültesi” (Fakultät für Erziehungswissenschaften und Lehramt (ab jetzt: FE) auf Tonband aufgezeichnet.

An den ersten beiden Fakultäten FM und FI wurden Aufnahmen vom Seminar „Türkische Sprache“ und von der dritten Fakultät FE Aufnahmen vom Seminar „Konversationsunterricht“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) verwirklicht, der noch Aufnahmen vom Lehrjahr 2007–2008 hinzugefügt wurden.

Es bestand der Bedarf an weiteren Aufzeichnungen vom „Konversationsunterricht“ Deutsch, da die Lehrkraft davon ausging, dass jede Studentin/jeder Student in der mündlichen Prüfung sprechen muss und somit es angebracht wäre, Aufzeichnungen von diesen Prüfungen zu machen, wo die Studenten im Monolog ihr Können darlegen. Dabei war für diese Arbeit das reale Klassengeschehen im Vordergrund, was noch einmal mit der Lehrkraft besprochen wurde. So wurde es wieder durch die Unterstützung der Lehrkraft möglich, Aufnahmen aus dem „Konversationsunterricht“ zu machen. In der Tabelle 1 wird die Datenerhebung im Ganzen gezeigt.

**Tabelle 1: Daten aus der Hochschule**

Universität Anadolu	Fach	Raum	Aufnahmeanzahl	Anzahl der Studenten (durchs.)	Lehrjahr
Sozialwissenschaften: Fakultät für Medien (FM)	Türkische Sprache	Seminarraum	06	32	2006/ 2007
Naturwissenschaften: Fakultät für Ingenieurwesen und Architektur (FI)	Türkische Sprache	Seminarraum	06	28	2006/ 2007
Erziehungswissenschaften: Fakultät für Erziehungswissenschaften und Lehramt –Deutsche Abteilung (FE)	Konversationsunterricht	Seminarraum	06	23	2006/ 2007/ 2008

In dieser Arbeit liegt als Institut an der Universität Anadolu in Eskişehir das Forschungsinteresse in der Klassenkommunikation und dem Gebrauch der reformulierenden Handlung in ihren bestimmten Fakultäten. In den ersten zwei Fakultäten vollzieht sich der Diskurs in den Seminaren in der türkischen Sprache themazentriert, wobei im Konversationsunterricht Deutsch die Benutzung der erlernten Sprache im Mittelpunkt steht. Die unterschiedlichen Profile der Studenten und deren Erwartungen je nach ihrem Fachbereich sollen untersucht werden, ob bestimmte reformulierende Handlungen je nach der Fakultät und deren Studenten mehr benutzt oder unterlassen werden.

Aus diesem Gesichtspunkt aus wurden 6 Seminarstunden aus der “Mühendislik Fakültesi” FI, aus der “İletişim Bilimleri Fakültesi” FM und zuletzt aus der “Eğitim Fakültesi” FE für Fremdsprachen ausgewertet, wo mehrere Aufnahmen und Transkriptionen zu diesen Seminaren gemacht wurden, wovon aber diejenigen Aufnahmen und deren Transkriptionen bevorzugt wurden, in denen Sprecherwechsel und auch unterschiedliche reformulierende Handlungen vorkamen. Um eine gemeinsame Kriterie zu leisten, wurden von den drei Fakultäten dann jeweils 6 Seminareinheiten erforscht.

Das Seminar „Türkische Sprache“ trägt in FM und FI gemeinsame Kriterien: Sie sind Aufnahmen aus dem Pflichtfach „Türkische Sprache“ (“Türk Dili”)(Sie ist seit dem Jahre 1982 an den Universitäten in der Türkei Pflichtfach nach Gesetz: 2547 Artikel 5), die in beiden Fakultäten vier Seminareinheiten pro Woche betragen und wo auch gemeinsame Themen durchgenommen werden. In der deutschen Abteilung wurden Aufnahmen vom „Konversationsunterricht“ Deutsch bevorzugt. Die Anzahl der Studenten sind an den drei Fakultäten wie folgt: FM 32, FI 28 und FE 23. Der gemeinsame Punkt der beiden Fakultäten FM und FI ist es, dass an beiden Fakultäten das Fach “Türkische Sprache” in derselben Klassenstufe mit der gleichen Stundenanzahl gegeben wird. Es wurde von den Lehrkräften dieses Faches darum gebeten, die gleichen Themen während der Aufnahmen zu bearbeiten, um soweit wie möglich Faktoren zu vermeiden, die den Seminarsablauf beeinflussen könnten. Unter diesen Bedingungen ging man nun auf die Feststellung der reformulierenden Handlungen im Seminar „Türkische Sprache“ und auf die Feststellung der Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede der reformulierenden Handlungen in ihr ein.

An der Fakultät für Erziehungswissenschaften und Lehramt FE wurden Aufzeichnungen im Lehrjahr 2006–2007 des zweiten Semesters und noch im Lehrjahr 2007–2008 des ersten Semesters im „Konversationsunterricht“ am Lehrstuhl für DaF-Didaktik gemacht. Auch hier liegen 6 Stunden vor. Die Zustimmung zu den Aufnahmen seitens der Lehrkräfte und der Studenten wurde vorab gesichert. Man kam zu der Einigung, dass die Anwesenheit einen Einfluss auf das Gesprächsverhalten der Studenten haben könnte, und somit erklärten sich die Lehrkräfte der Fakultäten bereit dafür, die Aufzeichnungen selbst zu erstellen.

Man kann natürlich den Einfluss der Aufnahmesituation auf das Gesprächsverhalten der Aktanten nicht ganz auslassen. Aber so wie auch Schilling betont, ergeben sich komplexe mentale Anforderungen in Institutionen an die Aktanten: “... dass eine mögliche Ablenkung durch das Aufnahmegerät m. E. vernachlässigt werden kann.” (2001, S. 20), denn die Anforderungen sind zu groß, um Abweichungen zu befürchten. Eine versteckte Kamera wäre in dieser Arbeit vielleicht angebracht, die leider aus technischen Gründen nicht möglich ist.

Es wird nach den Aufnahmen ein Nachgespräch mit den Lehrkräften der Fakultäten möglich sein, um ihre Gesprächsziele, Zwecke erörtern zu können. Eine Nachbesprechung mit Studenten wird eher für ausgeschlossen gehalten, da die Studenten während der Zeit des Transkribierens und der Verarbeitung der Korpusse bereits in höheren und unterschiedlichen Semestern und Fächern ihres Studiengangs sein werden, so dass deren Zusammentreffen erschwert wird.

#### 1.4.4. Analyse von Daten: Die Dokumentation der authentischen Aufnahmen

Die Tondokumente wurden nach dem Verfahren EXMARaLDA (Rehbein, 2004, vgl.: Ehlich/Rehbein 1976, 1979a) transkribiert. In den Partiturflächen dieses Verfahrens ist es möglich Übersetzungen [d] und Verhaltenskommentare [k] (verbale und nonverbale) festzuhalten, indem jeder Aktant eine Handlungsspur besitzt. Am Anfang dieser Handlungsspuren werden die Aktanten mit Verkürzungen angekündigt. Für die Lehrkräfte in dieser Arbeit wird die Verkürzung Lkt für Lektoren oder Lehrkräfte, Lktn für Lektorinnen, für männliche Studenten (Std (x)) und für weibliche (Stdn (x)) benutzt. Jede/r Beteiligte bekommt eine Ziffer, wie (Std 1), (Stdn 2) usw. Ihre Äußerungen [v] werden durch dieses Transkriptionsverfahren automatisch kodiert und in Partiturflächen eingelegt. Die Transkription wird nach den deutschen orthographischen Regeln verwirklicht. Situationsbedingte Diskurse, wenn womöglich in der türkischen Sprache gesprochen wird, werden ins Deutsche übersetzt, um den Gesamtkontext nicht zu verlieren. Es werden besondere Zeichen in der Transkription benutzt. Ein dicker Punkt ((•)) steht für eine einsekundige Pause, zwei ((••)) für zweisekundige, drei ((•••)) für dreisekundige und für längere Pausen benutzt man die Doppelklammer mit der Zeitdauer ((... Skd)). Leere Klammern ( ) bedeuten, dass man die Äußerung nicht verstehen und transkribieren konnte, und wenn Nebengeräusche auftreten, werden sie in Doppelklammern notiert, wie ((Lachen in der Klasse)). Der Gedankenstrich (-) steht für mentale Prozesse, wo erweitert oder erläutert wird. Ein Schrägstrich (/) steht für Gedankensprünge des Sprechers.

#### 1.4.5. Regelstudienzeit und Forschungsverlauf

Die Zeitdauer für eine Doktorarbeit beträgt nach den Vorschriften der Universität Anadolu nach Absatz 24/a acht Semester. Nach Bedarf können diesen Semestern unter einem bestimmten institutionellen Prozess noch weitere vier Semester hinzugefügt werden.

Es wurden während der Forschung soweit wie möglich Arbeiten zu erreichen versucht, die sich zum sprachlichen Handeln in den Vorlesungen, Seminaren usw. widmeten. Literatur zur vorliegenden Arbeit wurde hauptsächlich aus Deutschland erkundet. Es stellte sich nach der Recherche in Deutschland fest, dass es im pragmatischen Sinne sehr viele Arbeiten bezüglich der Grund- und Mittelstufe der Schulen im wissenschaftlichen Bereich vollbracht wurden. Allerdings hatte man Mangel bei Erkundung zu Aufsätzen und Arbeiten im universitären Bereich. In der Türkei liegen pragmatische Forschungen in der Mittelstufe im Einzelnen da, wo in der Hochschule das Interesse höher anliegt, was aber nicht bedeuten sollte, dass eine Mehrzahl von Literatur an hochschulischen Forschungen anliegt.

Letztendlich kam man zu der Auffassung, dass die Forschung der sprachlichen Handlungen an den Universitäten zurzeit aktuellen Standes ist. So liegt man in der Hoffnung, dass auch diese Arbeit im funktional-pragmatischen Sinne der Literatur Beitrag leisten kann.

Während der Erkundung des Forschungsgegenstandes in der vorliegenden Arbeit ging man von manchen Merkmalen aus, die als Ausgangspunkte angenommen wurden.

## 1.5. Merkmalsvorhersagen

Die vorliegende Studie nimmt während der Betrachtung der reformulierenden Handlungen an, dass:

1. die Studenten und die Lehrkräfte ihre sprachlichen Handlungen meistens unbewusst in den Interaktionsraum des Seminars bringen.
2. die reformulierenden Handlungen dann hervortreten, wenn angenommen wird, dass etwas nicht verstanden werden konnte oder aber auch, dass ein Wissen vom Hörer bearbeitet werden soll, das vom Sprecher in den Interaktionsraum gebracht wird.
3. die reformulierenden Handlungen je nach den Fakultäten im Untersuchungskorpus Unterschiede aufweisen müssten, da die Erwartungen der Studenten und auch der Lehrkräfte unterschiedlich angelegt sind.
4. im Seminar „Türkische Sprache“ die Lehrkräfte dieses Seminars an den zwei verschiedenen Fakultäten auch zur gleichen Zeit die gleichen Themen durchnehmen.

## 1.6. Grenzen

Diese Arbeit dient im Raum der Forschungen der Fallstudien. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können nicht verallgemeinert werden. Weitere Ansätze zu reformulierenden Handlungen aus verschiedenen Fakultäten im universitären Bereich können gemeinsame oder aber auch unterschiedliche Gesichtspunkte zu diesem Thema offen legen. Es wird angenommen, dass diese Arbeit bezüglich zum universitären sprachlichen Handeln im Klassenraum eine Basis für weitere Forschungen sein kann.

Als weiteres gibt diese Arbeit den Stand des Forschungsphänomens nur zu dem Zeitpunkt an, an dem diese Arbeit durchgeführt wurde. Die erhobenen Daten der vorliegenden Forschung sind bis auf die drei Fakultäten: „Fakultät für das Ingenieurwesen und Architektur“, „Fakultät für Medien“ und „Fakultät für Erziehungswissenschaften“ und in ihnen von je nur eines Seminars unter mehreren anderen Seminaren mit unterschiedlichen Zielen und von den Studenten, die an diesen Seminaren teilnehmen, begrenzt und dienen somit nicht der Repräsentation der sprachlichen Handlungen der ganzen Fakultäten oder der Gesamtheit der Universitäten in der Türkei. Die Verallgemeinerung ist nicht gewährleistet.

Während sich die Hochschuldidaktik der Methode des Lehrens und Lernens im Hochschulbereich widmet (Spindler/Walther, 1971), widmet sich unser Interesse den sprachlichen Äußerungen in realen Handlungsräumen in der Hochschule. Es ist aber nicht im Interesse dieser Arbeit, warum Verständnisprobleme auftreten oder Fehlerkorrekturen am richtigen Orte des Diskurses gemacht werden oder auch nicht. Auch soziolinguistische Betrachtungsweisen, wie geschlechtsspezifische, schichtspezifische Unterschiede unter den Probanden, liegen nicht im Rahmen dieser Arbeit. Jedes genannte Thema könnte ein Forschungsphänomen weiterer Arbeiten sein. So gilt das Interesse der vorliegenden Arbeit hauptsächlich den reformulierenden Handlungen mit ihren Leistungen in der türkischen Sprache im Seminar „Türkische Sprache“ und in der Fremdsprache Deutsch im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ in ihrer ausführlicheren, nach ihrer Tiefenstruktur erörternden Erarbeitung im universitären Semindiskurs.

Das Interesse dieser Arbeit liegt auch überwiegend im seminarlichen Geschehen und der professionellen Wissensverarbeitung der Lehrkräfte als die Dimension der Studenten in ihrer ausführlichen Bearbeitung, die in einer anderen Arbeit eine andere Perspektive bringen könnte. Weiterhin ist das hauptsächliche Kriterium für die Auswahl der Fakultäten, dass man selbst als Lehrkraft an der Anadolu Universität arbeitet und dem universitären Seminarverfahren somit mehr oder weniger nahe steht und auch aus eigenen Erfahrungen einen Beitrag zu dieser Forschung leisten kann.

Nach der Problemdarstellung, Zielsetzung, des Stellenwerts dieser Arbeit, der methodischen Vorgehensweise, der ausführlichen Darlegung des Korpus und deren Dokumentationsweise sowie der Grenzen dieser Forschung folgen in (§2) die Begriffserklärungen aus funktional-pragmatischer Sicht, die in dieser Arbeit vorkommen werden. Nach der exemplarischen Darlegung der Forschungen bezüglich der reformulierenden Handlungen und der Literatur zu Hochschulen (§3) , sollen auch die Arbeiten in der Türkei kurz dargelegt werden. Nach diesem Kapitel folgt die Durchbearbeitung und Analyse der reformulierenden Handlungen (§4), wo Paraphrasen (§4.1), Wiederholungen (§4.2), Umformulierungen (§4.3), Rephrasierungen (§4.4) und Zusammenfassungen (§4.5) anhand von Beispielen je nach der Fakultät und nach ihrer Funktion und Struktur dargelegt werden soll. Im letzten Abschnitt (§5) werden die Schlussfolgerungen gegeben und zu Vorschlägen gegangen.

## 2. BEGRIFFSBESTIMMUNG

Neben der umfangreichen Verarbeitung des Schulwesens mit seinen Gebäuden, Lehrern, Schülern, Unterrichtsräumen, den Diskursen innerhalb und außerhalb ihnen, wendet sich der Blick der Forschung nun immer mehr der Lehre an den Hochschulen zu.

Im Folgenden wird die Definition der Hochschule im türkischen Schulsystem mit ihrer Lehrkraft darzulegen versucht. Der Definition folgend, wird anhand der neueren Forschungen versucht, die Differenzen und Gemeinsamkeiten der Hochschulen mit den Schulen stichpunktartig festzuhalten, da sehr viele Arbeiten eher zur schulischen Wirklichkeit vorliegen. Nach der Einführung in den Begriff Institution, der gesellschaftlich anliegt, wird auf das Institutionswissen der Vertreter und Beteiligten, die von der Institution profitieren, aus der Sicht der funktionalen Pragmatik eingegangen.

Dieses Institutionswissen trägt in sich bestimmte Handlungsmuster, die zur Orientierung in einer bestimmten Institution führen, sowohl die Lehr-Lern Diskurse, die im Alltag eine andere Funktion haben als die Lehr-Lern Diskurse in den Seminaren. Die Beteiligung am hochschulischen Wesen trägt eigene Muster, wie die des Semindiskurses und bedingt institutionelles Wissen der Lehrkräfte und der Studenten, welches sich bei den Studenten stufenartig fortentwickelt und immer mehr zur Selbstständigkeit führt.

### 2.1. Hochschulen als Subkategorie der Gesellschaft

Das, was im Alltag nicht gelernt werden kann, soll an den Hochschulen systematisch und gezielt beigebracht werden. Es soll zu einer Qualifikation in einem bestimmten Bereich führen, was dann in der Zukunft der Beruf oder aber auch der Forschungsbereich des Betroffenen werden soll:

“Dort, wo die Anleitung durch Eltern, wo das hinschauen beim Handwerkmeister, die Mitarbeit beim Bauern, die eigene Entdeckung in unverstellten Umwelten, nicht die Kenntnisse, die Fähigkeiten und Fertigkeiten direkt vermittelten, wurde die Sondereinrichtung, wurden Universität, Wissenschaft und Schule als belehrende Anstalten herangezogen./.../Es soll gelehrt nicht erfahren werden.” (Köpke, 145 -146).

Es soll zugleich auch heute in der modernen Welt an der Zeit gespart und bewusst gehandelt werden. Eigler (1998, S. 14) spricht an den Hochschulen von drei Funktionen der Lehre: “(1) Bildung durch und an Wissenschaft, (2) Aus- und Weiterbildung für einen Beruf und (3) Förderung und Ausbildung von Wissenschaftlern für Aufgaben in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft.”, wobei im Grundprinzip das Lernen nie sein Ende hat. Auch in der Türkei hat die Hochschule ihren festen Raum im gesellschaftlichen Leben. Ihre Lage im Lehrsystem ist durch Gesetze und Regelungen festgelegt. In der Türkei werden hochschulische Institutionen in den Hochschulvorschriften “Yükseköğretim Mevzuatı” (Nach dem Datum 18.10.1982 Nummer 2709 die Artikeln hinsichtlich der hochschulischen, höheren Anstalten und hochschulischen Institutionen des Grundgesetzes der Türkischen Republik/Dritter Teil: Die Grundorgane der Republik, zweiter Teil: Ausführung) in Artikel 130 folgenderweise definiert:

“Sich nach den Grundprinzipien der modernen Ausbildung und Belehrung widmende mit dem Ziel in einer bestimmten Ordnung nach den Bedürfnissen des Landes und Volkes Nachwuchs zu leisten; werden aus verschiedenen Einheiten bestehende Anstalt des öffentlichen Rechts und wissenschaftliche Autonomie besitzende Universitäten durch den Staat anhand Gesetze gegründet, die sich auf das Schulwesen konstruierende, um in verschiedenen Niveaus Erziehung und Belehrung zu leisten, wissenschaftliche Forschungen zu leisten, Veröffentlichungen und Beratungen zu machen, dem Land und der Menschheit zu dienen. Unter der Bedingung kein Profit zu leisten, können nach den im Gesetz gezeigten Grundprinzipien durch Stiftungen unter der Beobachtung und Aufsicht des Staates Hochschulen gebildet werden.” (2006, S. 9).

Die hochschulische Wirklichkeit hat ihre gesetzliche Ordnung im Sozialwesen. Das Gesetz für Hochschulen, das im Gesetz Nummer 2547 im Amtsblatt am 6.11.1981 (Nr. 17506 Erster Teil: Zweck des Gesetzes, Umfang und Definitionen) veröffentlicht wurde, definiert die im Gesetz vorkommenden bestimmten Begriffe wie Hochschule, Lehrkraft u.s.w. in Artikel 3, die auch in der vorliegenden Arbeit des Öfteren vorkommen werden, folgenderweise:

“

- a) Hochschule: im nationalen Erziehungssystem, nach dem primären und sekundären Schulwesen, mindestens 4 Semester umfassend, ist die Gesamtheit in jeder Stufe der Erziehung und Belehrung.
- b) /.../
- c) Institute der Hochschulen: Universitäten und Institute für höhere Technologien und an sie gebundene Fakultäten, Institute, Hochschulen, Konservatorien (Musikhochschulen), Zentrale für Forschung und Praxis und Berufshochschulen, die an eine Universität oder an ein Institut für höhere Technologien gebunden sind oder aber auch nicht, die durch Stiftungen unter der Bedingung, keinen Profit zu machen gegründet worden sind, sind berufliche Hochschulen.
- d) Fakultät: ist ein Institut der Hochschule, wo höhere Erziehung und Belehrung, wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichung gemacht wird.  
(Siehe von (e-j), Hochschulvorschriften, S. 12)
- k) Abteilung: ist eine Einheit, die vom Ziel, Umfang und der Qualität her ein Ganzes bildet, sich aus gegenseitig vervollständigenden oder sich ähnelnden Abteilungen zusammensetzt, in der die Erziehung und Belehrung der Fakultäten, deren wissenschaftliche Forschungen und Praktiken sich verwirklichen.
- l) Lehrkräfte: sind die an den Institutionen der Hochschule beauftragten wissenschaftlichen Mitarbeiter, Lehrenden, Lektoren und Assistenten“ (vgl., S. 11 - 12).

Im selben Gesetz 2547 des Gesetzbuches der Hochschulvorschriften Abschnitt 2 wurde unter den Grundprinzipien Artikel 5 festgelegt, dass nach Teil 1) an den Hochschulen die „Prinzipien Atatürks und die Revolutionsgeschichte“, „Türkische Sprache“ und eine Fremdsprache zu den Pflichtfächern gehören sollen. Diese Fächer werden ins Programm als zwei Semester eingesetzt. Auch an der Universität Anadolu wird das Fach „Türkische Sprache“ als 2 Semester meistens in dem dritten und vierten Semester des Lehrgangs nach den ersten zwei Vorbereitungssemestern, in denen Englisch als Fremdsprache gelehrt wird, als Pflichtfach eingesetzt. Dadurch wurde es zum Forschungsthema dieser Arbeit. Dieses Forschungsthema kann somit auch an anderen Universitäten im gleichen Forschungsrahmen leicht durchführbar und erweiterbar sein und es kann auch durch weitere Arbeiten zum Ganzen ergänzt werden.

So hat die Definition der Hochschule mit ihren Mitarbeitern und Institutionen ihren festen Platz im Gesetzbuch der türkischen Republik. Allerdings ist es zugleich neben der gesetzlichen Regelung unseres Erachtens unumgänglich, auf die Definition der Institution, besonders aus der funktional-pragmatischen Sicht, ausführlicher einzugehen. Denn Institutionen sind unseres Erachtens mehr als nur eine Definition: Sie sind der Spiegel und die Realität der Gesellschaft.

## 2.2. Institutionswissen

Das institutionelle Wissen der Beteiligten wird in der funktionalen Pragmatik von Ehlich/Rehbein als "Aktantenwissen" bezeichnet. Dieses Wissen ist nach Ehlich/Rehbein: "ein Institutionswissen erster Stufe" (1977, S. 39). Die Beteiligten werden in der funktionalen Pragmatik in zwei Gruppen unterteilt: Die erste Gruppe bilden die, die die Institution vertreten und als Agenten der Institution bezeichnet werden. Die zweite Gruppe bilden diejenigen, die vorübergehend von der Institution einen bestimmten Dienst erwarten. Sie werden in dieser Theorie als Klienten benannt.

In unserem Forschungsbereich der universitären Seminardiskurse sind die Agenten die Lehrkräfte. In der Betrachtung der Pragmatik bilden die Studenten die von diesem Institut betroffene Gruppe. Sie sind die Klienten. Neue Texte und Diskursarten der Institution Hochschule müssen von den Studenten in kurzer Zeit angeeignet werden, um erfolgreich sein zu können. Damit sich dieser Transfer verwirklichen kann, müssen beide Seiten – sowohl der Vertreter der Institution als auch der Nutzer - über die Handlungen der Institution bewusst sein.

Das Wissen bei beiden Gruppen, der Lehrkräfte und der Studenten, weist nach ihrem Beziehungsgrad zur Institution Unterschiede auf. Die Lehrkraft hat ein professionelleres Wissen gegenüber den Studenten. Ihr professionelles Wissen bedingt ein Fachwissen, das nach Leont'ev auch honoriert wird:

"Die geschichtliche Evolution der Kommunikationstätigkeit bleibt jedoch dabei nicht stehen. Die sozial-ökonomische (und davon ausgehend die politische) Entwicklung der Gesellschaft führt zu einer weiteren Arbeitsteilung und zu spezifischen Anforderungen an die sprachliche Einwirkung: diese wird zur spezialisierten, mitunter beruflichen Tätigkeit, für die, wie sich V.A. Artemov ausdrückt, Geld gezahlt wird. Dies führt gesetzmäßig zur Herausbildung einer psychologisch völlig selbstständigen Kommunikationstätigkeit, die gewissermassen aus sich selbst heraus motiviert ist. Solche Tätigkeit haben Berufsdredner, Lektoren, Theaterschauspieler, Bühnenrezitatoren usw." (1979,S. 122).

Obwohl beide Seiten unterschiedliches institutionelles Wissen aufzeigen, sind sie dennoch in manchem Wissen in bestimmten Sachen wiederum gleich. Diese Überschneidung des gegenseitigen Wissens ist auch notwendig für das Gelingen einer Interaktion im Klassenraum. Das Wissen beider Seiten baut in der Interaktion aufeinander auf, um ans Ziel zu gelangen, und ihr unterschiedliches Wissen ist nötig, um an Lösungen kommen zu können. Es ist auch notwendig, dass weitere Institutionen beteiligt werden, die die Aufgabe haben, das professionelle, spezielle Wissen der Agenten den angehenden Agenten beizubringen. Diese Art der Wissensübertragung als Aufgabe liegt besonders an den Hochschulen. Die Institution Hochschule trägt die Aufgabe, sowohl das Wissen zu übertragen als auch die Struktur der Institutionen erster Stufe zu erforschen und zu organisieren:

“Für eine Reihe von Institutionen gibt es Orte wiederum institutionalisierter *Theoriebildung*. Sie ergeben sich aus dem Bedürfnis der Agenten (nicht der Aktanten insgesamt) nach einer Systematisierung ihres Aktantenwissens, die über dieses selbst hinausgeht. Um das Funktionieren der Institutionen zu gewährleisten, sind spezifische Kenntnisse erforderlich.” (Ehlich/Rehbein, 1977, S. 40).

Hierzu sind Abteilungen der Universitäten ein gutes Beispiel. Das institutionelle Wissen wird an den spezifischen Fakultäten, wie der Erziehungswissenschaften zum Beispiel, systematisiert und verarbeitet und an angehende Lehrerkandidaten zu ihrer Aneignung dargeboten, um sie auf eine Arbeit in der Zukunft im betreffenden Institut vorzubereiten. Man unterscheidet dieses Wissen, was professionell angelegt ist, vom Institutionswissen der ersten Stufe. In der pragmatischen Terminologie wird nach Ehlich/Rehbein diese Art des Wissens als “*Institutionswissen zweiter Stufe*” (1977, S. 41) bezeichnet, das den Studenten nicht unbedingt bewusst sein muss.

Während der Übertragung des Wissens in der Institution Hochschule profitieren die Lehrkräfte von spezifischen Handlungen, die zu Mustern der sprachlichen Vermittlung in der Hochschule werden. Ohne diese Muster würde man nicht wissen, wie es in der Institution weiterzukommen wäre. Vor der Bearbeitung der reformulierenden Handlungen in diesen bestimmten Mustern, die sich im Seminar verwirklichen, wäre es angebracht, zuerst auf die Definition des Lehr-Lern-Diskurses einzugehen, die sich dann an die Institution Hochschule angepasst hat.

### 2.3. Lehr-Lern-Diskurs

Eine der wichtigsten sprachlichen Erscheinungsformen des Lehr - Lern - Diskurses sind die Diskurse in den Seminaren. Folgt man der offiziellen Linie der Institution, so ist der Diskurs in den Seminaren ein Lehr – Lern - Diskurs, der zugleich innerhalb und außerhalb des universitären Wesens Unterschiede aufweist. Der Lehr - Lern - Diskurs ist ein spezifischer Diskurstyp, der in unserer jeglichen Lebensphase uns gegenübersteht (vgl. Ehlich, 1981, S. 338, Pars, 1960, S. 120, Baymur, 1998, S. 149). Er ist in vielen anderen Situationen auslegbar, wie z. B. wenn die Mutter ihrem Kind etwas beibringt, oder auch in der Arbeit, wenn Neues eingesetzt werden oder überarbeitet werden soll. Diese Diskurse sind auch Lehr-Lern-Diskurse, die aber vom mentalen Prozess her Unterschiede aufweisen, wie z.B. im Seminarraum an der Hochschule. Die Gesprächspartner im Alltag tragen ihre Beiträge in den Interaktionsraum anhand von Handlungsmustern, wobei das Wissen bei den Gesprächspartnern, wie auch Becker-Mrotzeck (2001, S. 79) in seiner Arbeit betont, unterschiedlich verteilt ist. Das ist eine Bedingung des Lehr-Lern-Diskurses, die nach Ehlich (1981, S. 338 -339) in sich selbst ein System bildet:

“Sie folgt aus der prinzipiellen Divergenz zwischen erarbeitetem gesellschaftlichem Gesamtwissen und der produktiven Ahnungslosigkeit der neuen Generation, die dieses Wissen verändernd in sich aufnehmen muss, wenn anders die erreichten Reproduktionsmöglichkeiten der Gesellschaft erhalten werden sollen. Der Lehr-Lern-Diskurs setzt zwei *unterschiedliche Gruppen* voraus, solche, die über ein Wissen verfügen, und solche, die darüber nicht verfügen, die aber darüber verfügen *wollen*.”

Das Anliegen des Wissens ist bei den Interaktionspartnern unterschiedlich angelegt. Während der eine Interaktionspartner über das bestimmte Wissen verfügt, ist der andere Partner derjenige, der dieses Wissen verlangt oder seine Wissenslücke mit dem Wissen seines Interaktionspartners zu füllen hofft.

Um einen erfolgreichen Lehr-Lern-Diskurs verwirklichen zu können, müssen sowohl der Wissens-Tragende als auch der Wissens-Verlangende sich gegenseitig in ihrer Rolle akzeptieren. Der Nicht-Wissende muss anerkennen, dass der Andere seine Wissenslücke weiß und sie jetzt füllen möchte. Der Wissensträger hat propositionale Gehalte, die der Nicht-Wissende noch nicht kennt. Diese propositionalen Gehalte müssen von dem Wissenden so strukturiert und geformt werden, dass auch der Transfer reibungslos abläuft (Ehlich, 1981, S. 339 -340). Nur unter diesen Bedingungen kann man von einem erfolgreichen Lehr-Lern-Muster sprechen. Dieses Muster zeigt im institutionellen Wesen, wo gelehrt wird, allerdings Unterschiede auf. Obwohl außerhalb der Hochschule ein gegenseitiges Konstruieren des Lehr-Lern-Ablaufs spielerisch sich verwirklicht und das Wissen zusammen verarbeitet wird, ist die Wissensverarbeitung in den Diskursen in den Seminaren zum Zweck der Institution angelegt. Sowohl das Freiwilligsein der Studenten als auch ihr sprachlicher Handlungsraum sind institutionell vorbestimmt. Sowohl die Studenten als auch die Lehrkräfte haben sich in ihre Rolle zu schlüpfen, um das Ziel der Institution erreichen zu können:

“In Lehr-Lern-Situationen beispielsweise reden Lehrende und Lernende miteinander, um sich über die Ziele und die Bedingungen ihres Handelns zu verständigen: Lehrende teilen mit, welche Lernziele sie anstreben, welche Inhalte behandelt werden sollen, über welche Voraussetzungen die Lernenden bereits verfügen sollen und wie man miteinander arbeiten möchte. Um die Lernziele zu erreichen; Lernende fragen nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben, wenn Probleme auftreten, sie artikulieren ihre Interessen und Ziele usw. Kommunikation in Lehr-Lern-situationen dient also der Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden über die Gegenstände, die Ziele und die Art des gemeinsamen Handelns.” (Donnermeyer, 1998, S. 27).

Die Studenten stellen Fragen, wenn Unklarheiten während des Wissenstransfers auftreten oder aber auch wenn sie das neue Wissen verfestigen wollen. Lehrkräfte stellen Fragen, wenn sie ein gemeinsames Wissensniveau im Seminarraum erstellen wollen oder aber auch, um sich zu vergewissern, ob das neue Wissen auch verarbeitet werden konnte.

## 2.4. Semindiskurs

Das Seminar bezieht neben den Zielen und Erwartungen der Studenten auch Prozesse wie kommunikative, soziale, kognitive und auch emotionale Faktoren (Becker-Mrotzeck, 2001, S. 4), die das Seminarverlauf bestimmen können. Auch wenn Becker-Mrotzeck, Ehlich/Rehbein u. a. ihre Theorien überwiegend zum schulischen Diskurs aufgestellt haben, sind ihre Feststellungen bezüglich des Unterrichtsdiskurses auch für die hochschulischen Diskurse einsetzbar. Die Kommunikation zum Beispiel spielt auch in den Seminaren eine große Rolle. Die soziale Situation wird durch die Kommunikation aufgebaut. Das Lernen verwirklicht sich nach Becker-Mrotzeck (2001) erst durch sie:

“Das bedeutet, der Wissenserwerb -oder mit anderen Worten, der kognitive Prozess – ist eng verbunden mit der Kommunikation im Unterricht. Es sind beispielsweise die Aufgabenstellungen des Lehrers, die Schüler zum Nachdenken anregen sollen; und es sind die mündlichen und schriftlichen Antworten der Schüler und Schülerinnen, die dem Lehrer Auskunft über ihr Wissen geben.” (S. 4).

Das Seminar ist auch an der Hochschule überwiegend durch die Interaktion der Studenten und der Lehrkräfte strukturiert. Die Wissensverarbeitung verwirklicht sich erst durch den Diskurs im Seminarraum. Der Klassendiskurs ist auch nach Edwards (1980, S. 237) organisiert für: “...den kontrollierten Transfer des Wissens.”. Im Unterricht wird das Wissen kontrolliert und programmiert an den Lernenden zu transferieren versucht.

So braucht der Lehrer und unseres Erachtens die Lehrkraft, auch wenn es noch so demokratisch angesetzt ist, die Autorität in der Klasse:

“The teacher has authority in so far as pupils address him, and respond to him, as though he is indeed in charge. /.../ Indeed, ‘good discipline’ might be defined as a teacher’s capacity to construct and maintain this kind of discourse, and his authority is regularly manifested and reconstituted in the routine patterns of classroom talk.”(Edwards, 1980, S. 239 -240).

Diese Autorität wird mit dem Akzeptieren der Studenten legal gesetzt. Der Respekt der Studenten mit Anerkennung der Lehrkraft beinhaltet zugleich auch die Möglichkeit der Autorität seinerseits. Diese Autorität wird im Zusammenspiel des Klassendiskurses zusammen mit den Studenten erstellt. Stubbs Auffassung, dass das Kommunikationssystem von Beteiligten in spezifischen Situationen dementsprechend geleitet wird, hat auch unseres Erachtens im Klassendiskurs einen eigenen Wert:

“One social situation, in which at least one of the participants takes particularly active steps to monitor the communication system, is the teaching situation. Such monitoring may actually comprise ‘teaching’ or at least a major part of it. Teachers constantly check up to see if they are on the same wavelength as their pupils, if at least most of their pupils are following what they are saying, in addition to actively monitoring, editing and correcting the actual language which pupils use. Teachers therefore constantly exert different kinds of control over the ongoing state of talk in the classroom.”(1979, S. 158).

Nur in der Klasse gibt es wohl die Situation, wo einer das Recht dazu hat, fortlaufend zu sprechen, den Sprecherwechsel zu bestimmen, überhaupt den ganzen Diskursverlauf zu dirigieren, zu korrigieren und Wissen zu verarbeiten. Duman schreibt hierzu (2005, S. 86), dass in der Institution das Sprechrecht und der Wissenstransfer dem Vertreter der Institution, den Lehrkräften gegeben ist. Deshalb sind Lehrkräfte diejenigen, die in jeglicher Situation die Kommunikation im Seminarraum bestimmen, denn es ist ihr Ziel, das neue Wissen, an das Alte anknüpfend, an die Lernenden weiterzuleiten. So sind die Seminare auch unseres Erachtens lehrerzentriert angelegt.

Zu den Vorlesungen an den Hochschulen schreiben Clemens-Lodde und Sader (1972, S. 36) (siehe auch hierzu: Eigler, Gunther, 1998, S. 26), dass sich auch an den Vorlesungen der Lehrkräfte bestimmte Charakteristika aufweisen. Das Verhalten der Lehrkräfte, die bei Entscheidungen die einzigen Entscheidungstreffer sind, Kontakte unter den Studenten selber organisieren, ohne Begründung Kritik ausüben können, Prüfungen in den Vordergrund setzen können, werden als eine Art des Lehrverhaltens beschrieben.

In der Tabelle 2 werden stichpunktartig in dieser Arbeit die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulen und Hochschulen darzustellen versucht. Auf eine ausführliche Trennung der primären oder sekundären Schulen in sich, wie auch die traditionelle oder kreativere Schule, die lernerzentriert arbeitet, wird hier nicht eingegangen (siehe für traditionelle und kreativere Schulen: Tekeli, 2003, S. 18). Unser Ziel ist es, im Globalen die Unterschiede zwischen der Schule und der Hochschule darzulegen. Hierzu wäre die Literatur von Duman (2003, S. 1 -6), Altinkurt (2003, S. 108–113), Redder (2002, S. 10), Fischer/Guadatiello (2002, S. 29), Becker-Mrotzeck (2001, S. 8) und Eigler, Gunther (1998, S. 10–12) zu erwähnen. Die Arbeit von Ribeiro-Kügler (2002) und von Moll (2002) wird hier bezüglich der Arbeitsformen an den Hochschulen in den Seminaren für Fortgeschrittene auch als bemerkenswert angesehen.

**Tabelle 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schule und Hochschule**

In der Schule	An Hochschulen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrer bestimmen ohne der Beteiligung der Schüler die Themen (Curriculum)</li> <li>- Lehrer bestimmen die Methode</li> <li>- Lehrer bewerten die Leistung der Schüler</li> <li>- Lehrer können die Berufswahl stark beeinflussen</li> <li>- Lehrer entscheiden im Namen der Schüler</li> <li>- Die Schüler haben sich den Direktiven anzupassen</li> <li>- Lehrer und Schüler entwickeln anscheinend zusammen das Thema, wobei das letzte Wort wieder beim Lehrer liegt</li> <li>- Die meisten Fächer der Schule sind pflichtgemäß zu besuchen</li> <li>- Neues Wissen wird den Schülern beizubringen versucht</li> <li>- Die Verantwortung des Lehrens und Lernens liegt größtenteils beim Lehrer</li> <li>- Die Verwaltung in der Schule zeigt einen eigenen Charakter auf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Inhalte können -je nach dem Fach- nach Interesse und Bedarf mit den Studenten festgelegt werden <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hörsaal, Seminarraum, Vorlesungssäle oder aber auch die Anzahl der Studenten beeinflussen die Wahl der Methoden</li> <li>- Studenten können je nach ihrer eigenen Leistung bewertet werden</li> <li>- Die Studenten sind für sich selbst verantwortlich</li> <li>- Lehrkraft und Studenten bearbeiten das Thema zusammen, wo aber das letzte Wort wieder, wie auch in der Schule, beim Lehrenden liegt <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorlesungen können/ müssen/ sollen besucht werden, was nach den Regeln des Senats durchgesetzt wird und Unterschiede aufweisen kann</li> <li>- Theorien und Methoden sind im Mittelpunkt des universitären Diskurses</li> <li>- die Wissensverarbeitung liegt größtenteils in der Verantwortung der Studenten</li> <li>- es liegen wissenschaftlich angelegte Text- und Diskursarten, wie Seminararbeiten, Protokolle vor</li> <li>- institutionsspezifische Handlungen wie: Recherchieren, Bibliographieren, Exzerpieren überwiegen in den Handlungen der Studenten</li> <li>- auch die Verwaltung in der Hochschule zeigt einen eigenen Charakter auf, anders als im schulischen Wesen</li> <li>- interdisziplinäre Ansätze sind für wissenschaftliche Arbeiten nötig</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

Während die Lehrer an den Schulen der Institution mehr gebunden sind, wie bei Curriculum, Stundenplan, das zu verarbeitende Wissen, Benotung usw. haben die Lehrkräfte und auch die Studenten an den Hochschulen mehr Freiraum. Die Lehrkräfte können an den türkischen Universitäten nach dem Interesse der Studenten ihr eigenes Curriculum erstellen.

Obwohl die Daten der Prüfungen in der Türkei im akademischen Kalender ihren festen Termin haben, sind sie im Vergleich zur Schule spezifischer angelegt und vom Thema her eher Seminar bezogen. Im Gegensatz zu der Verantwortung in der Schule, die sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern liegt, ist die Verantwortung an Hochschulen, wie sie auch Eigler (1998, S. 10) betont, eher dem Studenten überlassen. “/.../, so ist auch ein Hochschulstudium im günstigen Fall eine freiwillig eingegangene Verpflichtung, nicht jedoch eine zu kontrollierende Norm.”. Der Studierende kann den größten Teil der Seminare selber auswählen. Er/Sie kann die Seminare nach einem bestimmten Prozentansatz auch außerhalb der Vorlesungen verfolgen, denn die Themen sind nicht wie an der Schule direkt an den Lehrenden gebunden. Da an der Hochschule die Wissensverarbeitung mit den Studenten verwirklicht wird, kann so durchaus der Student nach Eigler (ebd., S. 27) außerhalb der Vorlesung weitermachen:

“Studieren heisst eben auch (oder besonders), im Rahmen der akademischen Freiheit, die Forschung und Lehre zugestanden ist, auch die eigenen Lernprobleme selbstständig zu meistern. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie sich mit dem dargestellten Wissen selbstständig auseinandersetzen und dafür Sorge tragen, dass das Wissen, das sie erwerben, dem dargestellten Wissen entspricht.”

Die Studenten haben sowieso für die Vorlesungen zu recherchieren und vorbereitet an den Seminaren teilzunehmen, da sie sich das Wissen der entsprechenden Disziplin, die sie besuchen, unbedingt aneignen müssen. Sie lernen hier wissenschaftlich zu arbeiten und auch selbst Referate vorzutragen. So sind Studenten aktiv am Lehrvorgang beteiligt.

An der Hochschule unterliegt somit die Wissensvermittlung wie auch in der Mittelstufe der Kommunikation. Die Lehrkraft führt eine Einleitung zum Thema im Seminar, wo dann mit den Studenten zusammengearbeitet wird. Der Schluss wird wieder vom Lehrenden gesetzt. Auch in diesen Seminaren ist die Lehrkraft diejenige, bei der das Wissen erkundet wird. Auch wenn man etwas vorträgt, hat es die Lehrkraft zu bewerten und Weg zu weisen. So ist die Lehrkraft, wie auch an der Schule beim Lehrer, der Ort, wo man bewusst befragt, zur Antwort aufgefordert und bewertet wird. All das verwirklicht sich auch hier nach dem Lehr - Lern - Diskurs, welcher in Lehrsituationen seinen eigenen Platz hat. Sowohl die Studenten als auch die Lehrkräfte sind im Seminar an das Thema gebunden, welches an dem Tag in der Vorlesung durchgenommen werden soll. Und dieses Thema, in dem sich Wissenslücken der Lernenden befinden, werden von den Lehrenden geplant vorgetragen. Während dieses Vortrags hält die Lehrkraft die Kontrolle des Klassengeschehens:

“They have to attract and hold their pupils’ attention, get them to speak or be quiet, to be more precise in what they say or write, and to try and keep some check on whether at least most of the pupils follow what is going on.”(Stubbs, 1977, S. 152).

Alle sprachlichen Handlungen im Klassenraum unterliegen der Kontrolle der Lehrkräfte. Sie sind diejenigen, die die Studenten zum Sprechen auffordern, das Gesagte kontrollieren, akzeptieren und überhaupt das Ganze resümieren. Die ganze Organisation liegt nach Stubbs beim Lehrer wie auch u. E. an der Lehrkraft, da beide dem Zweck der Institution dienen.

So wird eher zu den Lernenden gesprochen. Schulen wie auch Hochschulen sind: “...eine sprachlich betriebene Institution.” (Ehlich/Rehbein,1976,S. 47), indem alle ihren eigenen Spielraum haben. Die Sprache ist sozusagen neben der Schule das Ein und Alles der Institution Hochschule. Die Schulen und Hochschulen, auf jeden Fall wo auch immer gelehrt wird, stützen sich auf Verbalisierungen des zu übertragendem Wissens.

Das Ziel ist, das Bewusstsein der Individuen bei Lösungen der Probleme weiterzuentwickeln, die in sich selbst Strategien für das Problemlösen verbergen. Um das Ziel zu erreichen, ziehen die Lehrenden von diesen Strategien Nutzen. Diese Strategien sind mit dem diskursiven Verhalten der Institution Hochschule zu vereinen:

“Interaktionsteilnehmer verfolgen in ihrem Handeln spezifische Ziele und stellen alltagsweltliche Orientierungen in Rechnung. Für Institutionsvertreter in ihrer professionellen Eingebundenheit gilt, dass sie sich in ihrem Handeln an institutionellen Vorgaben orientieren müssen. Solche Orientierungen sind nicht immer miteinander kompatibel und kommunikativ problemlos zu bewältigen.” (Hoffmann/Nothdurft, 1989, S. 127).

Das Sich-nicht-Verwirklichen der Kommunikation führt dann zum Konflikt. Nicht nur der Vertreter der Institution unterliegt der Sprechbedingung wegen seines Auftrags als Wissensvermittler, sondern die Studenten unterliegen genauso der Sprechfähigkeit, um das Wissen und die Wissenslücken zu verarbeiten. Dadurch gehört zu den Erwartungen der Schulen und Hochschulen, dass genauso wie die Lehrkräfte auch die Studenten problemlos sprechen können. Die Lehrkräfte haben praktisch schon mit dem Eintritt ins Schulwesen die Aufgabe übernommen zu sprechen. Ehlich/Rehbein (1986, S. 1) schreiben hierzu, dass die Situation im Handlungsraum an den Schulen in der Klasse, wie auch in unserem Fall im Seminarraum, durch die Aufgabe des Lehrens kaum änderbar wäre:

“Sicher, die Rolle des Sprechens im Unterricht ist unterschiedlich in den jeweiligen schulischen Formen. Aber das ändert wenig am Gesamtbild - ebenso wenig wie die zaghaften Versuche eines polytechnischen oder gar eines Unterrichts, der auf die allgemeine gesellschaftliche Praxis, auf die Produktion bezogen wäre. Wie das Schicksal der verschiedenen Reformversuche mit der Absicht, die Rolle des Sprechens in der Schule einzuschränken, zeigt, ist sie nicht leicht zu beseitigen. Also wird auch weiterhin die Schule die Institution sein, in der die Masse der Bevölkerung am massivsten mit Sprache konfrontiert sein wird.”

Das Wissen der Lehrkräfte und der Studenten weisen im Lehr-Lern-Diskurs des Seminars Unterschiede auf. Die Lehrkräfte beherrschen ein Wissen, welches bei den Studenten fehlt. Die Lehrenden sollen ihr Wissen an die Nicht-Wissenden durch angebrachte Sprechakte übertragen. Ihre pädagogische Ausbildung soll Ihnen dabei behilflich sein, wie der Lernprozess bei den Studenten abläuft und das Wissen -je nach dem Fach, übertragen werden kann. Es ist u. E. nicht so leicht, wie es sich anhört. Der Lehrende steht mit dem Lernenden nach Donnermeyer (1998, S. 42) und Flader (1977, S. 122) in “metakomplementärer Beziehung”, welche weder symmetrisch noch komplementär ist. Donnermeyer schreibt in ihrer Arbeit hierzu:

“Führt ein Partner in primärer Stellung entweder eine symmetrische oder eine komplementäre Beziehung in umgekehrter Richtung herbei, d.h. der Partner in primärer Stellung nimmt eine sekundäre Stellung ein, so entsteht eine metakomplementäre Beziehung. Wenn der Trainer in einer Übungseinheit einzelne Spieler seine Position einnehmen lässt, also z. B. Vorschläge zu Taktik und Aufstellung machen lässt, so führt er eine metakomplementäre Beziehung herbei (Seminarleiter gibt bewusst die Leitung des Seminars für eine Sitzung an Studenten ab).” (1998, S. 42).

Machen wir uns ein Bild aus dem Seminarraum, wo sich die Interaktion verwirklichen soll, so werden wir sehen, dass die Lehrkraft im Lehr-Lern-Diskurs die dominante Rolle und das Planrecht des Seminarsdiskurses hat. Auch hier ist die Lehrveranstaltung im Grunde genommen frontal angelegt (Köpke, 1995, S. 130, siehe auch Clemens-Lodde, Sader, 1972, S. 35–36). Allein die Stellung der Frage direkt an die Lehrkraft zeigt schon ihre Rolle im Klassenraum.

Während die Schüler in der Schule einen eingegengten Handlungsraum im Klassenzimmer haben (Flader, 1977, S. 125), haben die Studenten einen lockeren Handlungsraum, worin sie im bestimmten Rahmen den jeweiligen Musterhandlungen je nach Situation widerlegen können, solange es im Rahmen des Themas liegt, das im Seminar durchgenommen wird. In Beispiel (1) kann man sehen, wie der Student der Äußerung der Lektorin widerspricht, indem sich die Lektorin selbst mit dem was sie gelehrt hat anscheinend widerlegt.

Beispiel (1) Nachfragemöglichkeit der Studenten an die Lehrkraft:

[133]

37

**Lktn [v]** Herşeyden önce kesinlikle eminimki hepimiz bu kuralları

**Lktn [d]** *Vor allen Dingen bin ich mir absolut sicher, dass wir diese Regeln*

[134]

38

39

**Lktn [v]** öğrendiğimiz gibi biliyorsunuz da! Unuttuğumuz kurallar değil. Ancak şunu

**Lktn [d]** *gelernt haben und ihr sie wisst! Wir haben nicht die Regeln vergessen! Nur ich möchte*

[135]

40

**Lktn [v]** özellikle söyleyeyim ki bazı kurallarda değişiklikler olabiliyo. Bu değişiklikleri

**Lktn [d]** *besonders betonen, dass manche Regeln variieren können. Diese Variierungen*

[136]

**Lktn [v]** zaman zaman Türk Dil Kurumu'nun yazım kılavuzlarından her yenilenen baskıyla

**Lktn [d]** *sollten auch von euch von Zeit zu Zeit mit jeder neuen Auflage der Schreibduden durch "Türk Dili*

[137]

41

**Lktn [v]** sizlerin de takip etmesi gerekiyor.

**Lktn (d)** *Dil Kurumu" beobachtet werden.*

**Std2 [v]**

Hocam, siz de az önce kesinlikle eminim dediniz  
*Meine Lehrerin, Sie haben auch gerade eben „absolut sicher“ gesagt*

[138]

42

**Lktn [v]** Şimdi burada hem kesinlikle hem eminimi birarada kullanmak/eşanlı

**Lktn [d]** *Nun hier „absolut“ und „sicher“ zusammen benutzen/da sie Synonyme*

**Std2 [v]** Hocam.

**Std 2 [d]** *meine Lehrerin.*

[139]

<b>Lktn [v]</b>	sözcükler olduğu için/ben burada ısrarla vurgulamak istediğim bir sebepten dolayı
<b>Lktn [d]</b>	<i>voneinander sind/wenn ich sie betonend benutzt habe, so haben sie</i>

[140]

	43
<b>Lktn [v]</b>	kullandıysam bunu tabii ki Türkçe'nin içinde bunun yeri var. Tekrarların yeri var.
	<i>natürlich im Türkischen ihren Platz. Wiederholungen haben ihren Platz..</i>

In der Äußerung (37) spricht die Lektorin: “Her şeyden önce kesinlikle eminimki hepimiz bu kuralları öğrendiğimiz gibi biliyorsunuz da!” („Vor allen Dingen bin ich mir absolut sicher, dass wir diese Regeln gelernt haben und ihr sie wisst!“) aus, die dem Studenten 2 anscheinend eigenartig vorkommt. Mit seiner Äußerung in (41) bringt er seinen Widerspruch und erstaunen durch die Wiederholung des Satzteils „meine Lehrerin“ zu Worte: “Hocam, siz de az önce kesinlikle eminim dediniz hocam.” (Meine Lehrerin, Sie haben auch gerade eben „absolut sicher“ gesagt, meine Lehrerin.“).

Es wäre angebracht hier zu betonen, dass in der Türkei das Lehrpersonal sowohl in den Schulen als auch in den Hochschulen von den Schülern und Studenten nicht wie in Deutschland mit dem Nachnamen gerufen wird, sondern dass das Lehrpersonal mit „hocam“ („Mein(e) Lehrer(in)“) angesprochen wird. Es ist eine besondere Respektweise, die von den Lernenden erwartet wird. Ein ansprechen des Lehrpersonals mit dem Namen würde als unangebracht angesehen werden.

Die Lektorin bestätigt nach dem Widerspruch des Studenten 2 in (41) ihre sprachliche Handlung dadurch, indem sie die Regel hierzu in (42) erwähnt. Während sie spricht, sucht sie unseres Erachtens auch einen Grund für ihre vorige in (37) sprachliche Handlung in ihrer Äußerung (42): “Şimdi burada hem eminimi hem kesinlikle bir arada kullanmak/ışanlamlı sözcükler olduğu için/...” („Nun hier absolut und sicher zusammen benutzen/da sie Synonyme voneinander sind“), den sie dann auch vervollständigt „ben burada ısrarla vurgulamak istediğim bir sebepten dolayı kullandıysam bunu tabii ki Türkçe'nin içinde bunun yeri var“ („wenn ich sie betonend benutzt habe, so haben sie natürlich im Türkischen ihren Platz). Mit der direkt darauf folgenden Äußerung in (43) schliesst sie dann den Diskurs ab: “Tekrarların yeri var.” („Wiederholungen haben ihren Platz.“). Ohne dem Studenten 2, mitunter auch den anderen Studenten, einen Handlungsraum zu lassen geht sie auf eine neue Handlung ein.

In Beispiel (2) kann man wieder sehen, wie ein Student auf sein Vorwissen eingreift und der Lehrkraft seine Einschätzung äußert. Diese Äußerung durch den Studenten widerspricht sich mit dem, was die Lehrkraft an die Studenten vermitteln möchte. So überschneiden sich die Wissensbereiche des Studenten und der Lehrkraft, die sich im Insgesamt nicht decken. Der Student zeigt sich auch nicht bereit dazu, dieses neue Wissen einfach hinzunehmen.

Beispiel (2) Die Nicht-Bewilligung des Studenten an die Äußerungen der Lehrkraft:

[58]

	43
<b>Lektn [v]</b>	Hakikaten biz hep gülün mağrur tarafından ve bu sevgiye kendini çok laik
<b>Lektn [d]</b>	<i>Wir haben wirklich die Rose von der Seite ihrer Hochmütigkeit und sich dieser Liebe würdig an-</i>

[59]

	44
<b>Lektn [v]</b>	çok laik buluşundan e: hep/e: Buna benzer öyküler okuduğumuz için böyle tanımlardık
<b>Lektn [d]</b>	<i>sehend äh: immer/ äh: Da wir dem ähnliche Geschichten gelesen haben, würden wir</i>

[60]

	45
<b>Lektn [v]</b>	gülü ama bu gül farklıymış hakikatten.
<b>Lektn [d]</b>	<i>die Rose so definieren, aber diese Rose ist wirklich anders.</i>
<b>Std2 [v]</b>	Ama hocam, orada e: dediğimize
<b>Std2 [d]</b>	<i>Aber meine Lehrerin, ich stimme da nicht zu.</i>

[61]

	46
<b>Std2 [v]</b>	katılmıyorum. E:: gülün mağrur davranışına demiyo e: mesela en son diyo ki en
<b>Std2 [d]</b>	<i>Da sagt es nicht, der Hochmütigkeit der Rose äh: zum Beispiel zuletzt sagt es zu</i>

[62]

	47
<b>Std2 [v]</b>	son: Bütün güller perişan, güller kan ağlar. Sevda bülbülü terk eder diye falan
<b>Std2 [d]</b>	<i>letzt: Alle Rosen sind zerstreut, die Rosen weinen Blut. Die Liebe verlässt die Nachtigall steht da</i>
<b>Std2 [k]</b>	((Die Studenten machen Lärm.))

[63]

	48	49
<b>Lektn [v]</b>	Gülün?	
<b>Lektn [d]</b>	<i>Der Rose?</i>	
<b>Std2 [v]</b>	geçiyö hani gülün.	Gülün mağrur olduğunu ilk defa/ilk defa sizden
<b>Std2 [d]</b>	<i>über die Rose, denk ich.</i>	<i>Ich höre zum ersten Mal/ zum ersten Mal von Ihnen, dass die Rose</i>
<b>Std2 [k]</b>		

[64]

	50	51
<b>Lektn [v]</b>	Duyamadım ki.	
<b>Lektn [d]</b>	<i>Ich kann nicht hören.</i>	
<b>Lektn [k]</b>	(( L ä r m ))	
<b>Std2 [v]</b>	duyuyorum.	Gülün mağrur durumunu ilk defa sizden duyuyorum.
<b>Std2 [d]</b>	<i>hochmütig ist.</i>	<i>Ich höre zum ersten Mal von Ihnen die Hochmütigkeit der Rose.</i>

[65]

	52	53	54
<b>Lektn [v]</b>			Gül hep
<b>Lektn [d]</b>			<i>Aber die Rose ist</i>
<b>Std2 [v]</b>	Hani hep zaten şey diye biliyorum. Kendini aşağılanmış biliyo.		
<b>Std2 [d]</b>	<i>Nun, ich weiss dass sie immer Dings ist.</i>	<i>Sie denkt, dass sie herabgewürdigt wird.</i>	

[66]

	55	56
<b>Lektn [v]</b>	mağrurdur ama bülbüle karşı. Yani • hep • • bu sevgiyi • • • hak ettiğini düşünür.	
<b>Lektn [d]</b>	<i>immer Hochmütig gegenüber der Nachtigall. Ich meine • dass sie immer denkt, • • dass sie diese Liebe • • • verdient.</i>	

In Beispiel (2) kann man sehen, dass der Student 2 durch seine Äußerung in (45): “Ama hocam e: orada size katılmıyorum.” („Aber meine Lehrerin ich stimme da nicht zu.) seinen Widerspruch ansagt und auf eine kognitive Bewertung des Seminarvorgehens eingeht. In (46-47) bringt der Student 2 seine Gründe für seinen Widerspruch in den Diskursraum: „E:: gülün mağrur davranışına demiyo e: mesela en son diyo ki en son: Bütün güller perişan, güller kan ağlar. Sevda bülbülü terk eder diye falan geçiyo hani gülün.“ (Da sagt es nicht, der Hochmütigkeit der Rose e: zum Beispiel zuletzt sagt es zuletzt: Alle Rosen sind zerstreut, die Rosen weinen Blut. Die Liebe verlässt die Nachtigall steht da über die Rose, denke ich.).

Um einen Einspruch einlegen zu können, muss man ein Vorwissen haben, den man schon wahrscheinlich in der mittleren Stufe des Erziehungssystems erreicht hat, wo dann darauf aufgebaut wird. Die Lehrkraft fordert den Studenten zur Wiederholung seiner Äußerung durch ihre Frage in (48): „Gülün?“ (Der Rose?), die auch durch Störfaktoren wie Lärm bedingt sein kann oder auch der Lehrkraft Zeit geben soll, um darüber nachdenken zu können. In seiner Äußerung in (49) resümiert der Student 2 seine Äußerungen und legt seinen Einwandspunkt offen dar: „Gülün mağrur olduğunu ilk defa/ilk defa sizden duyuyorum.“ (Ich höre zum ersten Mal/zum ersten Mal von Ihnen, dass die Rose hochmütig ist.).

Die Lektorin kann wieder wegen dem Lärm im Seminarraum nicht hören, die durch die Wiederholung des Studenten 2 in (51) und ihm folgenden Äußerungen (52-53) dann überwunden wird. Nun nimmt die Lehrkraft den Turn (Mchoul, 1978, S.190) in (54) vom Studenten 2 und bringt ihre eigenen Gründe dazu, warum sie denkt, dass die Rose hochmütig ist gegenüber der Nachtigall: „Gül hep mağrurdur ama bülbüle karşı. Yani • hep • • bu sevgiyi • • • hak ettiğini düşünür.“ (Aber die Rose ist immer Hochmütig gegenüber der Nachtigall. Ich meine • dass sie immer denkt, • • dass sie diese Liebe • • • verdient.). Während sie ihre Gründe aufzählt, nimmt sie sich dennoch Denkpausen zwischen den Äußerungsteilen, wo sie wahrscheinlich den Einwand des Studenten bewertet und ihre eigenen Gründe aufzustellen versucht.

Solche Einwände können in höheren Stufen des Lehrsystems vorkommen. Um solche Einwände einlegen zu können, braucht man ein bestimmtes Wissen, um die Einwände daran anlehnen zu können. So sind Hochschulen unseres Erachtens Orte, wo das Wissen genauer erörtert und unter die Lupe gestellt wird.

Auf einzelne Schülerlernprozesse, die sich auf der Gegenseite des Tisches befinden, ging Ehlich in seiner Arbeit über schulische Dialoge nicht ein, die wir auch für die Hochschulen übernehmen möchten, denn:

“Dies ist nun ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen schulischem Unterrichtsdiskurs und Lehr-Lern-Diskurs. Unterrichtsdiskurs weist im Allgemeinen eine zahlenmäßige *Multiplikation* für die eine Gruppe auf, die Schüler, und zwar auch innerhalb des einzelnen Diskurses und für ihn: eine Vielzahl von Schülern steht einem Lehrer gegenüber, der die Vermittlung auf rationelle Weise vornehmen soll.” (1981, S. 341).

In diesem Punkt liegt der Unterschied des Lehr-Lern-Diskurses zum Unterrichtsdiskurs: Wobei der Erste freiwillig abläuft, läuft der Zweite des Pflichten willen. Der Lehrende vertritt das gesellschaftliche Wissen, der an die ihm gegenüberstehende Gruppe vermittelt werden soll. Der Student sitzt ihm gegenüber und wartet darauf, was in der Unterrichtseinheit an diesem Tag an ihn vermittelt werden und seinerseits angenommen werden soll.

Auch Nilshon's Arbeiten, die sich überwiegend der Mittelstufe widmen, sind u. E. dem Lernprozess in der Hochschule übertragbar. Nilshon (1983, S. 515) geht in seiner Arbeit ausführlich in den Lernprozess der Schüler ein und fordert dazu auf, dass die Inhalte der Lehreräußerungen zu Inhalten der sprachlichen Handlungen der Schüler werden müssen, damit sich auch ein Wissenstransfer verwirklicht. So ist es auch an den Hochschulen angelegt, da der Zweck beider Institutionen der Transfer des Wissens ist. Den gegebenen Zustand muss die Lehrkraft kooperieren und gezielte Prozesse zum Diskursverlauf herstellen. Im geeigneten Prozess dagegen müsste der Student den Stoff des Seminars zu seinem eigenen Inhalt machen, Einschätzen und Kritik ausüben können (Redder, 2002, S. 12). Beide Seiten müssen sich wie auch Forytta (1983, S. 40) auf die Verarbeitung des Stoffs einstellen und am Seminar effektiv teilnehmen. Ansonsten wäre das einfache Vortragen der Lehrkraft, ohne die Studenten in Acht zu nehmen, so wie auch das bloße Hinhören des Vorgetragenen, ein Fehlschlag des Lernens.

Zuletzt soll nach dem Lernprozess im Seminar noch auf die Seminare im universitären Bereich eingegangen werden, die in manchen Punkten ein eigenes Charakteristikum im Gegensatz zu schulischen Unterrichtseinheiten aufzeigen. Sie werden bei Börsch (1983, S. 432) wie folgt zusammengestellt:

- “
- Das Untersuchungsziel besteht in der Beschreibung des Vermittlungsprozesses; dieser wird faktisch in der Einheit 'Unterrichtsstunde' realisiert;
  - die Einheit 'Unterrichtsstunde' entspricht auf seiten der Beteiligten einer Erlebniseinheit; diese erfährt im universitären Bereich - anders als in der Schule - eine besondere Akzentuierung, weil die Veranstaltungen nicht so dicht und regelmässig aufeinander folgen wie in der Schule, sondern meist nur einmal wöchentlich stattfinden;
  - die Einheit 'Unterrichtsstunde' lässt sich durch Reihung von mehreren aufeinanderfolgenden Stunden, die thematisch eine Einheit bilden, in eine Sequenz überführen (es wurde versucht, solche Sequenzen bei den Unterrichtsaufnahmen in unserer Arbeit zu erfassen);
  - die Einheit 'Unterrichtsstunde' bietet die Möglichkeit, in einem weiteren Schritt kleinere Analyseeinheiten auszuwählen.”

Die Seminare der drei Fakultäten, die in unserer Arbeit analysiert werden sollen, tragen ebenfalls diese Feststellungen. Die Vorlesungen in den Daten in der Türkischen Sprache wurden jede Woche in vier Seminareinheiten stattgefunden. Der „Konversationsunterricht“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaften fand jede Woche als zwei Seminareinheiten statt. Der Wissenstransfer hat sich in diesen Seminareinheiten zu verwirklichen.

Es ist unabgänglich, dass die Lehrkraft den Diskurs in der Hand hält und für gegenseitigen Diskurs kaum Raum bleibt. Auch Fabricius spricht hierzu von Zeitmangel (1995, S. 152) für gegenseitigen Diskurs, denn in kurzer Zeit soll vieles gelehrt werden.

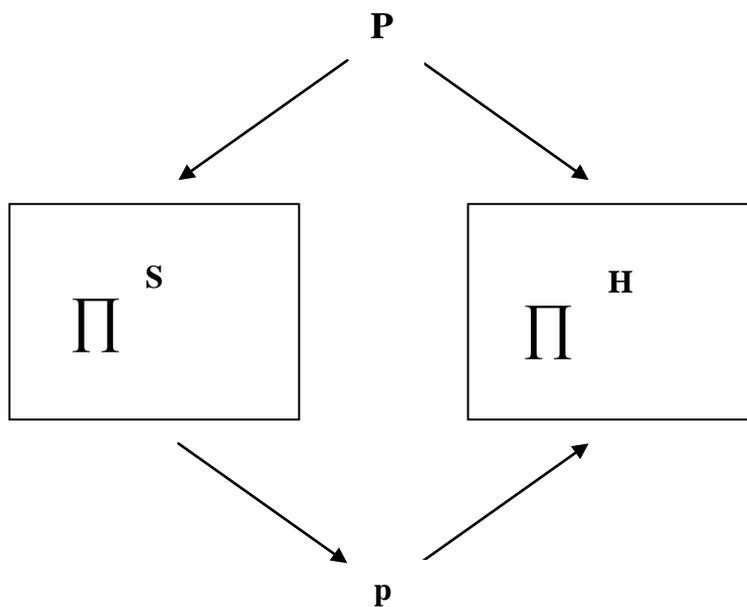
#### **2.4.1. Das Wissen der Lehrkräfte und der Studenten**

Die Lehrkraft, die die Aufgabe trägt das Wissen im Detail zu bearbeiten, zieht wie in jeder Lehr-Lern Situation von Regiefragen und ihren Taktiken während ihres Unterrichtsdiskurses unter den institutionellen Bedingungen unbewusst nutzen. Becker-Mrotzeck (2001, S. 71) spricht hier von der Kunst des Lehrenden, der: “dem Lernenden durch Fragen zunächst sein Nichtwissen vor Augen zu führen, um ihm anschließend durch weitere Fragen zur selbstständigen Erkenntnis zu verhelfen.” versucht und zugleich den Bedarf an das neue Wissen erwecken sollte. Besonders zum Begriff Wissen spricht Ehlich/Rehbein von mentalen Sachverhalten, die sich auf die Wirklichkeit der Gesellschaft beziehen. In den Forschungen Ehlich/Rehbeins ist das Wissen dreistellig angelegt. Das Wissen liegt nach Ehlich/Rehbein im Subjekt, in unserem Forschungsbereich wäre das beim Studenten. Das Wissen hat für sich ein Thema, das das Subjekt trägt, wie z.B. die Universität und als drittes kommt das Gewusste über das Thema: An der Universität erhält man professionalisiertes Wissen. Dieses dreistellige Verhältnis zueinander ist nach Ehlich/Rehbein eine “wichtige Dimension des menschlichen Handelns.” (1977, S. 45), die einzeln nicht vorstellbar wäre.

Das Wissen ist, wie auch in der Schule, bei den Lehrkräften und auch bei den Studenten nicht beliebig angelegt. Es weist in sich ein System (vgl. Ehlich/Rehbein, 1977) auf. Sie stehen in einem bestimmten Verhältnis zueinander. Das Wissen ist eingebettet in einem großen Wissensnetz, wo sein Fehlen das komplette Wissen nachfragen lassen würde, was und wo und wie es ist, was dann auch zum Material der Forschung wird. Jeder Wissenspartikel in diesem System hat für jeden Einzelnen seinen eigenen Wert und Stellung. Um die spezifischen Elemente und den Kern des Wissens genauestens darlegen zu können, bedarf es zuerst an Darlegung der Strukturen des Wissens und dann erst die Unterteilung in seine Elemente und deren Bezug zueinander (Ehlich/Rehbein, 1977, S. 42). Detaillierte Analysen sind nötig, um an das Ganze herankommen zu können. Da die Wissensstrukturen nicht offen daliegen, braucht man Techniken, die ihre spezifische Struktur, zum Teil auch einzelne Teile, die sie klar hervortreten lassen.

Ehlich/Rehbein unterteilen das Wissen in sechs Wissensstrukturen, von denen das partikulare Erlebniswissen zu unterscheiden sollte, da es sich auf individuelle Erfahrungen beruht. Unter den Strukturtypen des Wissens, die bei Ehlich/Rehbein (1977) als Einschätzung, Bild, Sentenz, Maxime, Musterwissen und Routinewissen unterteilt sind, liegt das Musterwissen im Kern der vorliegenden Forschung. Durch das partikulare Erlebniswissen, die Einschätzung, das Bild und die Sentenz werden nach Ehlich/Rehbein die Wirklichkeit im Wissen repräsentiert.

Maxime organisieren das neuere Verhalten der Aktanten, wobei sie durch ihre Erfahrungen geleitet werden. Auch Muster haben eine handlungsorientierende Funktion, denn sie bilden das gemeinsame Wissen der Beteiligten im Handlungsraum. Die wissenschaftliche Einschätzung der Studenten zum Beispiel trägt eine überwiegende Rolle im Seminar. Um an eine wissenschaftliche Einschätzung eingehen zu können, müssen die Studenten einen mentalen Prozess durchgehen, die Ehlich/Rehbein (1986) zum folgenden Modell durchgearbeitet haben und die auch für diese Arbeit ein Stützmodell sein soll:



**Abbildung 1: Sprechhandlungstheoretisches Grundmodell**

Quelle: Ehlich/Rehbein, 1986, S. 96.

In diesem Modell steht groß P für die außersprachliche Wirklichkeit.  $\Pi$  steht für die mentale Sphäre und klein p ist das Symbol für die Verbalisierungen des Sprechers. Der Sprecher S und der Hörer H werden von der außersprachlichen Wirklichkeit beeinflusst. Nach der Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit wird es zum Wissen des Sprechers und Hörers. Die Verbalisierungen des Sprechers, die an den Hörer gerichtet sind, werden vom Hörer in seiner  $\Pi$  Sphäre eingenommen. Diese Äußerungen sind natürlich individuellen Charakters: Sie tragen die Erfahrungen, die Gefühle, die Eindrücke usw. des Sprechers mit sich, die dann vom Hörer nach seinen Erfahrungen, Vorwissen und Gefühle wieder eingeschätzt werden. Auch an der Hochschule überträgt die Lehrkraft durch Verbalisierung ihres Wissens den Studenten neue Perspektiven, die den Studenten neue Sichtweisen verschaffen sollen. Dieses neue Wissen beinhaltet nach Redder fachspezifische Begriffe, die von der Lehrkraft an die Studenten übertragen werden:

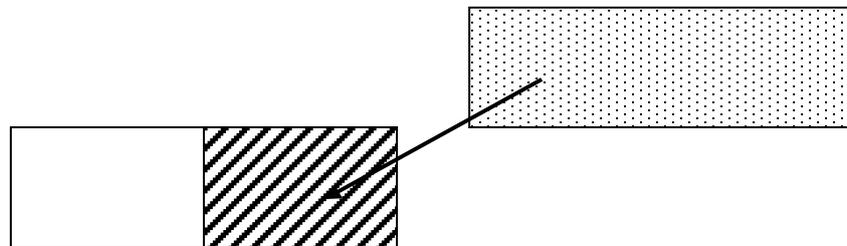
“Wesentlich für den besonderen Fall des wissenschaftlichen Einschätzens ist, dass es sich bei  $\Gamma$ ,  $\theta$  und den  $\pi$ -Elementen um Elemente des wissenschaftlichen Wissens nebst ihrem wissenschaftlichen Begreifen handelt, dass die In-Verhältnis-Setzung mit der Wirklichkeit nach wissenschaftlichen Kategorien und Methoden erfolgt und dass die Versprachlichung ebenfalls wissenschaftssprachlicher Art ist. Es ist also ein qualitativer Wechsel vom nicht-wissenschaftlichen zum wissenschaftlichen Wissen hin zu vollziehen” (Redder, 2002, S. 16-17).

Die Feststellungen Redders sind (2002, S. 20), die den forschenden Lern-Wissen vom Lernenden-Forschungs-Wissen unterscheidet, als Grundsteine anlehnbare Feststellungen, die in hochschulischen Arbeiten als Stützpunkte genommen werden können. In der ersten Stufe der Wissensphasen an der Hochschule spricht Redder von: “*Echo oder unbewussten Zitat.*” (Redder, 2002, S. 21, Hervorhebung durch Redder) der Studenten, die noch an der

Anfangsphase des Studiums sind. Die Studenten der vorliegenden Arbeit sind allerdings im dritten oder aber auch im vierten Semester des Studiums, wo sie nicht mehr zu den Neulingen zählen dürften, was aber auch nicht heißen sollte, dass sie nun dazu bereit sind, wissenschaftliche Einschätzungen machen zu können. Es wird angenommen, dass die Studenten in der Zwischenphase des forschenden Lern-Wissens und des lernenden Forschungswissens stehen. Sie haben noch sechs Semester vor sich, in denen noch verschiedene Forschungsperspektiven ihnen vorgelegt werden, die noch ihrem bereits Gewusstem hinzugefügt und dann erst zu besseren Einschätzungen eingegangen werden kann.

Nach Redder bedingt das forschende Lern-Wissen, wie in Abbildung 2 noch den Prozess des Lernens: “Die nächste Etappe zeichnet sich dadurch aus, dass ein Lernprozess in Gang kommt (als Pfeil veranschaulicht). Das vermittelte Dozenten-Wissen wird dann in den Modus des Lern-Wissens (s. Raster) überführt – zunächst partiell (als Teilgewusstes), dann für das gesamte Thema des Wissens. Es vollzieht sich also eine Wissensaneignung in erstem forschenden Lernen” (S. 20).

Redder skizziert das forschende Lernen wie folgt:



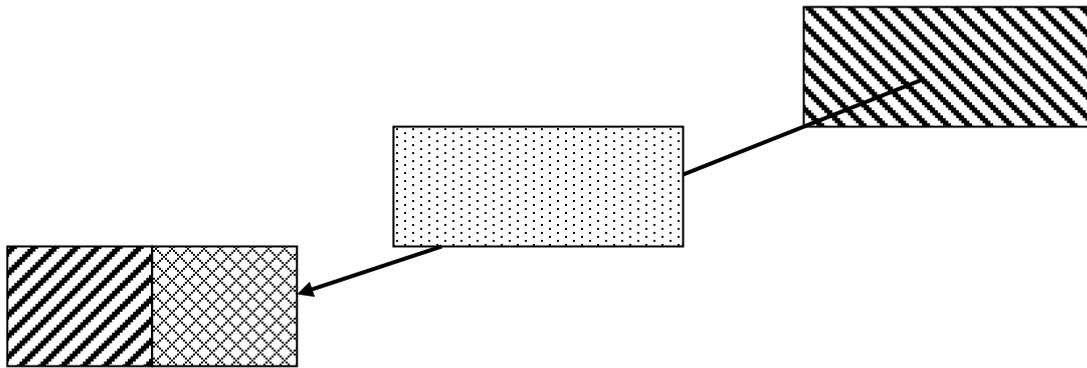
**Abbildung 2: Wissenskonstellation (2)**

**Quelle: Redder 2002, S. 20.**

In dieser Phase spricht Redder von der Ausprobierung des Einschätzens, die noch an Wissensverarbeitungen bedarf. Anstatt zu Schlussfolgerungen zu kommen, sieht man in den Äußerungen der Sprecher dieser Phase Ungenauigkeiten, wie: “Ich glaube, dass...”(vgl. Redder, 2002, S. 20). Auch in den Transkriptionen in dieser Arbeit sind auf solche Verzögerungen durch die Studenten anzutreffen. Das liegt sehr wahrscheinlich daran, dass die Studenten diejenigen sind, die die Aufgabe tragen das neue Wissen zu verarbeiten.

Dies ist besonders im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaften anzutreffen. Die Studenten haben sich die Fremdsprache Deutsch noch nicht angeeignet und zeigen Ungewissheiten während ihrer Äußerungen in Deutsch. Auch ihr zurückgreifen ins Türkische können unseres Erachtens als Signale der noch nicht Beherrschung der fremden Sprache Deutsch angesehen werden.

Für Redder ist nach Phase zwei die Phase drei der Vorgang, wo dem Lernenden vom Dozenten wissenschaftliches Wissen übertragen worden ist und wo der Prozess noch weiterhin abläuft. Sozusagen ist der Student in dieser Phase reifer als in der zweiten Phase, aber immer noch dabei seine eigenen “Einschätzungsversuche” zu verwirklichen.



**Abbildung 3: Wissenskonstellation (3)**

Quelle: Redder, A. 2002, S. 21

Vom Dozenten wird in Abbildung 3 nach Redder immer noch Wissen an die Studenten übertragen, die bereits ein fachspezifisches Wissen angeeignet haben. Aber dieses Wissen der Studenten bedarf noch an weiteres fachspezifisches Wissen, um an wissenschaftliche Einschätzungen eingreifen zu können. Im Seminar „Türkische Sprache“ ist es unseres Erachtens dies der Fall. Die Studenten kommen schon zur Hochschule mit einem hohen Wissen an der eigenen Sprache, die dann an der Hochschule hochqualifiziert werden soll. Die Wissensübertragung hat sich in dieser Phase noch nicht vollendet.

Die vierte Phase ist dann für Redder die Phase, wo der Studierende nun selbstständig zu Forschungen geht, einschätzt und bewertet. In der fünften Phase wird der Studierende für Redder nun handlungsfähig. „Schliesslich wird das lernende Forschungswissen text- und diskursartspezifisch in den Ablauf sprachlichen Handelns integriert, das heisst, es kann im Wissenschaftsdiskurs handlungspraktisch werden.“, welche die akademische Gruppe bildet (siehe hierzu: Redder, 2002, S. 5 -28).

Die neuen Wissenspartikel, die im Diskurs des Seminars, wie auch in der vorliegenden Arbeit, an die junge Generation weitergeleitet werden soll, werden anhand von sprachlichen Handlungsmustern, wie Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen von den Lehrkräften an die Studenten übertragen (vgl: Becker-Mrotzcek, 2001, S. 60). Dieser Transportverfahren der neuen Wissenspartikel im seminarlichen Diskurs beinhalten spezifische, der Institution eigene Handlungsmuster, wie die neben des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens des Rätsellösens, Berichtens usw., deren Benutzung das Gesamtverhalten der Lehrkraft und der Studenten im Seminar darlegt.

Für unsere Arbeit ist es wichtig, diese Handlungsmuster und die Verarbeitung des Wissens in ihnen genauestens zu kennen. Denn beim Ablauf dieser Handlungsmuster, die das Wissen erarbeiten, können Verletzungen der Musterhandlungen vorkommen, wo dann sprachliche reformulierende Handlungen, die zur Reparatur, der Verständigung des Gesagten, Kontrollieren des sprachlichen Handlungsmusters dienen, eingesetzt werden. Die Wissensverarbeitung im mentalen Prozess der Studenten kann eine Störung, ein Missverstehen, ein Nicht-Verstehen oder sogar einen Abbruch in bestimmten Handlungsmustern tragen, die aber für den Fortgang des Seminars wichtig sein können. Oder aber auch kann es sein, dass die Lehrkraft als Maßnahme zu reformulierenden Handlungen zurückgreift, um womögliche Fragen zu vermeiden und die Wissensverarbeitung zu sichern. Hier wird dann reformuliert oder aber auch die Äußerungen werden im Insgesamt kurz

wiederholt, um das Wissen in eine bestimmte Ordnung zu setzen. Um diese Verfahren im Diskurs des Seminars feststellen zu können, müsste man zuerst die Handlungsmuster, die das Seminar konstituieren, sich näher betrachten. In dieser Arbeit wird das Handlungsmuster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster bearbeitet. Es wird besonders auf dieses Muster eingegangen, da man davon ausgeht, dass in diesem Muster sich der Sprecherwechsel mehr Platz einnimmt und auch überwiegend benutzt wird.

## 2.5. Muster im Semindiskurs

Handlungen, die für die Institution spezifisch sind, werden in der funktionalen Pragmatik als Handlungsmuster bezeichnet, denen der Student unfreiwillig unterliegt und der er sich nach der jeweiligen Handlung in der Institution fügen muss. Diese verbindlichen und koordinierenden Handlungsmuster, die in den Institutionen eigentlich den Handlungsablauf leisten, sind nach Duman (1999) vorstrukturiert:

“Damit ist gemeint, dass Handlungsmuster nicht durch ein Individuum entwickelt werden, sondern zu den Formen interindividuellen, d.h. gesellschaftlichen Handelns, gehören, dessen Differenziertheit vor allem in Institutionen greifbar wird.” (S. 2).

Man kann sagen, dass man durch diese Handlungsmuster in den Institutionen weiterkommt. Ihr Fehlen bringt den Studenten in Verwirrung oder auch zum Missverstehen. Um solche Situationen bewältigen zu können, werden im Laufe der Zeit Lösungen zu verschiedenen Situationen meistens intuitiv konstruiert. Durch das mehrmalige Auftreten desselben Problems wird es zum “Standardproblem” (Becker-Mrotzeck, 2001, S. 33), welches dann in der Institution als störend klassifiziert wird. Und:

“Erfolgreiche Lösungen des Problems werden durch wiederholtes Ausführen zu Standardlösungen. Der Zusammenhang von (Standard-) Problem und (Standard-) Lösung geht im Muster eine feste Verbindung ein, indem es die Lösungswege für eben dieses Problem bereithält. Diesen Zusammenhang zwischen einem Standardproblem und seiner Standardlösung nennt man den Zweck eines Musters. Der Zweck eines Musters liegt in der Standardverbindung von Problem und Lösung. Zwecke sind also verallgemeinerte Zielsetzungen, die von den individuellen Zielen zu unterscheiden sind.” (Becker-Mrotzeck, 2001, S. 33 -34).

Und in diesen Handlungsmustern haben unseres Erachtens reformulierende Handlungen eine weiterleitende, reparierende, die Verständnis sichernde Funktion innerhalb der Muster, damit sich der Zweck der Interaktion verwirklichen kann. Nun vollziehen die Beteiligten in den Institutionen diese sprachlichen Handlungsmuster, mitunter die reformulierenden Handlungen, meistens unbewusst:

“Muster werden eingeübt und sind dadurch tief in der Erfahrung der gesellschaftlichen Individuen verankert. Das Musterwissen enthält so eine spezifische Qualität; es ist dem rationalen Durchschauen wenig zugänglich. Der gesellschaftliche Ko-Aktant ist sich also über die Struktur usw. nicht immer bewusst im Klaren, wenn er sie in seiner Praxis befolgt.” (Ehlich/Rehbein, 1977, S. 67).

Das Gelingen der Interaktion in den Institutionen ist ein Beweis dafür, dass das spezifische Muster von den Aktanten gekannt wird. Bewusste oder unbewusste sprachliche Handlungen sind die Mittel zum Zweck. Die freiwillige oder gezwungene Vollstreckung der Handlungen durch die Aktanten hat einen Einfluss auf den Verlauf der Kommunikation:

“Das die Handlungen gewollt oder ungewollt verwirklicht werden sind auch wichtig. Eine gewollte Handlung kann bei Individuen zu positiven, ungewollte/bedingte Handlungen zu negativen Handlungen führen, demfolgend können Widersprüche, Unakzeptanz und Schweigen hervortreten. Pflicht kann auch zu anderen Reaktionen führen. Das Individuum kann Abwehungen, immer Recht haben, das Gesagte nicht in Acht nehmen oder so tun als würde man das Gesagte vollbringende Handlungen darlegen.” (Duman, 2005, S. 2).

Die Hochschule ist wie auch neben vielen anderen Institutionen ein “Subsystem” (Ehlich/Rehbein, 1977, S. 36) der gesellschaftlichen Totalität. Die Institutionen sind in der Gesellschaft für gesellschaftliche Zwecke da: Die Schulen und Hochschulen dienen zentral der Übertragung des gesellschaftlichen Wissens an Nicht-Wissende. Beide Seiten müssen aber über ein gemeinsames Institutionswissen verfügen (Ehlich/Rehbein, 1986, Duman, 2005, S. 21). Handlungsmuster bedingen einen Sprecher und mindestens einen Hörer. Es gibt in diesen Mustern Handlungsabläufe, in denen die Aktanten in einem ko-aktiven Verhältnis zueinander handeln.

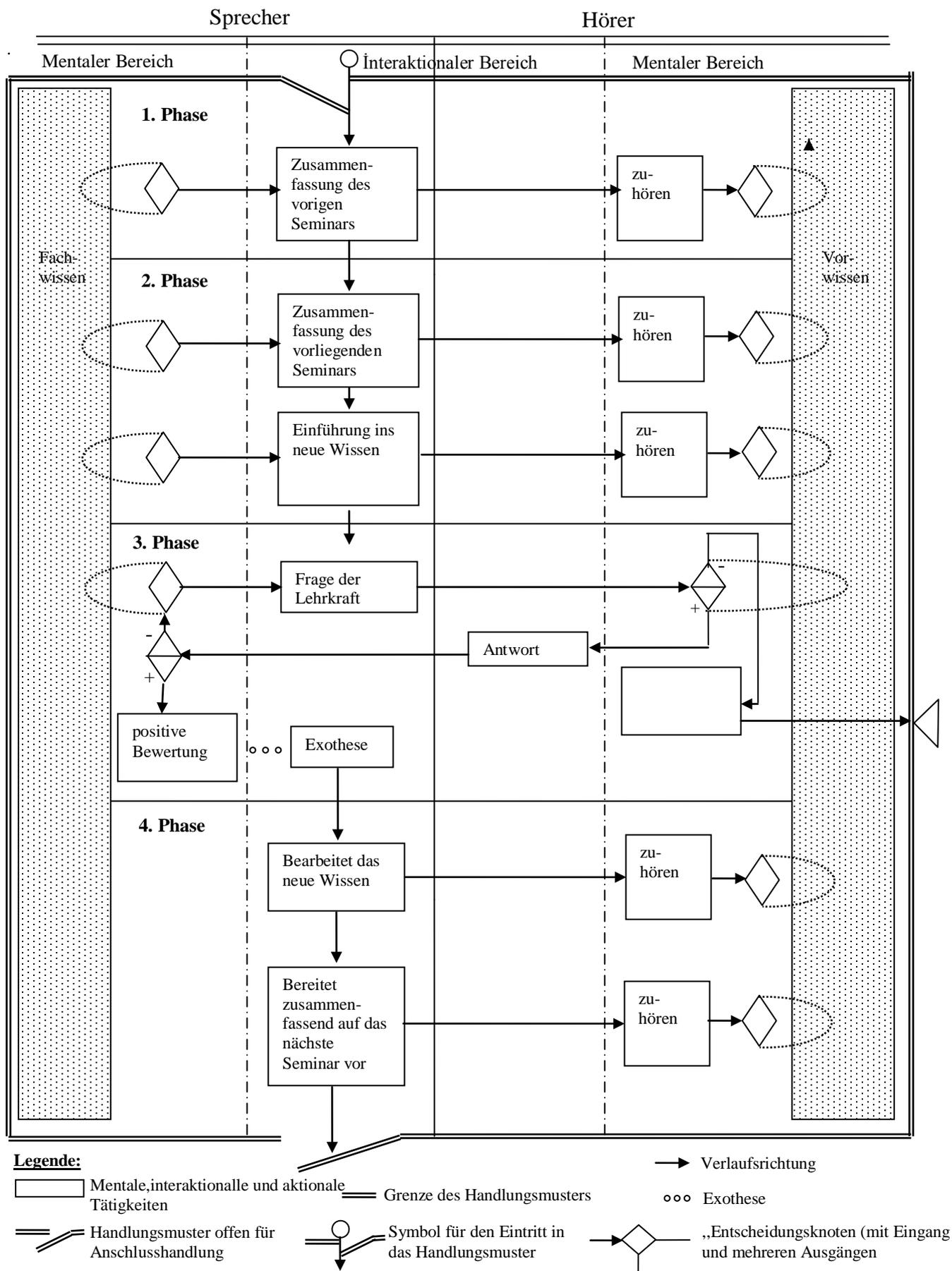
Das Wissen der institutionsspezifischen Muster erleichtert in unserem Fall dem Studenten die Anpassung an das Institut Hochschule. Zu diesen institutionsspezifischen Mustern gehören unter anderem Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen im Diskurs in den Seminaren, die anhand von Beispielen in der vorliegenden Arbeit ausführlicher beschrieben werden. Das Frage-Antwort Paar, wodurch das Ungewusste vom Wissenden verlangt wird, ist in den Mustern Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen überwiegend auffindbar. Es findet in der Literatur seine Bezeichnung auch als Lehr - Lern - Diskurs, die auch in dieser Arbeit übernommen werden.

### **2.5.1. Seminarablauf in „Türkische Sprache“ und „Konversationsunterricht“**

Der Gesamtverlauf der Seminare zeigt in sich komplexe Strukturen auf. Anhand der Transkriptionen aus dem Seminar „Türkische Sprache“ und dem DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ werden Ablaufdiagramme herausgearbeitet, die den Gesamtverlauf des Seminars an der jeweiligen Hochschule veranschaulichen sollen. In den Phasen der Ablaufdiagramme sind Muster eingebettet, die der Bearbeitung des neuen Wissens dienen.

Der Ablauf des Seminars „Türkische Sprache“ besteht aus vier Phasen (s. Ablaufdiagramm (1)). Beide Seiten –die Lehrkraft und die Studenten- haben ein unterschiedliches Anliegen an Wissen, die im Seminar aktiviert werden. In der ersten Phase ist es die Lehrkraft, die mit ihrem Fachwissen das vergangene Seminar durch Zusammenfassung den Studenten in Erinnerung bringt und dadurch eine gleiche Ebene für das neue Wissen verschafft (siehe Beispiele: 57, 59). Die Studenten tragen hier die Aufgabe zuzuhören und ihr Vorwissen zu aktivieren. Sie untergehen einem mentalen Prozess, der in dieser Phase nicht verlautlicht wird.

In Phase 2 verbindet die Lehrkraft das vergangene Seminarthema mit der jetzigen (siehe Beispiele 57, 59, 62). Auch hier gehen die Lehrkräfte auf die Veröffentlichung ihres Vorhabens in diesem Seminar zusammenfassend ein, damit die Studenten im Ganzen erfahren, was an diesem Seminar als neues Wissen hinzugefügt werden.



**Ablaufdiagramm 1: Ablauf im Seminar "Türkische Sprache"**

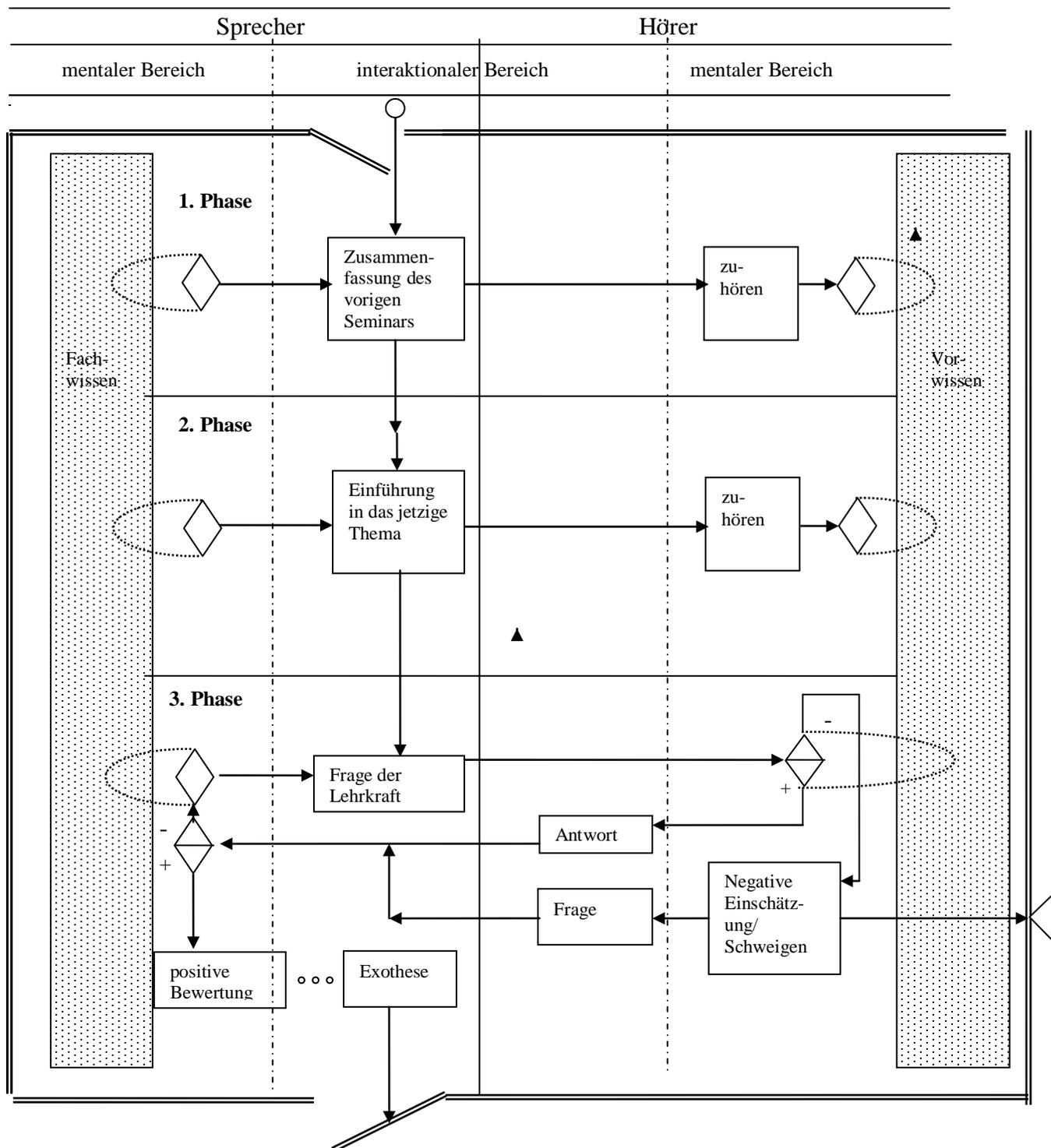
Während die Studenten zuhören, bewerten sie auch den vorliegenden Plan der Lehrkräfte. Sie selektieren das, was sie bereits wissen von dem, was noch erlernt werden soll. Auch dieser Prozess verläuft durch das Zuhören der Studenten, die noch nicht am Dialog teilnehmen. Der Übergang von Phase 2 zu Phase 3 wird von den Lehrkräften wieder durch ihren Vortrag geleistet. Überwiegend sind die Lehrkräfte im Seminar „Türkische Sprache“ diejenigen, die das Wort haben und das Seminar strukturieren (siehe Beispiele: 9, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 21, 27, 28, 30, 37, 38, 39, 40, 45, 57, 59, 60, 62). Allerdings sieht man erst in der dritten Phase, dass die Studenten in das Seminar miteinbezogen werden und am Seminar teilnehmen können (siehe Beispiele: 12, 13, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 29, 31, 46, 47, 48, 49, 58, 59, 61). Hier sieht man vorwiegend das Frage-Stellen/Antwort-Geben Muster (Ablaufdiagramm 3). Die Lehrkräfte benutzen das Frage-Stellen/Antwort-Geben Muster, um auf den Antworten der Studenten wieder aufzubauen und das Thema weiterverarbeiten zu können. Auf einen ununterbrochenen gegenseitigen Dialog ist im Seminar „Türkische Sprache“ nicht allzu sehr anzutreffen.

Nachdem die Lehrkräfte nach ihrem Plan das Seminar „Türkische Sprache“ vollbracht haben, bereiten sie die Studenten auf das folgende Seminar in Phase 4 vor. Der Plan des nächsten Seminars wird den Studenten erklärt, damit sie Bescheid bekommen, was als Nächstes durchgenommen wird (siehe Beispiel 62). Auch hier sind wieder die Studenten diejenigen, die zuhören. Das Seminar wird somit von den Lehrkräften eröffnet und wieder abgeschlossen. Im Seminar „Türkische Sprache“ trägt die Lehrkraft überwiegend den Turn in der Hand. Die Studenten treten erst bei der Bearbeitung des neuen Wissens in den Interaktionsraum. Während die Studenten im Ablaufdiagramm (1) in Phase 1, 2 und 4 der mentalen Durchbearbeitung des Plans bezüglich des Seminars unterliegen, tragen sie nun in Phase 3 die Möglichkeit dazu, am Seminar teilzunehmen.

Im „Konversationsunterricht“ dagegen unterliegen die Studenten der sprachlichen Handlung am Semindiskurs aktiv teilzunehmen. Dieses Seminar besteht aus unseren Transkriptionen ausgehend aus 3 Phasen (s. Ablaufdiagramm 2), wo allerdings außer Phase drei, die erste und zweite Phase ganz kurz durchgenommen wird, wobei Phase 3 einen breiteren Raum erhält. Diese sprachliche Handlung liegt wohl daran, dass im „Konversationsunterricht“ das Ziel daran liegt, das Gewusste soweit wie möglich zu verarbeiten, wobei im Seminar „Türkische Sprache“ es hauptsächlich um die Verarbeitung des Wissens geht.

Die Lehrkraft resümiert im „Konversationsunterricht“ in Phase 1 das vergangene Seminar ganz kurz, um auf das jetzige Thema in Phase 2 einen Einstieg machen zu können (siehe Beispiel 63). Die Äußerungen sind knapp und offen. Es ist auch interessant, dass die Lehrkraft in den insgesamt Aufnahmen nur einmal auf die Zusammenfassung des vergangenen Konversationsunterrichts und auf die Einführung in das jetzige Thema eingeht. In all den restlichen Aufnahmen ist auch auf Zusammenfassung und auf die Einführung des vorliegenden Themas nicht anzutreffen. Das kann daran liegen, dass schon am Anfang des Konversationsunterrichts womöglichem Nichtverstehen und dem folgenden Verschlussheit der Studenten vorgebeugt werden soll. Durch dieses Auslassen der Phase 1 und 2 kann bezweckt sein, soweit wie möglich das Interesse der Studenten am Seminar beizubehalten und sie dazu zu ermutigen, am Seminar soweit wie möglich teilzunehmen.

Das Interesse der Lehrkraft liegt größtenteils an den Übungen des bereits Erlernten. Die Lehrkraft tritt in die dritte Phase (siehe Beispiele: 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56), wo die Studenten aktiv am Seminar teilnehmen können. Das gesamte Seminar wird auf den gegenseitigen Sprecherwechsel konstruiert.



**Ablaufdiagramm 2: Ablauf im Seminar „Konversationsunterricht“**  
(Legende wie im Ablaufdiagramm 1)

Im „Konversationsunterricht“, wie auch anhand der authentischen Daten im Ablaufdiagramm 2 veranschaulicht und die Struktur des Seminarablaufs darzulegen versucht wird, wird auf Zusammenfassung der bisher durchgenommenen getroffen (Phase 1), auf das folgende Thema Einführung gemacht (Phase 2) und das Seminar überwiegend in der letzten Phase (Phase 3) durchgenommen. Im „Konversationsunterricht“ DaF ist es überwiegend das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster, das im Interaktionsraum zwischen den Studenten und der Lehrkraft in der Phase 3 benutzt wird. Durch dieses Muster kann die Lehrkraft den ganzen Seminar planen und das vorige Wissen der Studenten mit dem Wissen des jeweiligen Seminars verknüpfen und bearbeiten.

### 2.5.1.1. Das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster im Seminarablauf

Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen ist das Muster im unterrichtlichen Diskurs. Es gehört zum institutionellen Handlungsmuster der Lehre, wo die Lehrkräfte nach Duman (2002) diejenigen sind, die die Aufgaben stellen und die Studenten diejenigen, die sie zu Lösen haben:

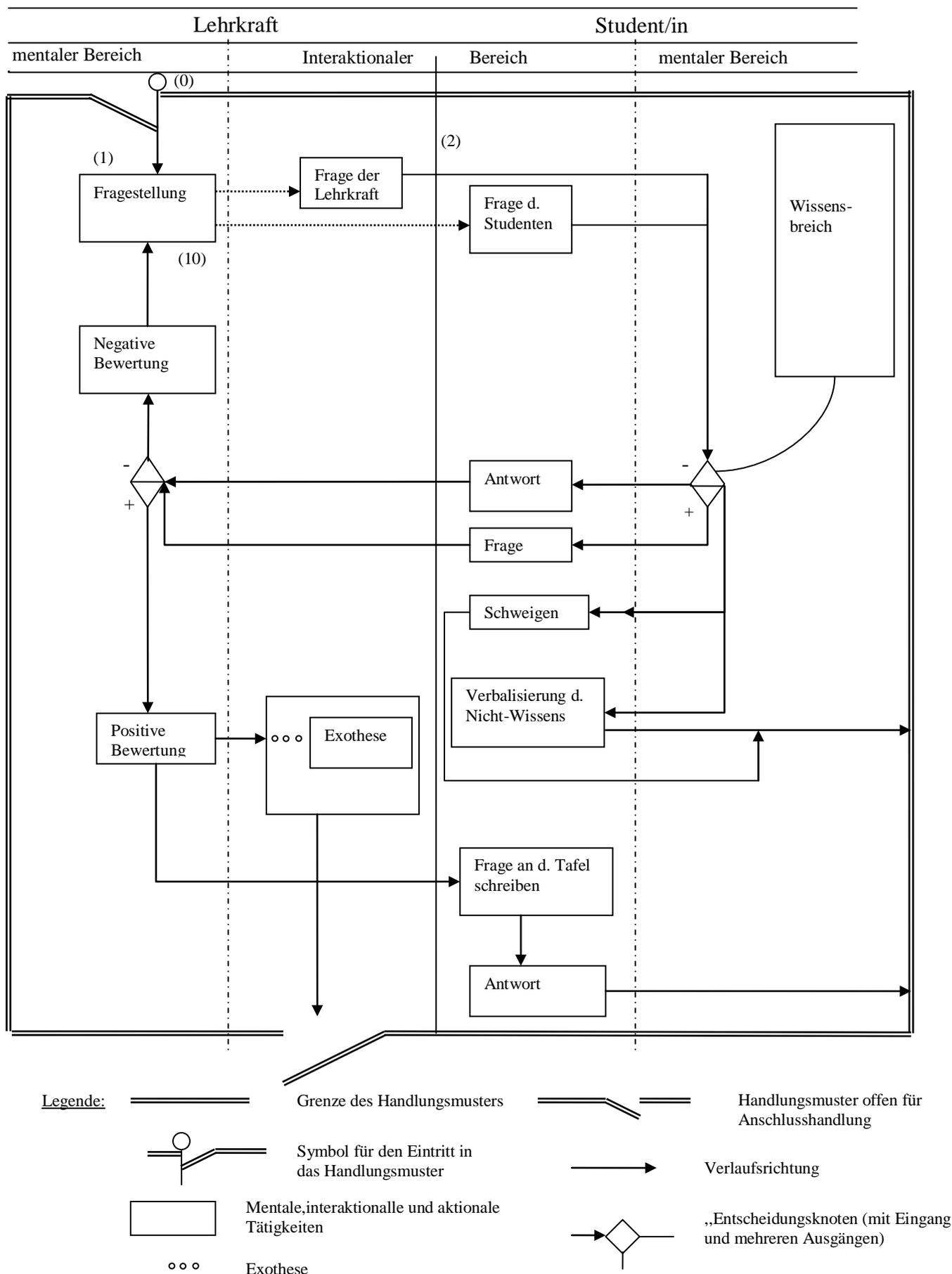
“Das Muster im Klassenzimmer bedarf der Aufgabenstellung und der Lösung der Aufgaben. Die Aufgaben wurden fast immer von der Lektorin gestellt und von den Studenten gelöst. D.h. die Aufgabenstellung bringt die Steuerung mit sich, wenn sie von der Lektorin gestellt wurden und die Lösungen von den Studenten erwartet wurden. Jede Aufgabenstellung enthält einen Kommunikationsgegenstand. Im Kommunikationsgegenstand werden entweder die Ereignisse oder die Sachverhalte zum Ausdruck gebracht. In der Aufgabenstellung wird der Sachverhaltsgegenstand durch das Thema zum Ausdruck gebracht.”(S. 283).

In den Aufgaben der Lehrkräfte, die die Studenten zu lösen haben, befinden sich nach Duman Kommunikationsgegenstände, die durch unterschiedliche Themen zu Worte gebracht werden. Diese Themen sind unseres Erachtens Mittel für die Bearbeitung des neuen Wissens und deren Verknüpfung mit dem Alten. Durch sie wird es erst möglich, auf gegenseitigen Diskurs eingehen zu können. Ohne gezielte Themen im Seminarablauf wäre ein gezielter Wissenstransfer an die Studenten wohl nicht möglich.

Lehrkräfte stellen wieder Aufgaben an Studenten, deren Lösung des Öfteren von der Seite des Lehrkräftes schon bewusst ist, die die Studenten dann aber lösen sollen. Die Lösung wird dann sprachlich in das Seminarraum vorgetragen oder aber auch darüber diskutiert. Die Lehrkräfte wissen schon mit dieser Aufgabe die Problemkonstellation, die Zielsetzung der Frage, die sinnvolle Zerlegung der Pragmatik, die Lösung der Frage und auch besonders die Lösungswege (vgl. Ehlich/Rehbein, 1986, S. 14). Das Wissen der Lösungswege ist unseres Erachtens eine Vorbedingung der gezielten Lehr-Lern Situation im schulischen Wesen.

In der Hochschule wird auch im akademischen Grade auf das bisher insgesamt Wissen der Forschung aufbauend neue Fragen aufgestellt, die dann anhand Forschungen beantwortet werden sollen und von der Lehrkraft aus auch die Lösungswege gewusst, die Antwort vermutet aber nicht gekannt wird. Hierin unterscheidet sich unseres Erachtens die Frage-Antwort Konstellation mit den Lehrjahren am Anfang der Hochschule mit den höheren Lehrjahren des insgesamt Studiums, die dann zum Problemlösen werden, die nun beide Seiten betreffen.

Die Daten zu dieser Arbeit wurden aus den dritten und vierten Semestern erstellt. In diesen Semestern sind die Studenten dem universitären Geschehen wie in den ersten Semestern nicht fremd. Sie sind in einer Übergangsphase, die zum universitären Denken überführen soll. Das Ablaufdiagramm Frage-Antwort-Muster, die von Duman (1999, S. 46) in Beratungsgesprächen zwischen Arzt-Patient dargelegt und von Erözdemir (2006, S. 69) in die Institution Hochschule adaptiert wurde, soll auch für diese Arbeit als das Ablaufdiagramm des Frage-Antwort-Musters dienen.



**Ablaufdiagramm 3: Frage-Antwort- Muster (Erözdemir, 2006, S. 69)**

Die Lehrkräfte haben den Plan schon beim Fragen im Kopf und brauchen somit keine mentalen Prozesse mehr durchzugehen. In diesem Punkt unterscheidet sich das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster oder nach Erözdemir Frage-Antwort Muster von dem Problemlösungsmuster, wo das Problem zusammen gelöst werden soll. Lehrkraft verbalisiert eine Aufgabe um am Plan voranzukommen. Studenten versuchen durch ihre Vermutungen ein Lösungsbeispiel zu geben. Die mentalen Prozesse, die zur Äußerungen werden, werden bei Ehlich/Rehbein als Exothesen bezeichnet.

Falls keine Lösung im mentalen Prozess des Studenten gefunden wird, bevorzugt der Student zu schweigen (s. Ablaufdiagramm 5). Der Versuch des Studenten das Problem zu lösen, wird von der Lehrkraft als positiv oder negativ bewertet. Eine positive Bewertung zeigt, dass dieses Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster vollbracht ist und dass man zum nächsten Muster übergehen kann. Somit werden auch weitere Lösungsversuche vermieden. Eine negative Bewertung dagegen kann auf weitere Lösungsversuche der Studenten von Seiten des Lehrkräftes bestanden werden, aber auch dieses Muster verlassen und zum Nächsten übergegangen werden. Das Bestehen auf ein Lösungsversuch durch die Lehrkraft an die Studenten kann durch simple Wiederholungen oder durch Reformulierungen des bereits Ausgesprochenen verwirklicht werden.

Auch die türkischen Lehrkräfte bevorzugen, soweit uns die Transkriptionen, die gemacht wurden und unsere eigenen Erfahrungen zeigen, unter anderem des Öfteren das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster im Diskurs des Seminars. In Beispiel (3) stellt die Lektorin Fragen an die Studenten im Seminarraum.

Beispiel (3) Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster:

[78]

44	
<b>Lktn [v]</b>	Başka söz almak isteyenler vardı arkalardan sanıyorum.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Ich glaube hinten waren Studenten, die noch etwas sagen wollten.</i>

[79]

	45	46	47	48
<b>Lktn [v]</b>	Evet.	Teknoloji dedik.	Evet başka ? Peki bu dillerin birbiriyle	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Bitte.</i>	<i>Technologie haben wir gesagt.</i>	<i>Und?</i>	<i>Wie ist den der Einfluss dieser</i>
<b>Std1 [v]</b>	Teknolojik terimler.			
<b>Std1 [d]</b>	<i>Technische Begriffe.</i>			

[80]

49	
<b>Lktn [v]</b>	etkileşiminin sonuçları nasıl oluyor acaba ? Olumlu yönleri var mı, olumsuz
<b>Lktn [d]</b>	<i>Sprachen miteinander wahrscheinlich? Hat es positive Seiten, hat es negative</i>

[81]

	50	51
<b>Lktn [v]</b>	yönleri var mı?	Peki, dillerin hiç birbirinden
<b>Lktn [d]</b>	<i>negative Seiten?</i>	<i>Nun, dass sich die Sprachen gegenseitig</i>
<b>Sdt1 [v]</b>	Birçok yönü var yani bunun.	
<b>Std1 [d]</b>	<i>Also hat es mehrere Seiten.</i>	

[82]

<b>Lktn [v]</b>	etkilenmemesi • • istenen bir sonuç mu, mümkün mü ?
<b>Lktn [d]</b>	überhaupt nicht beeinflussen • • ist das möglich, will man das?

Mit der Äußerung in (44): “Başka söz almak isteyenler vardı arkalardan sanıyorum. Evet. “(Ich glaube hinten waren Studenten, die noch etwas sagen wollten. Bitte!) fordert die Lektorin die Studenten, die sich vorhin schon zum Sprechen bereit zeigten, zum Sprechen auf. Student 1 äußert hierzu in (45): “Teknolojik terimler.” (Technische Begriffe), dem dann Fragen der Lektorin und Antworten der Studenten folgen, die im gegenseitigen Dialog sich verwirklichen und zusammen gespinnt werden. Somit kann das Seminar unter Kontrolle gesetzt und das Ziel mit geringen Abweichungen erreicht werden. Und wenn die Anzahl der Studenten zu hoch ist, dass sogar ein Diskurs im Lehrraum nicht angebracht wäre, wird einfach das neue Wissen vorgetragen und die Studenten tragen ihre Selbstverantwortung zum Thema hin.

Die Verarbeitung des neuen Wissens wird von den Lehrkräften, wenn das Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen im Seminar durch Einbeziehung der Studenten nicht möglich wird, trotzdem benutzt. Die Lehrkräfte stellen trotzdem ihre Aufgabe, indem sie aber die Lösung wie in Beispiel (4) dann auch wieder selber formulieren, damit sie an Zeit sparen können.

Beispiel (4) Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster ohne Turn-Wechsel:

[100]

	.90	91	92
<b>Lktn [v]</b>	Türkçe mi başka dillerden etkilenmiştir? Hayır.	Aynı zamanda Türkçe de diğer	
<b>Lktn [d]</b>	Ist Türkisch von anderen Sprachen beeinflusst worden? Nein.	Zur gleichen Zeit hat	

[101]

	93	
<b>Lktn [v]</b>	dillere sözcük vermiştir.	Biz belki konuya biraz duygusal anlamda yaklaşıyoruz.
<b>Lktn [d]</b>	auch Türkisch anderen Sprachen Lehnwörter gegeben.	Vielleicht nähern wir uns diesem Thema sensibl an.

Die Lektorin formuliert in (90) ihre Frage: “Türkçe mi başka dillerden etkilenmiştir?”(Ist Türkisch von anderen Sprachen beeinflusst worden?), dem dann sofort auch wieder die Antwort folgt, die ihrerseits gegeben wird. Durch ihre Äußerung in (91): “Hayır.” (Nein.) gibt sie ihre eigene Antwort und spinnt ihr Wissensnetz weiter. Dadurch entnimmt die Lehrkraft die Antwortmöglichkeit der Studenten.

Die Seminare in der Türkei verlaufen unseres Erachtens zum größten Teil Lehrkraftzentriert. Die hohe Anzahl der neuen Generation und die Fülle der Lehrsäle bedingen zugleich auch eine Seminarweise in der klassischen Tradition. Das kann aber auch daran liegen, dass die Studenten der traditionellen Lehre von der Schule an schon so gewohnt sind und den Seminarverlauf auch so erwarten.

Auch an der Hochschule liegt der Student in der Erwartung, dass ihm das neue Wissen vorgetragen wird. Den Lehrkräften in der Türkei fällt es anscheinend auch leichter in der traditionellen Art zu lehren, worin sie auch selbst mit aufgewachsen sind und die Vor- und Nachteile dieses Lehrstils kennen. Die Fragen der Lehrkräfte dieser traditionellen Lehrweise haben, wie schon betont, eine leitende Funktion im Diskurs, durch sie die Lehrkräfte auch den Seminarablauf steuern. Die Lehrkraft verliert durch die geleiteten Fragen somit nicht die Kontrolle im Seminar und spinnt Phase für Phase das Thema. Die Fragen im Seminar unterscheiden sich somit von den Fragen im Alltag, wo im Alltag die Fragen um Wissenslücken zu füllen gestellt werden, wobei in Seminaren die Antwort bereits von der Lehrkraft, die die Frage stellt, gewusst wird.

### **2.5.1.2. Als insitutionsspezifisches Handeln: Fragen der Lehrenden**

Fragen der Lehrenden sind Fragen, die von einer normalen Frage zu unterscheiden sind. Sucharowski (1982, S. 293), dessen Forschungen dem schulischen Wesen gelten, betont den Unterschied der "Lehrerfragen" von den alltäglichen Fragen: "Eine normale Frage wird gezielt an einen Adressaten gestellt. Lehrer fragt aber eine Schülergruppe von zwanzig bis dreißig Schülern." Diese Sorten von Fragen werden von Lehrkräften im Seminar an Studenten um den Rahmen ihrer Wissenslücken herauszubearbeiten gestellt und nicht darum, weil sie selber nicht etwas wissen.

Damit ist eine wesentliche Voraussetzung für eine normale, konventionell festgelegte Frage verletzt. Denn die Frage ist eine sprachliche Form, die dazu dient, Wissen zu bewegen und zu der Handlung der Antwort zu bringen (vgl. Duman, 2003, S. 2). Das Muster der Frage steht im Zusammenhang des Nicht-Wissens und Erklärt-Werden-Wollens, was aber in der Institution Schule und Hochschule eine andere Funktion hat. Die Lehrenden und Lernenden haben sich nach Flader (1977, S. 123–124), der sein Interesse der Schule gewidmet hat, an die kommunikativen Normen anzupassen. In freien Gesprächen greift die sprachliche Handlung das Fragen den Hörer in sich ein, wodurch der Hörer ein Teil des Wissensbereichs des Sprechers wird, wo gemeinsam konstruiert werden soll (Ehlich/Rehbein 1979, S. 267). Lehrerfragen dagegen werden nach Ehlich (1981, S. 346) dann gestellt, wenn der Schüler das zu transformierende Wissen bereits im mentalen Prozess verarbeitet und bereit hat, aber der Lerner es noch nicht in der gewünschten Art und Weise kennt.

Auch hier ist der Zweck der Fragen bei den Studenten und Schülern mentale Prozesse in Bewegung zu setzen. Durch Fragen signalisiert die Lehrkraft die Wissenslücke bei den Studenten, die dann durch die neuen Informationen gefüllt werden sollen. Im alltäglichen Leben werden Fragen nur dann gestellt, wenn Wissenslücken gefüllt werden sollen, und nicht nachgeprüft werden sollen. So sind die Fragen der Lehrenden, die zum Transfer der Wissen dienen (vgl. Edwards, 1980, S. 241,249, auch Sucharowski, 1982, S. 293–307) von normalen Fragen zu unterscheiden.

Zugleich werden, während die Fragen an die Studenten gestellt werden, sämtliche Wissens-elemente den Studenten gegeben, damit die Beteiligten im Diskursraum um ihn herum einen Wissensnetz im Zusammenspiel verarbeiten können und während des Netzspiels das fehlende Wissen - um weiter daran arbeiten zu können - anzueignen. Eben dieser Punkt, dass der Student und der Schüler seine Wissenslücke, wie es bei Ehlich (1981, S. 349) durchbearbeitet wird, vom Lehrenden erfährt, ist der entscheidende Punkt zum Unterschied des einfachen Fragens.

Donnermeyer (1998) vertritt die Meinung, dass die Lehrerfragen an den Schulen sich nicht voll und ganz mit den Fragen in den Seminaren an den Hochschulen decken:

“Auch in Bezug auf das Ziel, Interaktion und Kommunikation in Seminaren zu ermöglichen, sind die meisten “Lehrerfragen” ungeeignet: gewöhnlich führen sie lediglich zu einem kurzen Dialog mit dem Lehrenden, nicht aber zu einem sachorientierten längeren Gedankenaustausch unter den Seminarteilnehmern.” (Donnermeyer, 1998, S. 56).

Was wohl auch vom Thema und dem Raum, indem gelehrt wird abhängen müsste. Trotzdem werden u. E. die Studenten von der Lehrkraft daraufhin gelenkt, das bestimmte Wissen jetzt verarbeitet werden soll. Wenn der Student sein fehlendes oder das zu bearbeiten werdende Wissen bemerkt und aufarbeitet, hat die Lehrkraft ihren didaktischen Ziel erreicht. Sollte es aber der Fall sein, dass der Student es nicht aufarbeiten kann, wäre trotzdem das Ziel erreicht, denn somit wird dem Studenten sein Nichtwissen dargelegt. Die Lehrkraft stellt hiermit eine Taktik mit der Lehrerfrage, die Wissenslücke mit dem neuen Wissen zu füllen. Ehlich (vgl. auch Ehlich/Rehbein, 1977) nennt hierzu Handlungsmuster, die zum Vorteil der Institution neustrukturiert worden sind. Es sind Taktiken, die zu Lösungen der institutionellen Konflikte dienen:

“Durch die Verwendung der Taktik “Lehrerfrage” kann der Lehrer ein Stück weiter versuchen, die Distanz zu überbrücken. So trägt er dazu bei, einen Widerspruch im Unterrichtsdiskurs zu bewegen: den von *mangelndem Schülerinteresse* einerseits und dem *Erfordernis*, das *gesellschaftliche Wissen weiterzuvermitteln*. (1981, S. 350 -351).”

Die Fragen der Lehrenden können nach ihrer inhaltlichen Struktur in fünf Typen wie W-Fragen, Entscheidungsfragen, Alternativfragen, indirekte Fragen, Aufforderungen zu Antworten usw. unterteilt werden, auf die hier nicht weiterhin eingegangen werden soll (Ehlich/Rehbein, 1986, siehe hierzu auch: Savran, 1995). Sie werden gezielt an die Lernenden gestellt, die dann normativ zu Antworten haben (Flader, 1977, S. 119). Durch diese Fragen wird der Aufbau des Seminars in Zusammenarbeit mit den Studenten gespinnt. Es ist ein gegenseitiges Aufbauen des Unterrichtsthemas, das durch Fragen, die Ehlich/Rehbein (1977, § 3) als Regiefragen bezeichnen, konstituiert werden und durch diese Taktiken dann das Wissen an die Studenten übertragen werden sollen. Diese Taktiken sind in verschiedenen schulischen Handlungsmustern nachweisbar. Auch Donnermeyer betont die Vorteile der Fragen:

“Die Kritik an der Lehrerfrage greift nun aber, wie bereits angedeutet, nicht immer. Es sind durchaus auch “gute” Fragen denkbar, die die o.a. Fehler vermeiden und die als echte Denkanstöße und Impulse eine aktive Auseinandersetzung mit der Materie bewirken können. Man spricht in diesem Fall von sog. “offenen” oder “öffnenden” und weittragenden Fragen. Sie können nicht mit “ja” oder “nein” beantwortet werden. Sie geben dem Gegenüber alle Möglichkeiten, seine Gedanken zu entwickeln und ausführlich darzustellen. Wortkarge und schüchterne Menschen können durch sie ermuntert werden, sich mitzuteilen. Auch laden sie alle Teilnehmer dazu ein, ihre Meinungen zu äussern. Offene Fragen regen zum Denken in Zusammenhängen an, zum Weitermachen, zum Gedankenaustausch mit den anderen Kursteilnehmern.” (1998, S. 56).

Impulse und Denkanstöße sind in den Seminaren, Kursen genauso wichtig, da man es mit Erwachsenen zu tun hat. Eine Aufforderung, eine Bitte kann durchaus auch den Seminarteilnehmer zum Sprechen veranlassen. Donnermeyer (1998, S. 57) spricht hier von der Qualität der Impulse. Diese Impulse hängen “... , – wie bei den Fragen – davon ab, inwiefern es mit ihrer Hilfe gelingt, selbstständiges Weiterdenken und – Arbeiten der Seminarteilnehmer zu initiieren und Kommunikation und Gedankenaustausch über eine

längere Zeit hin zu ermöglichen. In der Regel vermögen dies nur weite, offene Impulse!“. Auch diese Handlungsweise ist unseres Erachtens des Öfteren in den Seminaren an der Hochschule zuzutreffen, besonders wenn die Studierenden zu einem bestimmten Niveau kommen.

Eine Zusammenarbeit mit den Lernenden ist nur dann vorstellbar, wenn sie auch zu Einschätzungen und Entscheidungen eingehen können. Donnermeyer's Feststellungen, dass Erwachsene in Weiterbildungskursen durch richtige Impulse noch mehr aktiviert werden können, welche Handlungen von Eigler (1998, S. 53) unter "Moderieren" eingestuft wird, wird folgend definiert: "Moderieren heisst also: Fördern, anregen, unterstützen, beraten, entwickeln, helfen usw.". Diese Handlungen können unseres Erachtens erst nach der Adaptierung der Studenten an wissenschaftliches Lernen (Redder, 2002) möglich sein.

Auch an den türkischen Hochschulen wird die Teilnahme der Studenten an der Kommunikation gefördert. Allerdings erhöht sich diese Aufforderung unseres Erachtens dann, je mehr sich der Student von Niveau zu Niveau hoch graduert. Erst nachdem der Student zu einem bestimmten Wissensstand kommt, wird es möglich, dass zusammen eine Diskussionssituation erbaut werden kann. Bis dahin sieht man eine Übergangsphase an den kommunikativen Normen von der Schule zur Hochschule.

Zuerst ist es die Lehrkraft, die die überwiegende Rolle bei der Kommunikation im Seminar hat. Nach jedem vergangenen Semester löst sich immer mehr die Kontrolle des Seminarverlaufs und der Kommunikation vom Lehrenden, was aber nicht bedeuten sollte, dass die sprachlichen Handlungen der Studenten und Lehrkräfte in irgendeinem Punkt auf der gleichen Ebene stehen.

Trotz all dem hat der Lehrende immer noch das erste und letzte Wort, in welchem Semester sie sich auch immer befinden. Es gehört schließlich zu der Aufgabe des Lehrenden den Studenten neues Wissen zu übertragen. So bestimmen sie den Rahmen und das Thema des Seminars. Die Lehrkräfte sind es wieder, die sagen, dass das Thema im vorlaufenden Seminar genug bearbeitet wurde und abgeschlossen werden kann.

### **2.5.1.3. Der Lösungsversuch der Studenten**

Während die Lehrkräfte das Seminar nach ihrer eigenen Methode sozusagen dirigieren, unterliegen die Studenten im Gegensatz zum Lehrenden einem mentalen Prozess (Ehlich/Rehbein, 1986, S. 15). Sie haben nach den Erwartungen der Lehrkraft zu handeln. Der Lehrende fragt gezielt auf eine Lösung, die von den Studenten gefunden werden soll.

Die Studenten sind ein Teil dieses Musters, in der ihr sprachlicher Handlungsrahmen von der Lehrkraft vorbestimmt ist. Der Student verfügt weder über die Problemstellung insgesamt, noch über die Zielsetzung, weder noch über die problem-relevanten Zerlegungsmöglichkeiten der Problematik. Trotzdem soll der Aufgabenlöser Lösungen verbalisieren können. Auch in Beispiel (5) versucht Student 1 der erwarteten Antwort näher zu kommen.

## Beispiel (5) Sprachliche Lösungsversuche der Studenten:

[190]

	52	53
<b>Lktn [v]</b>	Örnek verebilir misiniz bu konuda?	Bitişik yazılması gereken ki bağlacının ((Dehnt
<b>Lktn [d]</b>	Können Sie ein Beispiel hierzu geben?	Beispiele zum Bindewort „ki“, das zusammengeschieben

[191]

	54	55
<b>Lktn [v]</b>	die Aussprache der Aussagen hier aus.)) ö r n e k l e r i • • • .	Yok yok,
<b>Lktn [d]</b>	werden müsste • • •	Nein, nein,
<b>Std1 [v]</b>		Ek olan mı?
<b>Std1 [d]</b>		Das als Zusatz?

[192]

	56	57	58	59
<b>Lktn [v]</b>	bağlaç olan.	Evet	Aslında bağlaçlar "ki" de olsa "de" de olsa ayrı	
<b>Lktn [d]</b>	Das als Bindewort.	Ja .	Auf der einen Seite sage ich, die Bindewörter, wenn es „ki“	
<b>Std1 [v]</b>		Bağlaç	olan mı ?	
<b>Std1 [d]</b>		Das als	Bindewort ist?	

[193]

<b>Lktn [v]</b>	yazılır diyorum ama bi taraftan da diyorum ki bazı ki'ler bağlaçtır ama gene de ayrı
<b>Lktn [d]</b>	oder „de“ sind, getrennt geschrieben werden, aber auf der anderen Seite sage ich, dass manche „ki“ als Bindewort nicht

[194]

	60	61	62
<b>Lktn [v]</b>	y a z ı l m a z .	bitişik yazılır.	Evet • • .
<b>Lktn [d]</b>	getrennt geschrieben.	Wird zusammengeschieben. Stimmt • • .	
<b>Std2 [v]</b>		Bu konuda şey var: Öyleki	
<b>Std2 [d]</b>		Hierzu gibt es Dings: „Öyleki“	

Durch die Äußerung in (52) lädt die Lektorin die Studenten auf ihre Lösungsversuche ein: “Örnek verebilir misiniz bu konuda?” (Können Sie ein Beispiel hierzu geben?), und minimalisiert weiterhin ihre Frage durch (53): “Bitişik yazılması gereken ki bağlacının örnekleri • • • .”(Beispiele zum Bindewort „ki“, das zusammengeschieben werden müsste • • • .), worauf dann Student 1, bevor er seine Antwort gibt, noch einmal bezüglich der Frage sich vergewissert (54): “Ek olan mı?”(Das als Zusatz?). Der Student trägt die Aufgabe Lösungsversuche zu machen, da er das Gesamtproblem noch nicht kennt. Das Wissen, das an die Studenten transformiert und bearbeitet werden soll, wird mit den Lernenden Schritt für Schritt mit der Lehrkraft konstituiert, wobei der Student den Gesamtplan des Seminars nicht kennt. Seine Lösungsvorschläge sind für den Lehrenden wertvolle Brücken bei der Weiterverarbeitung des Themas. Hierzu spricht Duman (2003) von Nachfragen, die vom Studenten dann gestellt werden können, wenn: “...dem Studenten etwas nicht klar ist, oder wenn er etwas nicht richtig gehört hat.” (S. 2).

Die Studenten versuchen auch Lösungen in Büchern, Laboren oder aber auch in Aufsätzen oder in den Äußerungen der Lehrkräfte zu suchen (Becker-Mrotzeck, 2001, S. 86), wo sie auch leicht zu finden sein sollten. Die Studenten werden in diesen Situationen meistens erst nach der positiven Bewertung des Lehrenden entlastet.

#### 2.5.1.4. Die positive Bewertung der Lehrkraft

Becker-Mrotzeck (2001, S. 85) bewertet das Aufgreifen der Schüleräußerungen vom Lehrer in der Schule als Äußerungen, die von den Schülern der Frage passend gegeben werden. Diese aufgegriffenen Äußerungen lenken den Unterricht auf das Thema hin, was verarbeitet werden soll. Dieses Aufgreifen der Schüleräußerungen und die Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs sind auch an der Hochschule üblich. Während das Thema auf diese Äußerungen aufgebaut und verarbeitet wird, wird sicherlich auch an der Hochschule von deiktischen, operativen Mitteln Nutzen gezogen. Sobald der Lösungsvorschlag von der Lehrkraft positiv bewertet wird, gehen die Studenten und die Lehrkraft zur nächsten sprachlichen Handlung über. In Beispiel (6) arbeiten die Lehrkraft und die Studenten gemeinsam am Thema des Seminars, wo die Studentin 1 den erwarteten Antworten der Lehrkraft entspricht.

Beispiel (6) Die Funktion der von der Lehrkraft akzeptierten Studentenäußerungen:

[55]

	.134	135	136
<b>Lktr [v]</b>	Beispiel, wie redest du mit ihm?		Hallo, mein
<b>Std1 [v]</b>	Hallo mein Schatz! ((Lacht dabei)).		

[56]

	137	138	139	140
<b>Lktr [v]</b>	Schatz sagst du. Was noch?		Wie war dein Tag heute?	Ich liebe
<b>Std1 [v]</b>	Ee: wir reden • e:			

[57]

	141	142
<b>Lktr [v]</b>	dich ((Gelächter)). Ihr redet viel miteinander. Was würdest du sagen?	

Man kann in Beispiel (6) sehen, dass die Lehrkraft mit ihrer Äußerung in (134): “Beispiel, wie redest du mit ihm?” durch eine Frage die Verständigung und Zusammenarbeit mit den Studenten aufbauen möchte. Eine Studentin greift die Frage der Lehrkraft auf und beantwortet sie in (135): “Hallo mein Schatz!”, worauf sie dann auch lacht, weil die Frage emotional anliegt. Die Antwort der Studentin wird durch die Wiederholung des ganzen Satzes durch die Lehrkraft der ganzen Klasse als akzeptiert angekündigt. Durch die Äußerung in (136): “Hallo, mein Schatz sagst du.” signalisiert die Lehrkraft der Studentin 1 und den anderen Studenten, dass sie die Äußerung der Studentin 1 wahrgenommen und verarbeitet hat, die auch dem Unterrichtsverlauf helfen soll. Somit ist es eine positive Bewertung durch die Lehrkraft vollbracht worden. Ihm folgt sofort die Äußerung der Lehrkraft (137): “Was noch?” die zum Weiterspinnen des Themas weiterhelfen soll.

### 2.5.1.5. Übergang zum nächsten Muster bei negativer Bewertung der Lehrkraft

Es kann aber auch während des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Musters negative Bewertungen durch die Lehrkraft durchgeführt werden. In solchen Fällen verwirklicht sich das Model der Lösung nicht im mentalen Prozess der Studenten und endet meistens am Schluss mit Schweigen. Wenn daraufhin die Lehrkraft auf die Lösung der Aufgabe nicht unbedingt besteht, sondern auf die nächste Handlung übergeht, so trägt diese Handlung die Information, dass die Aufgabe für das insgesamt Lernen nicht eine überwiegende Rolle trägt. Auch in Beispiel (7) kann man sehen, wie die Lehrkraft die Lösungsversuche der beiden Studenten ablehnt.

Beispiel (7) Unakzeptierte Studentenäußerungen von der Lehrkraft:

[65]

	151	152	153	154
<b>Lktr [v]</b>	Wir leben beide zusammen.		Aussehen? Ja, gut.	
<b>Stdn3 [v]</b>	Über sein Aussehen. Ja.			

[66]

	155	156	157	158	159	160
<b>Lktr [v]</b>	Aussehen. Es sind Kleinigkeiten im Leben/sind wichtig?			Ja?	Was noch?	
<b>Stdn3 [v]</b>				Ja.	Ja! Evet!	
<b>Stdn3 [d]</b>					Ja.	

[67]

	161	162
<b>Lktr [v]</b>		Phantastisch?!
<b>Stdn4 [v]</b>	Ich finde dich/ äh:: ich finde dich, dass äh:: phantastisch ((Gelächter)).	

[68]

	163	164	165
<b>Lktr [v]</b>		Und was sagt Gökhan?	Was würde Gökhan sagen?
<b>Lkt [k]</b>		((Studenten lachen hier bemerkenswert lauter.))	
<b>Std1 [v]</b>			
<b>Stdn4 [v]</b>	Phantastisch.		

In (153): „Aussehen?“ fragt die Lehrkraft gezielt auf die Antwort der Studentin 3, die Wert auf das Aussehen legt. Mit der Frage (155): „Es sind Kleinigkeiten im Leben/sind wichtig?“ versucht die Lehrkraft zu zeigen, dass das Aussehen nicht so wichtig sein müsste, worauf aber die Studentin 3 auf ihre Antwort trotzdem besteht. So wendet sich die Lehrkraft wieder der Klasse zu und fordert weitere Antworten durch ihre Äußerung in (160) „Was noch?“. Auch hier wird die Antwort der Studentin 4 (161): „Ich finde dich/ äh:: ich finde dich, dass äh:: phantastisch ((Gelächter)).“ abgelehnt. Diese Ablehnung beruht aber nicht auf Ignorierung der Studentenantwort, sondern die Lehrkraft versucht noch einmal durch ihre Frage in (162) die Studentenäußerung auf die richtige Ebene zu setzen: „Phantastisch?!“, wo aber die erwartete sprachliche Handlung von der Studentin nicht kommt.

Sie wiederholt wieder ihre Äußerung in (163): „Phantastisch.“. Diesmal stellt die Lehrkraft ihre Frage gezielt an einen Studenten (164-165): “Und was sagt Gökhan? Was würde Gökhan sagen?”, in der Hoffnung auf eine richtige Studentenäußerung aufbauen zu können.

Diese sprachliche Handlung der Lehrkraft der negativen Bewertungen der Lösungsversuche der Studenten selektiert eigentlich sprachliche Handlungen die zum Thema gehören und diejenigen, die eben jetzt nicht ihren richtigen Platz finden. Die Lehrkraft nimmt nur die Lösungsversuche auf, die ihm bei der Verarbeitung des vorgenommenen Themas weiterleitend behelfen und verknüpft sie mit der nächsten Aufgabestellung. Hier geht somit die Lehrkraft auf Paraphrasierung ein. Die Lehrkraft vollzieht somit ihre sprachlichen Handlungen im Diskurs des Seminars nach bestimmten Zwecken, die sie zum Ziel führen sollen. Neben der Ablassung des vergangenen Musters kann die Lehrkraft trotzdem auf die Lösung der Aufgabe bestehen, auf den die Lehrkraft ihr Thema im Seminar noch aufbauen möchte. In Beispiel (8) greift die Lehrkraft in die türkische Sprache zurück, um sich für die erwartete Antwort, die auch richtig kommt, vergewissern zu können.

Beispiel (8) Verlangen nach gezielten sprachlichen Handlungen von den Lehrkräften:

[11]

	35	36
<b>Std2 [v]</b>	Hocam, wenn mi desek?	Wenn du/wenn du deine/deine Schatz • sehen • heisst er
<b>Std2 [d]</b>	<i>Mein Lehrer, sollten wir wenn sagen?</i>	

[12]

	37	38
<b>Lktr [v]</b>	Buyur!	
<b>Lktr [d]</b>	<i>Ja bitte!</i>	
<b>Std2 [v]</b>	dich betreuben...	Was hättest du gemacht, wenn du dich betreuben wärst

[13]

	39	40	41	42
<b>Lktr [v]</b>	Was hättest du gemacht?		Siz Konjunktiv’i gördünüz mü?	
<b>Lktr [d]</b>			<i>Habt ihr den Konjunktiv durchgenommen?</i>	
<b>Std2 [v]</b>				
<b>Std2 [k]</b>		((Schweigt))		
<b>Std3 [v]</b>				Evet
<b>Std3 [d]</b>				<i>Ja.</i>

[14]

	43	44
<b>Lktr [v]</b>	Konjunktiv gördünüz mü?	
<b>L [d]</b>	<i>Habt ihr den Konjunktiv durchgenommen?</i>	
<b>Std2 [v]</b>		Gördük.
<b>Std2 [d]</b>		<i>Wir haben es durchgenommen.</i>

Durch die Äußerung (35): „Hocam, wenn mi desek?“ (Mein Lehrer, wäre hier wenn angebracht?) und (36): „Wenn du/wenn du deine/deine Schatz • sehen • heisst er dich betreuben...“ versucht die Studentin 2 eine Lösung zum Gesamtkontext zu geben, die von der Lehrkraft durch (37): “Buyur!” (Ja, bitte?) aufgegriffen und somit die Erwartung gezeigt wird, die Äußerung richtig zu vervollständigen. Die Studentin 2 fängt mit ihrer Äußerung in (36) an, die allerdings wieder falsch ist: “Wenn du/wenn du deine/deine Schatz • sehen • heißt er dich betreuben ...“ und verbessert sich dann aber in der Äußerung (38), die wieder zum Teil richtig ist: “Was hättest du gemacht, wenn du dich betreuben wärest?”, die dann zum Teil von der Lehrkraft aufgegriffen (39): “Was hättest du gemacht?”, wiederholt und auch betont wird. Diese Wiederholung und Betonung soll die Studentin 2 dazu bringen, sich selbst zu korrigieren und ihre Äußerung selbstständig zu vervollständigen. Die Studentin zieht sich nun in (40) zurück, indem sie schweigt.

Nun greift die Lehrkraft in (41) zu ihrer Muttersprache zurück: “Siz Konjunktiv’i gördünüz mü?” (Habt ihr den Konjunktiv durchgenommen?) und verfestigt das erwartete grammatische Wissen in der eigenen Sprache. Studentin 3 gibt darauf sofort eine positive Antwort in (42): „Evet.“ (Ja.), worauf die Lehrkraft ihre Frage nochmals wiederholt (43). Auf die nochmals gestellte Frage gibt nun ein Student (Std 2) eine positive Antwort in (44): „Gördük.“ (Wir haben es durchgenommen.). Von der Lehrkraft wird somit auf den Konjunktiv Acht gezogen, da der Konjunktiv für den Fortgang des Gesprächs im Seminar relevant ist.

Man kann an diesem Beispiel sehen, wie die Studentin 2 nach ihren Lösungsversuchen in (35-36-38) ihr sprachliches Handeln abbricht und den Interaktionsraum verlässt. Die negative Bewertung der Lehrkraft und ihr Bestehen auf weitere Lösungen durch Wiederholungen oder durch Paraphrasierungen ihrer sprachlichen Handlung können auf weitere Lösungsversuche oder wie auch in diesem Beispiel (8) zum Schweigen der Studenten führen. Wenn die erwartete Lösung nicht verbalisiert wird und die Studenten den Handlungsraum dem Schweigen überlassen (siehe hierzu: § 4.1.4), sehen wir dass das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster sich nicht vollstrecken konnte.

In Beispiel (8) kann man sehen, wie die Studentin 2 den Interaktionsraum verlässt und Studentin 3 und Student 2 die Frage der Lehrkraft aufgreifen und die Wissensverarbeitung weiterführen. Sicher hätte auch Studentin 2 die Frage in (39): „Was hättest du gemacht?“ und in (41): „Siz Konjunktiv’i gördünüz mü?“ (Habt ihr den Konjunktiv durchgenommen?) der Lehrkraft beantworten können, aber ihr Scheitern an der richtigen Antwort bringt sie dann zum Schweigen und somit verlässt sie den Interaktionsraum. In solchen Situationen kann zuerst einmal der Lehrende direkt die Lösung selber aussprechen oder aber auch von den anderen Studenten Lösungsversuche und Einschätzungen erwarten.

## **2.6. Herkunft des Ausdrucks ‘Formulieren’**

Um die reformulierende Handlung feststellen zu können, muss man die reformulierte Äußerung zuerst in Beziehung mit der Bezugsäußerung setzen. Es muss eine bereits vorliegende Formulierung daliegen, um daran arbeiten zu können. Formulierungen, die in der gesprochenen Sprache als Äußerungen benannt werden, können nicht nur deskriptiv, sondern auch performativ sein. Die Äußerungen werden nach ihren Sprechakten in Lokution, Illokution, Perlokution und nach ihren propositionalen Akten unterteilt.

Formulieren beinhaltet bei Äußerungen akustische, nach bestimmten Regeln folgende Laute ‘Lokution’, in denen sich bestimmte Bedeutungen lagern ‘propositionaler Akt’ und in einer bestimmten Intention geäußert werden ‘Illokution’, die auch vom Hörer gewusst und dekodiert werden sollen und die den Hörer dann zur Handlung ‘Perlokution’ setzen können (siehe hierzu: Austin, 1962, Searle 1969/1976). All dies verwirklicht sich nach der gesellschaftlichen Konvention (Rehbein, 1977/1979), in denen die Sprecher eingebunden sind. Eine sprachliche Handlung, die den Erwartungen der Gesellschaft nicht zustimmt, wird als eine misslungene Handlung bewertet, die dann auch die Kommunikation stören kann.

Während im Wahrig (S. 1318) der Begriff Formulieren als: “... in eine angemessene, endgültige sprachliche Form bringen, in Worte fassen.” definiert wird, findet er in dem Wörterbuch für Türkisch seine Definition in Verbindung mit dem gedanklichen Prozess der Verbalisierung: “Bir düşünceye bir anlatım biçimi vermek” (dem Gedanken eine Aussageform geben)<sup>1</sup> (siehe: Türkçe Sözlük, 1998, S. 798). Formulieren stammt aus dem lateinischen “Formula” und wird auch im Türkischen als “formüle etmek” benutzt. Formulieren ist zugleich ein sprachlicher Ausdruck, der sowohl mündlich als auch schriftlich aufgefasst werden kann.

Mündliche oder auch schriftliche Verbalisierungen, die einzeln oder auch hintereinander einen Kontext bilden können, sind sprachliche Handlungen, die einem bestimmten Zweck dienen sollen. Diese sprachlichen Handlungen bzw. Formulierungen haben neben ihrer Funktion der Zweckerfüllung auch strukturelle Bedingungen, denen sich die Diskursteilnehmer fügen müssen, um das Ziel ihrer Kommunikation erreichen zu können. Eine umfangreiche Arbeit hierzu schrieb Antos, in der das Formulieren diskutiert wird. Antos vergleicht aus der Sicht der Philosophie die Sprache mit dem Schachspiel (1982a, S. 39 -40, siehe auch 1981, S. 416–419):

“So wie man zunächst die Schachspielregeln beherrschen muss, um darauf aufbauend strategisch geschickt Schachspielen zu können, so muss man zuerst die grammatischen und kommunikativen Regeln einer Sprache beherrschen, um in ihr Formulieren zu können.”

Antos schreibt, dass die Beherrschung der Regeln allein für ein gelingendes Formulieren nicht ausreichen kann. Er spricht und betont hier von einem Handeln, welches zugleich Probleme lösend und strategisch sein muss. Unseres Erachtens dürfen Äußerungen weder zuviel noch zu wenig sein. Die Äußerungen müssen auch einem bestimmten Zweck dienen, um überhaupt geäußert zu werden. Ein bloßes Hinreden könnte als unangebracht bewertet werden.

Man formuliert etwas, ohne es schon vorher geplant zu haben. Die Aussage, die man ausspricht, ist zur gleichen Zeit die Verwirklichung des Plans. Mit der Aussage bezweckt man die Konstruktion eines Bildes beim Hörer, der dann die an ihn gerichtete Aussage sich ausmalen kann. Ein Sprecher geht unseres Erachtens von der Annahme aus, dass der Hörer im vom Sprecher angenommenen Niveau sich befindet. Der Sprecher redet spontan zum Hörer hin. Wenn der Hörer am Gespräch mitspinnt, gelingt die Kommunikation (Hoffmann, 2000, S. 7, Ruhi, 2003, S. 23). Wenn nicht, kann es von Missverständnissen bis zu Abbrüchen führen. Hoffmann betont zu Formulieren, dass Formulierungen den Gedanken bestimmte Formen geben:

---

<sup>1</sup> Die Übersetzungen in der vorliegenden Arbeit werden von der Forscherin verwirklicht.

“Die Grenzen der Grammatik bezeichnen die Grenzen der Verständigungsmöglichkeiten. Innerhalb dieser Grenzen allerdings gibt es ein Mehr oder Weniger, ein gelungenes oder weniger gelungenes Formulieren dessen, was wir wissen oder wahrnehmen. Ein Optimum kann es nicht geben, denn die Sprache ist nicht die Realität. Als ersten Maßstab haben wir damit die Realität: Sie ist auf den angemessenen Begriff zu bringen, in Gedanken zu fassen, die sprachlich vermittelbar sind. /.../ Einen zweiten Maßstab bildet die mentale Verarbeitung. Vermittelt das Gesagte das Gedachte oder hat es auf dem Weg über den Plan zur Äußerung eine andere Form und damit eine veränderte Bedeutung angenommen?” (2000, S. 6 -7).

Wenn die Verbalisierung dem Selbstzweck nicht dienen kann, so sieht man, dass die Gesprächsteilnehmer aneinander vorbeireden und nicht mehr dasselbe sprechen. Inwieweit wird der Hörer beeinflusst, zu welcher Handlung wird es durch bestimmte Formulierungen bezweckt? Antworten zu diesen Fragen können uns zu näheren Entschlüssen bei unseren Analysen führen.

## **2.7. Formulieren und Reformulieren als sprachliche Handlung**

Reformulierende Handlungen sind Handlungen, die zur Verarbeitung des neuen Wissenslements dienen (Gülich/Kotschi, 1987, S. 252), die in der Pädagogik auch als “Lehrerechos” (Becker-Mrotzeck, 2001, S. 78) bezeichnet werden. Durch sie werden Erklärungen zum kognitiven Prozess verwirklicht. Keller (1978, S. 11) definiert das Handlungsmuster “Reformulierung” folgenderweise: “Eine Reformulierung liegt dann vor, wenn jemand auf der Basis des gleichen  $\pi$ -Elements, also mit der Absicht, das gleiche Bild beim Hörer zu erzeugen, eine zweite Äußerung macht.“. Reformulierende Handlungen werden besonders dann verwendet, wenn der Sprecher annimmt, dass das Geäußerte von dem am Gespräch Teilnehmenden nicht verarbeitet werden konnte (Bühlig, 1996, S. 84). Die Verarbeitung des Geäußerten ist für den Gesprächsverlauf relevant, denn wenn sich die Verarbeitung des Gesagten verwirklicht, kann darauf aufgebaut und die Kommunikation weitergeführt werden.

Während der Analyse der reformulierenden Handlungen sind die Äußerungen wichtig, die zu der reformulierenden Handlung führen. Stehen die Äußerungen im Einzelnen, so spricht man von “Verknüpfungen”, aber wenn die Äußerungen komplexer angesetzt sind, spricht man von “Vernetzungen” (siehe zu den Begriffen: Steyer, 1997, S. 17). Vernetzungen treten bei Wiederholungen oder auch Zusammenfassungen des Öfteren vor, Verknüpfungen eher bei Paraphrasen. Diese Verknüpfungen oder auch Vernetzungen dienen der Verfestigung des Geäußerten, die vom Hörer verarbeitet werden soll. Unseres Erachtens haben reformulierende Handlungen eine voreingeschaltete, problemlösende Funktion, die in manchen Situationen von vorneherein einer wahrscheinlichen Fehlbehandlung des Geäußerten, des neuen Wissens vorbeugen soll. Ein gutes Beispiel hierzu sind die Vorlesungen an den Hochschulen, wo die Verarbeitung des neuen Wissens im Vordergrund steht. Die Anzahl der Teilnehmer beeinflussen zugleich die reformulierenden Handlungen, die implizit oder auch explizit verwirklicht werden können. Implizit sind sie, indem es der oder die Vortragshaltende es für nötig sieht und von selbst zu Reformulierungen geht. Explizit sind sie, wenn der Bedarf am Reformulieren von Außen kommt. Ob von Außen oder auch Innen, in jeder Situation bezwecken Äußerungen eigentlich die Lösung der Probleme, in der sich der Sprecher und Hörer befindet. Durch reformulierende Handlungen kann der Lernende unverständliche Themen im Gespräch verständnisvoller verlangen. Auch der Lehrende kann durch Reformulierungen seiner Äußerungen das neue Wissen nochmals Betonen und Verarbeiten lassen.

## 2.8. Zusammenfassung

Bevor die Arten der reformulierenden Handlungen dargelegt werden, war es unseres Erachtens wichtig, die Institution Hochschule mit ihren Aktanten, in unserem Fall die Lehrkräfte und die Studenten in den Handlungsmustern in dieser Institution, mit ihren Definitionen darzulegen. Der Rahmen kulturbedingter Eigenschaften, wie die der Definition der Lehrkräfte, der Institution Hochschule, deren Aufbau usw. in der Türkei (siehe hierzu § 2.1), wurde um kulturbedingte Missverständnisse vermeiden zu können, darzulegen versucht.

Der Vergleich der Hochschule mit den Schulen im Globalen sollte in dieser Arbeit deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzeigen können, damit man auch im Diskurs in den Seminaren an der Hochschule institutionelle Unterschiede einsehen kann. Die Wissensstufen der Studenten und der Lehrkräfte tragen einen besonderen eigenen Wert in Betracht der Klassenkommunikation an der Hochschule. Je mehr die Studenten sich Wissen aneignen, umso mehr erweitert sich ihr Interaktionsraum.

Das Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen trägt das gegenseitige Spiel der Wissensverarbeitung, wo Studenten und Lehrkräfte gemeinsam das Thema verarbeiten und weiterspinnen. Während dieser Verarbeitung wird das Frage-Antwort Muster benutzt, die von dem Frage-Antwort Muster aus dem Alltag unterschiede aufweist, die auch in dieser Arbeit seinen Platz einnimmt.

Die Ablaufsstruktur der Vorlesung „Türkische Sprache“ und des DaF-Seminars „Konversationsunterricht“ sollte einen Insgesamt Blick in das Geschehen im Seminar an der Hochschule verschaffen. Durch diese Feststellung der innerlichen Struktur sollten reformulierende Handlungen je nach der Sprache im Seminar ersichtlich werden, die womöglich eigene charakteristische sprachliche Handlungen aufweisen.

### 3. THEMATISCHER HINTERGRUND

Während der Bearbeitung der Literatur bezüglich reformulierenden Handlungen, kann man feststellen, dass reformulierende Handlungen in den früheren Arbeiten eher als Paraphrasen ihren Platz finden. In den 70er Jahren besteht noch keine Konsens zur Definition des Begriffs Paraphrase (siehe Rath, 1975, S. 103). Das hängt wohl davon ab, dass zu dieser Zeit die alltägliche Verwendung der Sprache neben der schriftlichen Sprache zum Forschungsmaterial wird (Ağaçsapan, 2002, S. 133, Kocaman, 2003, S. 3), wo in der wissenschaftlichen Literatur noch Fachbegriffe von den strukturalistischen Forschungen benutzt werden. Die Entwicklungskurve in der Sprachwissenschaft zeigt unseres Erachtens eine Richtung von der schriftlichen zur gesprochenen Sprache und von da aus eine Entwicklung immer mehr dem propositionalen Gehalt des Geäußerten hin. So trifft man in der Literatur auf den Begriff Paraphrase frühestens in den strukturalistischen Forschungen in der Sprachwissenschaft zu.

#### 3.1. Literatur zu reformulierenden Handlungen

Das Wort 'Paraphrase' kommt in der früheren Literatur in den Veröffentlichungen zur generativen Grammatik hervor. Harris (1970), dessen Student Chomsky ist, untersucht die Paraphrase nach der transformativen Grammatik. Transformationen sind nach Harris Umformungen (siehe hierzu Keller, 1978, S. 14), die zwischen zwei Sätzen paraphrastische Beziehungen haben, die auch zugleich Äquivalent sind. Sie sind sozusagen zwei Sätze, die miteinander in Beziehung stehen. Durch Transformationen erreicht man den Rahmen der Vielfalt der bildbaren Variationen des befindlichen Satzes. Harris und Chomsky sehen die Paraphrase als ein Teil des sprachlichen Systems.

Zur gleichen Zeit nimmt die Paraphrase eine semantische Perspektive, die bei Ungeheuer (1969, S. 215) einen besonderen Wert findet. Zum ersten Mal wird es bei Ungeheuer als "die Erscheinung der natürlichen Sprachen" angesehen, die in der generativen Grammatik eine Erklärung finden muss /.../.". Auch hier wird zuerst von einzelnen Wörtern ausgegangen, ihr semantischer Wert betrachtet und deren Forschung nicht ganz vom Strukturalismus ausgeschlossen. Die semantischen Betrachtungsweisen beziehen als Unterstützung die Methode des Strukturalismus noch in sich ein.

Paraphrase wird in den folgenden Jahren in der Handlungstheorie allmählich nicht im gleichen Sinne wie in der damaligen Linguistik gehandhabt. Mit der Zeit bekommt die Paraphrase die Dimension der Bedeutung und des Einflusses. Keller schreibt zum Beispiel zur Paraphrase, dass sich bei Paraphrasen die lautliche Seite und auch der propositionale Gehalt ändern können, wobei der illokutive Akt aufbewahrt wird. Der propositionale Gehalt darf aber nicht beliebig verändert werden. Sie muss sich dem bestimmten illokutiven Akt anpassen (1978, S. 16). Die neuen Umformulierungen können nicht freiwilligen Charakters sein.

Chafe (1971, S. 11) betont in seinem Aufsatz den propositionalen Gehalt der Paraphrase zum Bezugstext. Solange die Bezugsäußerung zur Paraphrase den gleichen "truth value" (siehe hierzu auch Droste, 1974, S. 23) aufweist, kann man von Paraphrase sprechen. Chafe stellt am Anfang der 70'er Jahre zur Frage, ob man der Bedeutungsäquivalenz nicht eine besondere Rolle zuschreiben sollte:

“, but if paraphrase is as incomplete and contextually limited as this paper has tried to demonstrate, does this goal continue to make sense? To return to one of our analogies, should musical notation be so designed that the equivalence of A-sharp and B-flat for a pianist is deducible from the notation, even though there is no equivalence for a violinist? It seems to me that a viable theory of semantic structure is the most important desideratum in contemporary linguistics, and clearly the question just raised bears crucially on how such a theory shall be formulated. For now, however, I shall leave it as a question.” (ebd, S. 25).

Von der transformativen Grammatik aus ging somit die Definition der Paraphrase immer mehr zur semantischen Definition, die ungefähr in und nach den 80er Jahren vom schriftlichen zu lautlichen Äußerungen hin ihre Realität findet. Man kann zum Beispiel sehen, dass Rath sein Interesse der Paraphrasen im Gesprochenen widmet, aber dennoch in einem Exkurs der Paraphrasen in der schriftlichen Sprache Raum gibt. Rath ist eigentlich ein gutes Beispiel für den Übergang von der strukturellen Sichtweise aus immer mehr zum Gebrauch der Sprache –bzw. zu Äußerungen- hin.

Rath (1975, S. 103–104) schreibt in seiner Arbeit, dass Paraphrasen Äußerungen sind, die die Ausdrücke eines Sprechers vertiefen, präzisieren, verallgemeinern usw. Es sind Äußerungen, die aufeinander folgen und kommunikative Ähnlichkeiten aufweisen. Paraphrasen tragen nach Rath das Ziel, um die Verständigung im Gespräch zu leisten.

Während Ungeheuer (1969) in seiner Arbeit Paraphrasieren als eine semantische Bearbeitung des Vorausgesagten ansieht, vertritt Rath (1975) hier die Meinung, dass nicht nur an den lexikalischen Einheiten operiert wird, sondern dass der Inhalt der Äußerung auch durch größere unterschiedliche Teile wiedergegeben werden kann. Der Blickwinkel der Forschung widmet sich so mehr vom Einzelnen zum Ganzen hin.

Droste (1974, S. 23) geht in seinem Werk auf die Kriterien der Paraphrase ein. Droste betont in seiner Arbeit vier Kriterien, die er herausgestellt hat. Unter seiner Kriterien “(a) textuality vs. semantics” wird die semantische Seite der Paraphrase betont, unter “(b) reality vs. linguistic means” wird die Wahrheit, Bedeutungsgleichnis hervorgehoben. Unter dem Kriterium “(c) truth value vs. utility criteria” wird der Wirklichkeitswert des Paraphraseteils nachgefragt –inwieweit sie zu Handlungen bringt- und zuletzt bei “(d) sentence identity vs. constituent identity” wird danach gefragt, ob die Paraphrase der Konstitution des Textes weiterhilft. Droste betont, wenn die Paraphrase oder umgekehrt der Bezugstext aus dem Kontext entnommen werden würde, müsste sich der insgesamt Text nicht ändern.

Auch Thümmel (1977) versucht entgegen der syntaktischen Beschreibung der Sätze anhand Transformationen die semantische Seite der Transformation darzulegen. Die Entscheidungsfragen im Deutschen, die because - Sätze aus dem Englischen und die Modalpartikeln aus dem Deutschen sollen zu der Darstellung der Lücken in dieser Theorie Anhaltspunkte geben.

Ströbl (1977) untersucht Paraphrasen aus der Perspektive der Sprechakttheorie und bezieht die Hörerperspektive in seine Arbeit (S. 373–374). Neben der Frage wie der Sprecher seine Äußerung abgeben kann, stellt Ströbl die Frage des Hörers entgegen, indem er im Gedanken des Hörers fragt, was den der Sprecher mit seiner Äußerung meint.

Keller (1978) untersucht unter Reformulierung das Wiederholen und Rephrasieren. Nach Keller unterscheidet sich Rephrasieren von den anderen reformulierenden Handlungen, die eine kognitive Bearbeitung des Wissens leisten. Rephrasierende sprachliche Handlungen dagegen beinhalten eher Bestätigung des Erlernten, ob es richtig aufgefasst wurde oder nicht.

In der Arbeit von Keller sind Ablaufdiagramme der Rephrasierungen aus funktional-pragmatischer Sicht herausgearbeitet worden, die den folgenden Forschungen einen Stützpunkt geben können.

Wahmhoff (1981) versucht in ihrer Arbeit außerhalb der schulischen Institution in Beratungsgesprächen die Paraphrasen festzustellen und ihre Verbindung zum Gesamtkontext herauszuarbeiten. Sie kommt zu der Auffassung, dass Paraphrasierungen in gesprächspsychotherapeutischen Beratungsgesprächen eine textkonstruierende Aufgabe haben. Anhand ihres Analyseverfahrens stellt Wahmhoff fest, dass es drei Funktionen aufweist. Sie schreibt, dass Paraphrasen erstens zum Zweck der Verständigung dienen. Zweitens sieht Wahmhoff (1981, S. 100) die Paraphrasen bei der Fremdwahl des Gesprächspartners und zuletzt dienen sie zu der Steuerung des Themas. Sie geht auch der Frage nach, wann und wo die Gesprächsteilnehmer zur Paraphrase gehen.

Gülich/Kotschi (1987) gehen auf eine genauere Analyse der reformulierenden Handlungen ein. Sie untersuchen die reformulierende Handlung einmal aus der strukturellen Seite und einmal aus der semantischen Seite her. Die Funktion der reformulierenden Handlung wird im Zusammenhang mit der Verständnissicherung und den illokutiven Handlungen zur Hand genommen. Ihre Aufteilung wird auch in dieser Arbeit ein Stützpunkt dazu sein, ob diese Unterteilung sich auch an der Universität bewährt.

Gülich/Kotschi definieren beim Paraphrasieren die reformulierende sprachliche Handlung als Umschreibungsausdruck, die in Relation mit dem Bezugsausdruck stehen: "Hinzu kommt – in mündlich produzierten Texten – in aller Regel ein Indikator, der die Art der Beziehung zwischen Bezugsausdruck und Umschreibungsausdruck angibt. Insbesondere die Vielfalt und Differenziertheit dieser Indikatoren weisen die Paraphrase als Textkonstitutionshandlung von besonderer Bedeutung aus." (ebd, S. 216). Paraphrasen sind von Korrekturen zu unterscheiden. Korrekturen bringen direkt das falsch Ausgesagte zur richtigen Art und Weise (ebd, S. 218). Ihr Zweck ist es, das Falsche zu korrigieren.

Gülich/Kotschi sprechen in ihrer Arbeit auch von typischen Paraphrasen, wie zum Beispiel einer Erklärung eines Fachbegriffs. Eine weitere Reformulierung wäre nach ihnen die Redebewertung, die am Ende eines Gesprächs vollbracht wird. Gülich/Kotschi untersuchen die Paraphrasen in der Wortbeziehung, in Nominalgruppen, finiten Verbformen und in komplexeren Sätzen (ebd, S. 221).

Zusammenfassend ist es nach unserem Anliegen möglich Paraphrasierungen, Wiederholungen, Umformulierungen, Rephrasierungen und Zusammenfassungen heute als Untertiteln des Begriffs reformulierende Handlungen anzusehen (siehe hierzu Abbildung 4). Diese Handlungsmuster hat seine eigene, innere Struktur, die aus einem Bezugsausdruck, aus einer Äußerung, die den gleichen propositionalen Gehalt –wie die des Bezugsausdrucks, aber mit einem neuen Ziel- beinhaltet und je nach der Institution und der Situation, in der gesprochen wird, einem Indikator besteht, die in Kapitel 4 ausführlicher zur Hand genommen werden soll.

In der Literatur findet man allmählich den Begriff reformulierende Handlungen erst um die 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Der Begriff "Reformulierung" stammt aus dem Wort "Formulieren", welcher durch das Präfix "Re-" die Bedeutung des Neuformulierens des bereits Gesagtem zukommt.

Dadurch kann man auch den propositionalen Gehalt des Gesagten ändern: “Dies ist allerdings nicht allein im Sinn eines Nochmal-Tuns zu verstehen, sondern dass etwas wieder getan wird, folgt einem bestimmten Zweck, nämlich dem Reetablieren eines Ausgangspunkt oder einer Etappe in einem Handlungsprozess und einem vorhandenen Wissen über den Verlauf einzelner Handlungen.” (Bührig, 1996, S. 82). Der Sprecher vollbringt eine Verbalisierung um ein Wissen vorzutragen und erwartet, dass der Hörer sie auch –mit der nötigen Wissenskonstellation- das neue Wissen verarbeitet. Kommt der Sprecher u. E. zu der Auffassung, dass die Wissensverarbeitung auf irgendeiner Weise gestört oder unterbrochen wird, geht er auf Reformulierung, worin sich aber der Zweck der Verbalisierung nun dem folgend ändert. Nun dient sie der Verfestigung des bereits Geäußertem, die für den Fortgang der Kommunikation als relevant angesehen wird.

Auch die Anhaltspunkte zu Rephrasieren in der Schule, die Bereits von Griesshaber (1987) als ein Teil seines Werkes “Authentisches und Zitierendes Handeln I/II” erarbeitet worden sind, sind Stützpunkte zu dieser Arbeit. Er betont in seiner Arbeit, dass bei den rephrasierenden Handlungen sowohl bei den Einstellungsgesprächen als auch beim Rollenspiel Einstellungsgespräch in der Schule sich Unterschiede aufweisen, wie zum Beispiel im unterrichtlichen Diskurs eine hohe Anzahl von Verbesserungen bei Lokalangaben und Zeitangaben. Im Unterrichtsdiskurs stellt er unter anderem fest, dass überwiegend der Lehrende derjenige ist, der die rephrasierende Handlung vollzieht. Schließlich ist der Lehrende damit beauftragt sein Kompetenzwissen an die Aktanten zu übertragen. Diese Art der Verbalisierung des Wissens unterscheidet sich institutionell bedingt vom homileischen Diskurs, das frei abläuft (Ehlich/Rehbein 1980, S.342), wie z.B. beim Plaudern im Cafe.

Bührig (1996) untersucht die reformulierenden Handlungen als Entscheidungsfindungsdiskurse in den Institutionen Medizin und Gericht. Als Problemlösungsdiskurse finden sie ihren Platz bei Bührig in der Institution Schule und in der Medienkommunikation Radio. Bührig forscht den Gegenstand dieser Arbeit wie in den Diskursen zwischen Arzt und Patient, in der Kommunikation vor Gericht, bei telefonischen Lebensberatungen, im Lehr-Lern-Diskurs und beim Interview anhand von Ausschnitten aus Tonbandaufnahmen, die auch dann exemplarisch dargelegt werden. In ihrer Arbeit forscht Bührig nach der Begriffseinheit zu der reformulierenden Handlung in der Literatur und versucht bei einem Terminus zu bleiben, den auch wir in dieser Arbeit als ‘reformulierende Handlung’ übernehmen werden.

In der Arbeit Steyers (1997, S. 15) wird auch der Reformulierungsansatz von Gülich und Kotschi anhand der Massenmedien durchzuführen und weiterzuentwickeln versucht. Steyer untersucht in ihrer Arbeit reformulierende Handlungen in der öffentlichen Kommunikation. In ihrer Arbeit werden von den kleinsten sprachlichen Einheiten bis zu komplexeren Sätzen und Texten auf die Analyse der reformulierenden Handlungen eingegangen.

Wie wird die neue Äußerung umgeformt, welchen propositionalen Gehalt hat es und welche neuen Funktionen hat es, sind die hauptsächlichen Fragen, die an die reformulierten sprachlichen Handlungen gefragt werden. Und “Im Mittelpunkt steht die Frage, wie verschiedene Verkettungen und Einbettungen von Reformulierungsausdrücken analoge und/oder unterschiedliche Interpretationen und Bewertungen im Vergleich zu ihren Bezugsausdrücken (...) und deren Einbettungen mit sich bringen.”. Nach dieser Erkundung wird es erst möglich sagen zu können, warum es für nötig angesehen wurde auf eine Reformulation einzugehen.

Steyers Ziel ist es durch die Texte, sei es lautliche oder schriftliche, die die Journalisten Auffassen, zu erkunden warum die Journalisten bestimmte Äußerungen mehr reformulierend wiedergeben als die anderen Äußerungen, die unterlassen werden (ebd, S. 13). Auch überhaupt die Benutzung der Reformulierung durch die Journalisten liegt in ihrem Interesse, warum diese Handlungen in den Texten des Öfteren ihren Platz einnehmen.

Rost-Roth (2002) durchnimmt in ihrem Aufsatz kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen an der Hochschule. Während der Analyse sind die Gesprächskontexte, die Probleme aufweisen, für sie wichtig. Durch diese Analyse versucht sie einen Textvergleich im systematischen Sinne herzustellen. Rost-Roth sucht Antworten auf die Fragen, wie man kommunikative Störungen empirisch feststellen kann und welche Befunde zu reformulierenden Handlungen, Paraphrasen vorliegen.

### **3.2. Die Lage der Forschungen an den Hochschulen**

Das Interesse der Sprachwissenschaft hat sich bisher überwiegend der primären und sekundären Stufe des Erziehungssystems gewidmet. Erst seit neuestem wird immer mehr Interesse zum hochschulischen Geschehen gegeben. Beim Recherchieren merkt man, dass es sehr wenige Arbeiten bezüglich der Hochschule aufzufinden sind. Auch im Internet sind die Arbeiten noch sehr neuen Standes. Hier werden überwiegend hochschuldidaktische Forschungen zum Thema gemacht. Im Mittelpunkt in diesen Arbeiten stehen methodische Perspektiven und deren Ausübungen, auf die in dieser Arbeit ganz kurz eingegangen werden soll, da sie dem Rahmen dieser Arbeit nicht besonders nahe liegen, aber unseres Erachtens trotzdem gewusst werden sollten. So soll ein Einblick in den Forschungsstand bezüglich der Hochschulen geleistet und dem folgend die empirischen Forschungen an den Hochschulen dargelegt werden.

Spindler und Walther haben in ihrem Werk "Zur Lage der Hochschuldidaktik" (1971) sich Gedanken gemacht, inwieweit sich die Institutionalisierung der Hochschuldidaktikzentren ermöglichen könnten und zum Teil auch bisher haben, welche Probleme sich dabei aufweisen, welche Lösungen möglich sind und welche Schwierigkeiten dabei hervortreten.

Boettcher und Bremerich-Vos erarbeiten in ihrem Artikel das Beratungsverfahren nach dem Unterricht der Lehrerkandidaten (1986). Die Referendare und die Lehrenden werden während der Beratung nach ihrem strategischen Handeln, nach ihrer Argumentation usw. herausgearbeitet, um wichtige Anhaltspunkte, die hilfreich sind, betonen zu können. Es ist sozusagen eine Bewertung der Beratung.

Berendt und Sary (1993) veröffentlichten Aufsätze zur Erhöhung der Qualität der Lehre in Universitäten, die zur Evaluation und zur Verbesserung dienen sollen und eine didaktische Perspektive haben. Diese Beiträge wurden an den Jahrestagungen der AHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik) vorgetragen, die nur ein Beispiel zu einer Serie ist (Siehe auch: Welbers 2003, Wildt/Encke/Blümcke 2003).

Weiterhin wurden in der Veröffentlichung "Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1995" Aufsätze aus der Konferenz im Jahre 1995 veröffentlicht, die ethnolinguistische, psycholinguistische und soziolinguistische Aspekte, besonders bei der Bildung der Lehrenden für Zweit-Sprachen, beinhalten.

Die Arbeitsgruppe aus Freiburg "Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg" (Eigler, 1998, Heft 1) hat 10 Hefte bezüglich des hochschulischen Studiums veröffentlicht, die Unterstützung für Lehrende in der Hochschule und in der Weiterbildung geben sollen.

Portele und Heger (1995) weisen auf realitätsnahe Texte an Hochschulen im Seminar und auf deren Effektivität hin. Hier werden Anhand von Aufsätzen an verschiedenen Fakultäten die Vor- und Nachteile der themenzentrierten Interaktion dargelegt und Hochschullehrer und Vorschläge für deren Fortbildung gegeben.

Wiesmann schreibt in ihrer Arbeit (1999) über die sprachlichen Handlungen und Erwartungen an die Studenten im Verlauf der Seminare des universitären Diskurses. Sie betrachtet in der Volkswirtschaftslehre, wie ein Wissensdefizit aufgehoben wird.

In Heft 59 des OBST's (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) (1999) scheinen die Forschungsbereiche im universitären Diskurs noch intuitiv angelegt zu sein, wobei in Beiheft 12 des OBST's eine gezieltere Forschung mit Übertiteln vorliegt. Es werden in diesem Heft 12 die Einübungsprogramme der Universitäten als Forschungsmaterial (Fischer & Guadatiello 2001, Moll & Fischer, 2001) bearbeitet, wo die neuen Studenten über wissenschaftliche Texte und Handlungen an den Universitäten informiert werden. Hinzu kommen die Kapiteln wie mit Texten und Diskursen umzugehen ist (Moll 2001, wieder Moll 2001, Ribeiro-Kügler, 2001, Fischer & Moll 2001, Cotelo, 2001) und wie mit diesen und wissenschaftlich angelegten Belegen (Fischer, 2001 und Fischer & Ribeiro-Kügler, 2001) wieder wissenschaftlich gearbeitet werden soll. Redder (2001) durchnimmt in ihrer Arbeit das sprachliche Handeln im universitären Diskursraum.

Duman bearbeitet in Ihren Aufsätzen (2002, 2003) die sprachlichen Handlungen der türkischen Studenten an den Hochschulen in der Türkei, wie die Beziehung zwischen Text und Thema (2002) ist und die Studentenfragen (2003) im Fremdsprachenunterricht.

Münst legt in ihrer empirischen Forschung (2002) dar, welche Handlungsstrukturen in den Lehrveranstaltungen in der Naturwissenschaft und in der Ingenieurwissenschaft auffindbar sind. Hinzu betrachtet Müntst auch das unterschiedliche Verhalten der Studenten und Studentinnen, wo die Anzahl der Studentinnen weniger anliegt. Die Asymmetrie im Gesprächsverlauf wird Anhand von Protokollierung der Unterrichtseinheiten Seitens der Beobachterin zur Datei verarbeitet.

Koçer untersucht in ihrer Arbeit (2003) den Einfluss der Interaktionsstrategien auf die Studenten an der Universität "Yıldız Teknik Üniversitesi" in den Vorbereitungsklassen, die am Seminar teilnehmen sollen. Hier werden die Funktion der Fragen und Antworten der Lehrenden und Lernenden anhand empirischer Forschung dargelegt.

Anhand dieser Arbeiten liegt der Bedarf vor, die Lage der reformulierenden Handlungen in der Türkei zu erforschen. Die vorliegende Arbeit soll zu den bisherigen empirischen Forschungen im hochschulischen Diskurs Beitrag leisten können.

### 3.3. Exkurs: Klassendiskursanalysen in der Türkei

Der Begriff Klassendiskurs oder aber auch ‐Sprechen im Klassenzimmer/Seminarraum‐ brachte eine intensivere Forschung in der wissenschaftlichen Literatur mit sich, die in der Türkei vollbracht wurden. Während der 80er Jahren wurden in der Türkei empirische Untersuchungen im Klassenraum verwirklicht. Am Anfang dieser Jahre sieht man, dass die Forschungen vereinzelt und exemplarisch darliegen. In den letzten Jahren allerdings sieht man auch in der Türkei ein systematischeres Anliegen bei den Forschungen bezüglich der institutionellen Untersuchungen.

KINSIZ hat z.B. seine Forschung in der mittleren Stufe des Schulwesens verwirklicht. Es ist eine interessante Arbeit, die sich der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht widmet. Kommunikation im Fremdsprachenunterricht sollte nach KINSIZ neben der Lehre der sprachlichen Strukturen den Schülern die Fähigkeit dazu geben können, mit der Sprache die sie erlernen ‐selbstständig handeln zu können.‐ (1988, S. 14). Von Beispielen aus der Lehrbuchserie ‐Wir lernen Deutsch 1, 2, 3‐ ausgehend, betont er die Wichtigkeit des produktiven Sprachgebrauchs im Unterricht.

Selçuk betont im Jahre 1990 in seiner Arbeit die Weiterentwicklung des pragmatischen Verhaltens der Studenten im Fremdsprachenunterricht in der Klassenkommunikation. Anhand seiner quantitativen Forschungen stellt Selçuk fest, dass türkische Student/innen, die keine Auslandserfahrung haben, ihre eigenen kulturellen Eigenschaften in die deutsche Sprache mehr transferieren als diejenigen, die schon ein(paar)mal im Ausland waren, die dann zu kulturellen Konflikten führen könnten. Der Lehrende sollte auf die Unterschiede der beiden Kulturen im Unterricht hinweisen und die Studenten zu bewussten sprachlichen Handlungen im Seminar leiten.

In den Wissenschaften für geistlich Behinderte kann man als unterstützendes Werk die Arbeit Acar's (2000) nennen. Acar betont in seiner Arbeit die Zusammenarbeit der Lehrenden mit den Schülern (ebd, S. 5). Wegen der Besonderheit der Schule für Geistlich Behinderte ist jeder Einzelne Schüler nach ihm im Unterricht genauso wichtig wie jeder Andere.

Das Interesse der Studenten im hochschulischen Diskurs zeigt sich unter anderem durch Rückfragen, eventuellen Antworten auf Fragen usw., die auf gegenseitige Zusammenarbeit beruht. Diese gegenseitige Kommunikation im Unterricht ist nach Karasu (2000) nicht ungebunden. Der Lehrende, wie auch die Studenten, unterliegen den institutionellen Normen. Dieser Sprecherwechsel zeigt auch an der Hochschule im Fremdsprachenunterricht im Klassendiskurs, wie auch in den anderen Institutionen, einen eigenen System auf, dem außerhalb angelegte sprachliche Handlungen als unangenehm empfunden und bewertet werden.

Im Bezug des Textes und Themas im Fremdsprachenunterricht an der Hochschule schreibt Duman (2002) anhand der Transkriptionen aus dem Fremdsprachenunterricht, dass die Kommunikation im Klassenzimmer anders anliegt als die Kommunikation im Alltag. Die im Unterricht an der Kommunikation beteiligten sind nach Duman institutionell sprachgebunden. Das sprachliche Handeln der Studenten ist wichtig für die Erstellung der Kommunikation im Unterricht.

Qualitative Erfolge im Unterrichtsdiskurs können nach Bencuya (2003) durch Fortbildungskurse an Lehrer erreicht werden. Bencuya betont neben dem Sprechen im Unterricht die Wichtigkeit des Zuhörens, der Körpersprache, Erkennen der Gefühle der Schüler durch die Lehrer. Das Kommunikative Handeln der Lehrer beeinflusst nach Bencuya die Verarbeitung des Wissens und überhaupt die Atmosphäre im Klassenzimmer.

Ceylan (2003) betont in ihrer Arbeit in den Erziehungswissenschaften die Betonung und die Höhe der Stimme im Unterrichtsdiskurs. Anhand der Transkriptionen aus zwei Unterrichtsfächern zwei unterschiedlicher Lehrern versucht sie darzulegen, wie die Sprache des Lehrers die Klassenmotivation beeinflussen kann.

Die Zusammenarbeit der Studenten mit den Lehrkräften spielt auch für Erözdemir eine große Rolle im Unterricht. Die Darlegung des sprachlichen Verhaltens der Studenten und der Lehrkräfte im Klassengeschehen hat nach ihr auch zum Ziel der Didaktik beizuhelfen (Erözdemir, 2006, S. 47). Es wird nicht bloß dahin gesprochen; das sprachliche Verhalten der Lehrer trägt in sich Inhalte, die die Weiterleitung der Kommunikation beeinflussen. Erözdemir betont im Klassengeschehen die Rolle des Lehrenden. Die Lehrkraft trägt die Rolle das von den Studenten noch nicht gewusste Wissen an sie zu übertragen. Bei diesem Transfer spielt die Teilnahme der Studenten eine große Rolle. Dieses Wissen wird vom Lehrenden an die Studenten bewusst, gezielt und geplant übertragen. Um das neue Wissen an die Studenten transferieren zu können, muss der Lehrende das Interesse der Studenten wecken können.

Klassendiskurse haben in sich wie strukturelle als auch inhaltliche Formen. Diese Formen sollten von beiden Seiten der Beteiligten bewusst sein. Der Lehrende an der Hochschule ist sich, wegen seinem professionellen Status her bewusst, wie er nach den Normen der Institution zu handeln hat. Auch der Lernende, der an eine Hochschule eintritt, bringt seine Schulerfahrungen von den vergangenen Jahren in den Klassendiskurs mit sich. Dieses Wissen liegt bei beiden Seiten unterschiedlich. Die Lehrkraft muss das Wissen tragen, wie in dieser Institution zu Handeln ist, und zugleich auch wie er sein eigenes Wissen an die Studenten übertragen kann. Nun stellt sich die Frage, wie an das Forschungsphänomen heranzugehen und zu verarbeiten ist.

#### **4. DARSTELLUNG UND ANALYSE DES ERHOBENEN MATERIALS: REFORMULIERENDE HANDLUNGEN IM DISKURS DER SEMINARE**

Auf die Definition der Formulierung und Reformulierung wurde in (2.6) und (§ 2.7.) eingegangen. Reformulieren soll in dieser Arbeit als mindestens zwei oder aber auch als mehrere Äusserungen mit dem gleichen propositionalen Gehalt angesehen werden (siehe hierzu: Keller, 1978, S. 11, Gülich/Kotschi, 1987, S.221, Bühlig, 1996, S.2), die beim Hörer das gleiche Bild erzeugen soll und je nach seinem Diskursort die Funktion der Verständnissicherung und der Wissensverarbeitung hat.

Steyer (1997, S. 33) definiert auch reformulierende Handlungen als die Beziehung zwischen zwei Äusserungen oder auch Texte im öffentlichen Diskurs, die im Unterschied zu weiteren anderen Forschungen allerdings an mehrere Adressaten (in unserem Fall wären es die Hörer, bzw. Studenten) gerichtet sind, wo die Adressaten, bzw. die Leser des gedruckten Materials wie die der Zeitungen und Magazine, unterschiedliche soziale Stature, Alter und Geschlechter haben. Auch werden öffentliche Diskurse in Texten verarbeitet, oder auch Texte der Medien zu Themen der öffentlichen Kommunikation, wo in der Arbeit Steyers Schriftliches und Mündliches ineinander greifen. So zeigt die Forschung Steyers einen anderen Charakter als die des Unseres. Unsere Adressaten sind die Lehrkraft und die Studenten, die unter bestimmten institutionellen Bedingungen zu Handeln haben. Die reformulierenden Handlungen der Interaktanten im Seminarraum treten im Gespräch auf, wo alles zeitlich linear abläuft. Während des Diskurses im Seminar haben die Studenten und die Lehrkraft in der selben Zeitspanne sprachlich zu Handeln, wobei die Leser in gedruckten Materialien wie die der Zeitung die Möglichkeit zum Nachschlagen finden.

Unser Ziel ist nun in dieser Arbeit, neben der Definition der reformulierenden sprachlichen Handlungen, sie besonders nach ihren Arten und Strukturen im hochschulischen Diskurs in den Seminaren festzustellen und darzulegen. Reformulierende Handlungen haben im Diskurs der Seminare eine spezifische Rolle. Sie dienen im Gesprächsverlauf des Seminars der Verfestigung und der Verarbeitung des neuen Wissens. Eine mangelnde Aufnahme und Verarbeitung des neuen Wissens durch die Teilnehmer am Diskurs, die die Weiterführung des Themas stören können, können durch Reformulierungen, unter anderem auch als Korrektoreinsatz (Gülich/Kotschi, 1987, S. 218) verarbeitet werden.

Im universitären Diskurs werden reformulierende Handlungen durch Lehrkräfte besonders auch dann bevorzugt, wenn die Teilnehmeranzahl hoch anliegt und den möglichen Nachfragen vorgebeugt werden soll (Keller, 1978, S. 13). Auch wissenschaftliche Begriffe, deren Nicht-Wissen von Hörern zu womöglichen Peinlichkeiten führen kann, werden durch reformulierende Handlungen des Sprechers zu vermeiden versucht (Gülich/Kotschi S. 250). Auch in dem Korpus dieser Arbeit trifft man auf selbstinitiierte reformulierende Handlungen (Rath, 1975, S. 111, Gülich/Kotschi, 1987, S. 227) der Lehrkräfte, wenn besonders die Lehrkraft am Thema aufbaut oder den Turn nicht weitergeben will (Mchoul, 1978, S. 192) oder an einem wissenschaftlichen Begriff herum arbeitet.

Bei Vorlesungen, die sich an eine Mehrzahl von Studenten widmen und im Monolog vorgetragen werden, kommen selbstinitiierte Reformulierungen mehr vor als in Seminaren, wo die Anzahl der Studenten weniger anliegen und ein Turn-Wechsel auch möglich ist. Hier trifft man auch auf Fremdinitiiierungen durch Studenten, die wieder zur Verarbeitung des Wissens behelfen sollen.

Bei der Durchnahme der Struktur der reformulierenden Handlungen werden in der vorliegenden Arbeit der Bezugsausdruck, der Reformulierungsausdruck und der Reformulierungsindikator als die Hauptelemente angesehen (Gülich/Kotschi, 1987, S. 226). Die Einleitung der reformulierenden Handlung durch Selbst- oder Fremdbezug bekommt einen eigenen Stellenwert. Die semantische Beziehung zwischen den Äußerungen wird durch Paraphrasen, Korrekturen und durch Redebewertungen darzulegen versucht. Die Paraphrasen werden nach Gülich/Kotschi aus der semantischen Sicht in: Expansion, Reduktion, Spezifizierung/Präzisierung, Resümee, Explikation, Denomination und der Variation (1987, S. 242) aufgeteilt, auf die auch in dieser Arbeit acht gegeben werden soll, da auch die semantische Seite der reformulierenden Handlungen in Betracht gezogen wird.

Neben der Frage der Gliederung und Struktur der reformulierenden Handlungen, fragen Gülich/Kotschi in ihrer Arbeit auch, ob nicht der Bezugsausdruck als eine Störungsquelle ansehbar ist. Der Bezugsausdruck müsste den Kommunikationsablauf gestört haben, da man zu einer Reformulierung des bereits Geäußerten eingreift. Auch unseres Erachtens müsste es einen Störfaktor geben, der den Sprecher oder auch Hörer zur Handlung der Reformulierung führt. Rost-Roth (2002, S. 235) stellt zu Störungen im Diskurs Gruppen auf, die auch in diese Arbeit übertragbar sind:

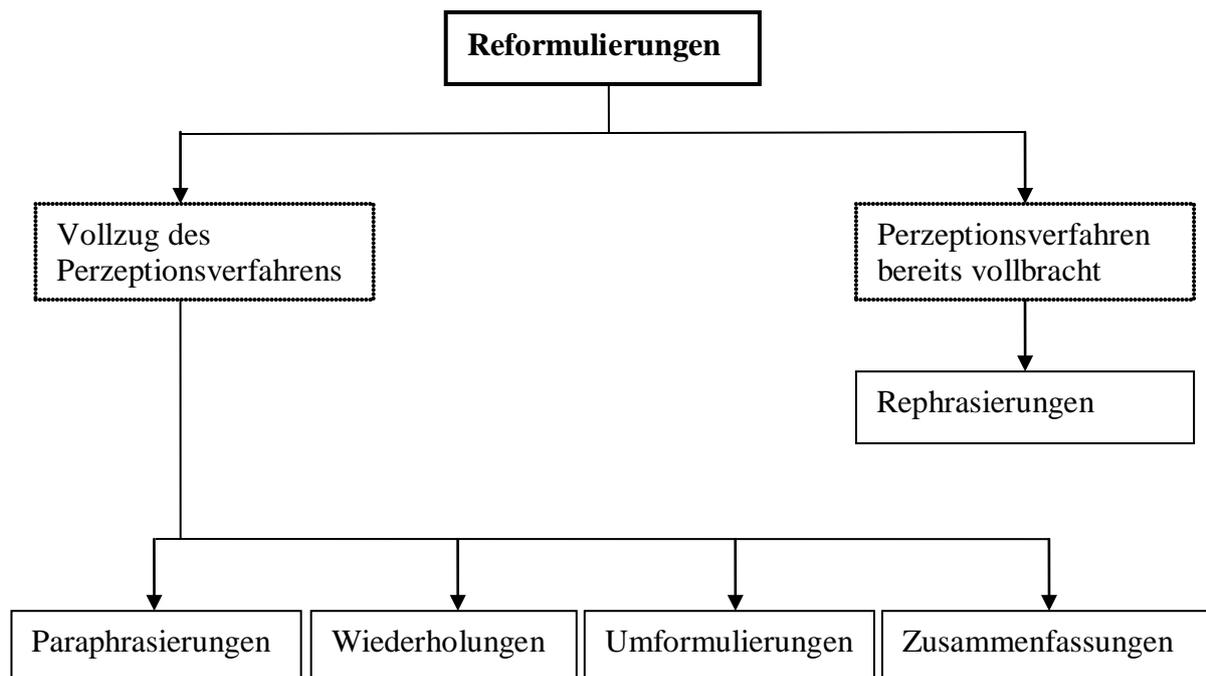
“

- (1) Störungen allgemeine Art, die prinzipiell in jedem Gespräch vorkommen können,
- (2) Störungen, die eine Verbindung mit institutionellen Rahmenbedingungen und den Gesprächsrollen der Beteiligten aufweisen,
- (3) Störungen, die auf unterschiedliche Sprachkompetenzen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern und Erwerbsprobleme zurückzuführen sind,
- (4) Störungen durch Divergenzen in kulturspezifischen Wissensbeständen und kulturelle Kontraste in bezug auf Handlungsnormen und -erwartungen.”

Während die Störungen in der ersten Gruppe, die in jedem Diskurs auftreten können, auch für den Fall des Unterrichtsdiskurses gelten, liegt Gruppe vier im Bezug zu kulturellen Kontrasten ferner, da in unserem Korpus die Studenten und die Lehrkräfte aus der gleichen Kultur kommen. Gruppe drei unterscheidet sich bezüglich der Muttersprachler her. Dennoch; die unterschiedliche Sprachkompetenz ist auch im unterrichtlichen Diskurs zu sehen, wobei der Eine dem Anderen gezielt etwas zu lehren versucht. Die zweite Gruppe betrifft neben der ersten Gruppe besonders den Forschungsgegenstand dieser Arbeit. Auch hier können durch die Bedingungen der Institution und der Rollen, die den Diskursteilnehmern gegeben werden, Kommunikationsstörungen auftreten, die dann ebenfalls zu reformulierenden Handlungen führen.

Unseres Erachtens wird auf Reformulierungen im Diskursverlauf nicht nur dann, wenn eine kommunikative Störung vorliegt, zurückgegriffen, sondern auch dann, wenn die Lehrkraft im Seminar daran glaubt, dass das neue Wissen bei den Lernenden gefestigt werden soll.

Lehrkräfte greifen auch dann zu reformulierenden Handlungen zurück, wenn sie glauben, dass der bestimmte Wissensteil für die Weiterverarbeitung des Gesamtwissens dominierend ist. Und diese Reformulierungen verwirklichen sich durch verschiedene Untertitel wie Paraphrasieren, Wiederholen, Umformulieren, Rephrasieren und Zusammenfassen, die wir Anhand Abbildung 4 veranschaulichen möchten.



**Abbildung 4: Arten der Reformulierung**

Reformulierungen teilen sich, wie wir in Abbildung 4 darzulegen versuchen, zuerst in zwei Gruppen auf: einmal diejenigen, die der Perzeption des neuen Wissens dienen und einmal diejenigen, die schon vom Hörer perzipiert worden sind, aber noch einmal durch Rephrasierungen betont und bearbeitet werden. Die reformulierenden Handlungen, die zur Perzeption des neuen Wissens dienen, sind wieder unter sich in vier Gruppen erfassbar, und zwar als Paraphrasierungen, Wiederholungen, Umformulierungen und Zusammenfassungen.

Hier werden kurz die Definitionen zu den jeweiligen reformulierenden Handlungen erwähnt, die in der wissenschaftlichen Literatur vorkommen. Bei Paraphrasierungen zum Beispiel sprechen Gülich/Kotschi (1987, S.216) vom „Umschreibungs Ausdruck“, der mit der Bezugsäusserung den gleichen Inhalt hat. Auch Wahnhoff (1981, S. 100) spricht von der „Ähnlichkeit“ der beiden Aussagen voneinander. Auch unseres Erachtens sind reformulierende Paraphrasierungen Inhalte, die der Bezugsäusserung in semantischer Beziehung stehen. Diese Paraphrasierungen können Teile oder aber auch ganze Äusserungen der Bezugsäusserungen sein. Paraphrasierungen sollten von den Paraphrasierungen, die eine Brückenfunktion haben, unterschieden werden.

Wiederholungen sind normalerweise die wortwörtliche Wiederaufnahme des bereits Geäusserten, die je nach der Institution durch ihre Vielfalt der Betonung zu den reformulierenden Handlungen zählen (Keller, 1978, S. 5-6; Gülich/Kotschi, 1987, S.219; Kameyama, 2004, S.187). Unseres Erachtens gehören Wiederholungen, neben den Wiederholungen in freien Diskursen, in der Institution Hochschule auch zu den reformulierenden Handlungen, die eine wissensverarbeitende Funktion aufzeigen.

Umformulierungen sind dagegen Äusserungen, die mit anderen Worten aber mit gleichem Inhalt im Bezug zur vorigen Äusserung gemacht werden (Keller, 1978, S. 12, Bührig, 1996, S.94). Auch nach unserer Ansicht bestehen Umformulierungen aus einer Bezugsäusserung

und einer Umformulierung, die den gleichen propositionalen Gehalt haben aber anders als die Bezugsäusserung ausgedrückt werden. Sie werden von den Lehrkräften durchgeführt, die die Aufgabe haben, das Wissen zu verarbeiten und der neuen Generation zu vermitteln.

Zusammenfassungen als die Perzeption verarbeitende sprachliche Handlungen operieren an mehreren Äusserungen des gemeinsamen Diskursraums. Die wichtigsten Teile werden zusammengestellt und in einen bestimmten Kontext eingebaut: „dh. unter einen gemeinsamen Fokus gestellt.“ (Keller, 1978, S.44) (siehe auch: Gülich/Kotschi, 1987, S.211; Bührig, 1996, S. 193). Auch unseres Erachtens werden aus mehreren Äusserungen, die im Diskursraum aufgetreten sind und die bei beiden Aktanten (Lehrkraft und Studenten) als Wissen schon vorhanden sind, die relevanten Inhalte herausgenommen, nochmals rekonstruiert und kurz wiedergegeben. Anhand unserer Daten sind es die Lehrkräfte, die zu Zusammenfassungen greifen und die relevanten Punkte nochmals betonen.

Rephrasierende sprachliche Handlungen sind Handlungen, wo das neue Wissen schon bekannt ist, woran aber nun gearbeitet wird (Keller, 1978, S. 21). Keller spricht vom Prozess der Perzipierung, die bereits bei Rephrasierungen sich verwirklicht hat und nur noch daran operiert wird. Die Äusserungen, die zum neuen Wissen gemacht werden, zeigen sich bei Rephrasierungen in der Art, „Wie“ dieses neue Wissen erarbeitet wird (Keller, 1978, S. 29, 32, 41). Bei Rephrasierungen werden ein bestimmtes Wissensselement verarbeitet und richtig gestellt (Bührig, 1996, S.246; Griesshaber, 1987, S. 206). Es kommt kein neues Wissen in den Interaktionsraum. Der Hörer und der Sprecher haben ein gemeinsames Wissen, woran sie zusammen arbeiten. Auch unseres Erachtens operieren der Sprecher und der Hörer am gemeinsamen Wissen.

Diese sprachlichen Handlungen aus den Transkriptionen, die der vorliegenden Arbeit als Unterlagen dienen, sollen anhand Tabelle 3 im Ingesamten nach ihrer Anzahl veranschaulicht werden. Diese Tabelle gibt auch die Möglichkeit, den Vergleich zwischen den Fakultäten FI und FM zu erstellen, wo die türkische Sprache durchgenommen wird. Der „Konversationsunterricht“ aus der Deutschabteilung gibt die Möglichkeit, die Lage der reformulierenden Handlungen im „Konversationsunterricht“ darlegen zu können. Während die waagerechten Spalten den sprachlichen Handlungen dienen, werden in der senkrechten Spalte die Aufnahmen je nach dem Fach unterteilt, damit die Verteilung der Handlungen ersichtlicher wird.

**Tabelle 3: Verteilung der sprachlichen Handlungen nach den Fakultäten**

	<u>Aufnahmen</u>	<u>Paraphrasen</u>	<u>Wiederholungen</u>	<u>Umformulierungen</u>	<u>Rephrasierungen</u>	<u>Zusammenfassungen</u>
Naturwissenschaften: FI	6	-	15	26	12	3
Sozialwissenschaften: FM	6	-	10	19	14	10
Erziehungswissenschaften: FE	6	-	27	6	30	1
<b>Insgesamt:</b>	<b>18</b>	-	<b>52</b>	<b>51</b>	<b>56</b>	<b>14</b>

In Tabelle 3 werden die sprachlichen Handlungen je nach der Fakultät in ihrer Gesamtzahl angegeben, die in dieser Arbeit alle Einzeln nicht vorgezeigt werden können. Verschiedene Beispiele aus den sprachlichen Handlungen sollen exemplarisch das Seminargeschehen darlegen. Wie aus der Tabelle 3 ersichtlich ist, wurden in den Transkriptionen der Naturwissenschaften FI auf 15 Wiederholungen, 26 Umformulierungen, 12 Rephrasierungen und 3 Zusammenfassungen angetroffen.

In den Sozialwissenschaften FM waren es 10 Wiederholungen, 19 Umformulierungen, 14 Rephrasierungen und 10 Zusammenfassungen. In den Erziehungswissenschaften FE dagegen kamen Wiederholungen 27 mal, Umformulierungen 6, Rephrasierungen 30 und Zusammenfassungen 1 mal vor. So kamen im Insgesamt der Seminare Wiederholungen 52, Umformulierungen 51, Rephrasierungen 56 und Zusammenfassungen 14 mal in den verwirklichten Transkriptionen vor.

Um eine Analyse der jeweiligen reformulierenden Handlungen je nach den Fakultäten leisten zu können, wurde Anhand des Programms Spss 17.0 eine Frequenzanalyse verwirklicht, dessen Resultat wie folgt ist. In dieser Frequenzanalyse wurden Paraphrasen außer Acht gelassen, da sie zugleich eine die Äußerungen verknüpfende Funktion haben und in einer unzählbaren Menge vorkommen. Die Ablassung der Paraphrasen während des Diskurses wäre undenkbar. Die Verteilung der Wiederholungen, Umformulierungen, Rephrasierungen und Zusammenfassungen in Prozentsätzen wurde somit unter diesen Gesichtspunkten wie in Tabelle 4 dargelegt:

**Tabelle 4: Verteilung der reformulierenden Handlungen in Prozentsätzen**

	<b>Wiederholungen in % n= 52</b>	<b>Umformulierungen in % n=51</b>	<b>Rephrasierungen in % n=56</b>	<b>Zusammenfassungen in % n=14</b>
Naturwissenschaften:FI	28,8	51,0	21,4	21,4
Sozialwissenschaften:FM	19,2	37,3	25,0	71,4
Erziehungswissenschaften:FE	51,9	11,8	53,6	7,1
<b>Insgesamt:</b>	100	100	100	100

In der Tabelle 4 nimmt den größten Teil der Wiederholungen die Erziehungswissenschaften aus der Fakultät FE von einem Prozentansatz von 51,9 %. In den Sozialwissenschaften FM sind es 19,2 %, während die Naturwissenschaften FI eine Höhe von 28,8 % aufzeigen. Naturwissenschaften FI und Sozialwissenschaften FM könnten eher kontrastiv in Betracht gezogen werden, da in diesen Seminaren inhaltsbezogen gehandelt wird, während im „Konversationsunterricht“ an der Struktur des bereits Gewussten gearbeitet wird. Das hohe Auftreten des Wiederholens von einem Prozentsatz von 51,9 % im „Konversationsunterricht“ ist unseres Erachtens ein Zeichen für die Operierung am Gewussten. So kommen wiederholende sprachliche Handlungen im „Konversationsunterricht“ mehrmals vor.

In der Fakultät FI und FM wird davon ausgegangen, dass es kaum sprachliche Verständigungsprobleme im Seminar „Türkische Sprache“ gibt. So wird hauptsächlich an den Inhalten der Themen operiert, wo dann auf Wiederholungen weniger als im „Konversationsunterricht“ anzutreffen sind. An der Fakultät FM der Sozialwissenschaften wieder treten Wiederholungen weniger auf als in der Fakultät FI für Naturwissenschaften. Dass die FI mit dem Prozentansatz 28,8 % höher anliegt, kann daran liegen, dass die Studenten eher mit den Naturwissenschaften beschäftigt sind und an den wissenschaftlichen Begriffen der Sozialwissenschaft mehr gearbeitet werden muss als in den Sozialwissenschaften FM. Die FM arbeitet besonders mit der Sprache und erwartet auch, dass ihre Studenten die Sprache perfekt anwenden können und zieht Wiederholungen als reformulierende Handlung unseres Erachtens bewusst oder unbewusst nicht besonders vor.

Es wird aus der Tabelle 4 ersichtlich, dass Umformulierungen im „Konversationsunterricht“ nicht besonders bevorzugt werden. Mit dem Prozentsatz von 11,8 % zeigt es eine niedrige Quote im Gegensatz zu Wiederholungen im selben Seminar mit 51,9 %. Das im „Konversationsunterricht“ Umformulierungen nicht besonders bevorzugt werden, liegt anscheinend daran, dass nur unter einer bestimmten Anzahl von einem Wortschatz Äußerungen verwirklicht werden können. Der rare Wortschatz engt auch den Diskursraum der Beteiligten im „Konversationsunterricht“ ein. Auch die Sorge um des Verständnisses willen kann die Lehrkraft zu der Vermeidung der Umformulierungen führen, da das Seminar sich in einer Fremdsprache verwirklicht. Auch das Ziel der Anwendung der erlernten Sprache, die nicht inhaltsbezogen ist, bedarf anscheinend nicht besonders an Umformulierungen wie in den inhaltsbezogenen Fächern, wo auch unter anderem Begriffe durchzunehmen sind.

In der FM der Sozialwissenschaften liegen die Umformulierungen mit der Quote von 37,3 % niedriger an als in der FI der Naturwissenschaften, bei der die Quote 51,0 % beträgt. Das mehrmals in der FI umformuliert wird, kann wieder daran liegen, dass die Verständnis genauestens geleistet werden soll, da die Studenten der FI den Sozialwissenschaften ferner anliegen. Man kann anhand dieser Daten zu dem Entschluss kommen, dass durch Wiederholungen und Umformulierungen im FI den Studenten der Naturwissenschaften soweit wie möglich der Inhalt des Seminars übertragen werden will.

Während Rephrasierungen im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ mit der Quote 53,6 % eine hohe Anzahl aufweisen, kann man aus der Tabelle 4 sehen, dass FI mit 21,4 % und FM mit 25,0 % ungefähr in der gleichen Höhe in der Paraphrasierung liegen. Man kann sagen, dass das daran liegt, dass bei Rephrasierungen das Perzeptionsverfahren sich schon verwirklicht hat und nun daran nur noch operiert werden soll. So kommen im „Konversationsunterricht“ Rephrasierungen öfter vor als im Seminar „Türkische Sprache“.

In den Sozialwissenschaften FM und in den Naturwissenschaften FI wird das neue Wissen an die Studenten im Seminar „Türkische Sprache“ in der türkischen Sprache zu übertragen versucht, während im „Konversationsunterricht“ erwartet wird, dass der Student die nötigen Regeln und den Wortschatz für den „Konversationsunterricht“ kennt, um überhaupt auf eine Konversation eingehen zu können. So wird mehrmals im „Konversationsunterricht“ an den Äußerungen der Studenten rephrasierend operiert, um eine richtige Anwendung erzielen zu können.

Zusammenfassungen zeigen je nach den Fakultäten unterschiedliche Quoten. Die höchste Quote mit 71,4 % liegt in den Sozialwissenschaften der FM, während die Naturwissenschaften ein Prozentsatz von 21,4 % aufzeigt. Die FE der Erziehungsfakultät mit der Anzahl von 7,1 % zeigt die niedrigste Quote im Insgesamt. Es kann sein, dass im „Konversationsunterricht“ der FE Zusammenfassungen vermieden werden, um wo möglichen Hemmungen durch unbewusste Wörter vorzubeugen. Die Studenten werden eher zum Sprechen ermutigt als am Wissen zu arbeiten.

Im Seminar „Türkische Sprache“ dagegen bedarf es an eine tiefere Forschung bezüglich der Zusammenfassungen in diesem Seminar. Es können verschiedene Gründe für die unterschiedliche Quote vorliegen (wie die Anzahl der Studenten, Zeitdauer, Thema, die Angehensweise der Lehrkraft an die Themen u.s.w), die in einer anderen Arbeit ausführlicher erarbeitet werden können. So kann man sehen, dass die reformulierende Handlung Zusammenfassung sich je nach der Fakultät variiert.

In der Tabelle 5 werden nun die Anzahl der Beispiele gegeben, die je nach den wissenschaftlichen Instituten in der vorliegenden Arbeit als Beispiel genommen wurden. Die Beispiele wurden aus den Transkriptionen nach ihrer Vielfalt in derselben jeweiligen reformulierenden Handlung ausgewählt. Es traten je nach der sprachlichen reformulierenden Handlung Unterschiede auf, die uns bei der Auswahl der Beispiele beeinflussten und somit zu überwiegenden Beispielen manchmal aus einer bestimmten Wissenschaft lenkten, die uns auch ihre Unterschiede zu den jeweiligen anderen beiden Fakultäten zugrunde legten. Beispiele gleichen Charakters wurden soweit wie möglich zu vermeiden versucht, um womöglichen Wiederholungen vorzubeugen.

**Tabelle 5: Anzahl der Beispiele von den Seminaren „Türkische Sprache“ und „Konversationsunterricht“**

	<u>Paraphrasen</u>	<u>Wiederholungen</u>	<u>Umformulierungen</u>	<u>Rephrasierungen</u>	<u>Zusammenfassungen</u>
Naturwissenschaften:FI	6	5	3	3	2
Sozialwissenschaften:FM	7	2	1	2	4
Erziehungswissenschaften: FE	2	5	4	7	1

Aus der Tabelle 5 kann man sehen, dass Paraphrasen als Beispiel in den Naturwissenschaften 6 Mal, in den Sozialwissenschaften 7 und in den Erziehungswissenschaften 2 Mal dargelegt wurden. Diese unterschiedlichen Beispielanlagen sind durch ihre Vielfalt je nach der Fakultät bedingt. Beispiele zu Wiederholungen wurden von FI 5, von FM 2 und von FE 5 entnommen. Umformulierungen dagegen 3 aus FI, wieder 1 aus FM und 4 aus FE. Rephrasierungen zeigen eine überwiegende Anzahl aus den Erziehungswissenschaften FE mit 7 Beispielen in der vorliegenden Arbeit. Belege für Rephrasierungen zu FI sind 3 Beispiele und 2 Beispiele aus FM. Zusammenfassungen werden durch 2 Beispiele aus FI und durch 4 Beispiele aus FM dargelegt, während im „Konversationsunterricht“ auf nur ein Beispiel anzutreffen ist.

Die Analyse der reformulierenden Handlungen je nach der Fakultät soll die Beteiligten am Diskurs des Seminars zur unterrichtlichen Wirklichkeit führen. Die Analyse der Paraphrasen, Wiederholungen, Umformulierungen Rephrasierungen und Zusammenfassungen sollen auch zu insgesamt reformulierenden Handlungen im universitären Diskurs in den Seminaren einen Einblick verschaffen können.

Im Folgenden sollen die Paraphrasen je nach der Fakultät rekonstruiert und nach seiner Funktion und Struktur dargelegt werden. Demfolgend werden die Wiederholungen, die Umformulierungen, die Rephrasierungen und zuletzt die Zusammenfassungen analysiert. Auch in diesen Abschnitten werden die jeweiligen sprachlichen Handlungen nach ihrer Funktion und Struktur dargelegt. Eine Unterscheidung aus der Sicht der Lehrkraft oder der Studenten wird nicht getroffen, da besonders das Geschehen im Seminar im Interesse der vorliegenden Arbeit ist.

#### 4.1. Paraphrasen

Als erster der reformulierenden Handlungen werden in der vorliegenden Arbeit die Paraphrasen durchgenommen, da sie in jeglichen Diskursen vorkommen und zugleich eine Brückenfunktion haben. Durch Paraphrasen, die in semantischer Beziehung mit der Bezugsäusserung stehen, kann der Sprecher die Kontrolle dazu leisten, ob das Verständnis des Themas oder eines neuen Wissens geleistet worden ist (Wenzel, 1981, S. 393, Rost-Roth, 2002, S. 228). Die Ziele der Paraphrase werden, neben der strukturellen Variation, besonders in der: "Explikation, Gedankenentfaltung, Präzisierung und Herstellung eines endgültigen Verständnisses" angesehen (Ungeheuer, 1969, S. 206). Manchmal reichen die auserwählten Worte nicht aus und man greift zurück, um es verstehbarer zu gestalten:

" Beim paraphrastischen Verfahren wird also vorausgesetzt, dass eine einmalige Formulierung nur einen unvollständigen Zugang zum Thema der Rede verschafft, und zwar aus Gründen, die in der semantisch unvollständigen Bestimmung, der ungenügenden Limitierung der in der Formulierung verwendeten lexikalischen Einheiten angelegt sind: Es wird nur ein Aspekt, fixiert im Nebenthema, oder nur eine Andeutung des Redethemas angeboten. Eine Abfolge aber von Aspekten und Andeutungen, formuliert als Paraphrasen, klären und spezifizieren das Gemeinte." (Ungeheuer, 1969, S. 207).

Durch Paraphrasen werden die für wichtig angesehenen Teile des Gesprächs nochmals durch die Wiederaufnahme einen Teils betont, spezifiziert und klar herausgestellt. Durch dieses Verfahren wird das neue Wissen vom Sprecher als wertvoll erklärt.

Wenzel (1981) spricht weiterhin zu Paraphrasen von den Begriffen "rhetorische Paraphrase", wo der Sprecher sich selbst paraphrasierend sein Gespräch fortführt und von "rekonstruierenden Paraphrasen", die zur Festlegung des Standpunktes des Sprechers führen und dadurch der Hörer als Vertreter der Institution den Sprecher zugleich korrigieren kann. Droste (1974) geht in seiner Arbeit auf die Kriterien der Paraphrase ein. Diese Kriterien sind nach ihm:

"

- (a) textuality vs. semantics;
- (b) reality vs. linguistic means;
- (c) truth value vs. utility criteria;
- (d) sentence identity vs. constituent identity." (ebd, S. 23).

Unter (a) wird die semantische Seite der Paraphrase betont, unter (b) wird die Wahrheit, Bedeutungsgleichnis hervorgehoben, unter (c) wird der Wirklichkeitswert des Paraphraseteils nachgefragt –inwieweit sie zu Handlungen bringt- und zuletzt bei (d) wird danach gefragt, ob die Paraphrase der Konstitution des Textes weiterhilft. Droste betont auch, wenn die Paraphrase oder umgekehrt der Bezugstext aus dem Kontext entnommen werden würde, dürfte sich der ganze Text nicht ändern. Bei der Erkundung der Paraphrase sollte auf die Gesamtstruktur geachtet werden. Wenn bei der Entnahme die Gesamtstruktur sich nicht ändert, kann man auch unseres Erachtens von einer Paraphrase sprechen. Dabei spricht Droste von drei Verstehensschritten, die bemerkbar sind und als ein Modellversuch verstanden werden können:

“

- (i) apart from context and/or situation: semantic level;
- (ii) related to context and/or situation: referential level;
- (iii) related to a speaker-hearer understanding: inferential level.” (ebd, S. 26).

Einzelne semantische Teile (i), die referentielle Phase (ii) bezüglich zum Text oder Situation und die Relation zwischen dem Sprecher und Hörer können als Verstehensschritte angesehen werden. Diese Verstehensschritte sind bei der Erkundung der Paraphrasen ein Leitelement.

Auch Ströbl (1977, S. 374) spricht von akustischen Umständen und der Lage des Sprechers und Hörers. Ströbl’s Ziel ist in seiner Arbeit, den Grund der Konstruktion der Äußerungen auf Regeln setzen zu können. Durch die Analyse der Äußerungen, die voneinander abhängig sind, soll erklärt werden, warum zwei Sätze voneinander die Paraphrase sein können: “Die Umkehrung aber, dass funktionale Paraphrasen auch syntaktische oder semantische Paraphrasen sind, gilt nicht. Und das ist der Kern des Problems: Welche inhaltlich verschiedene Äußerungen können dieselbe Funktion haben?“ (ebd, S. 377). Diese Feststellungen sind unseres Erachtens durch die Vor- und Nachgeschichte der paraphrastischen Handlungen möglich. Die Vor- und Nachgeschichte der Paraphrasen ermöglichen die Unterscheidung der Paraphrasen, die funktionell, semantisch oder auch strukturell anliegen. In der vorliegenden Arbeit werden alle drei Betrachtungsweisen miteinbezogen, um die Lage der Paraphrase auch im universitären Diskurs soweit wie möglich veranschaulichen zu können.

Ströbl vertritt die Meinung, dass Behauptungen, die die funktionellen Paraphrasen auch als semantische und strukturelle Paraphrasen ansehen, nicht angebracht sein können. Funktionale Paraphrasen sind nach Ströbl kulturell angelegt. “Man interpretiert seine jeweilige Situation in gelernten, konventionellen Kategorien, und handelt auf der basis dieser Interpretation. Eine neue Situation ist dann nur insofern neu, als sie eine neue Kombination von “alten” Kategorien enthält; sie ist nur einmalig als einmalige kombination. Wäre sie wirklich absolut einmalig, unvergleichlich, so hätten wir keinen anhaltspunkt für unser verhalten, wir wären hilflos, was unsere kulturgebundene reaktion anginge.” (ebd, S. 382). Durch diese Wiederholungen der Handlungen im alltäglichen Leben, erleichtern wir uns unsere Welt und kommen somit mit den Konflikten des Lebens zurecht. Auch die vorliegende Arbeit soll einen Einblick in die Paraprasen der Seminardiskurse verschaffen können, die in der Hochschule bestimmte Funktionen aufweisen und womöglichen kulturellen Bedingungen unterliegen, wie die des Respekts vor dem Lehrenden.

Wahmhoff (1981, S. 102) stellt hierzu in den folgenden Jahren am Ende ihrer Arbeit fest, dass rekonstruierende Paraphrasen den Beratung nehmenden Teilnehmer zum Sprechen bringen. Diese Paraphrasen werden als indirekte Aufforderungen angesehen. Wobei Paraphrasen während den Beratungen auch Dialoge abschließen können oder aber auch ein Thema wechseln können. Paraphrasen haben neben ihrer verständnissichernden und zum Gespräch auffordernden Funktion auch die Funktion einen Sprecherwechsel einzuleiten. Wahmhoffs Beobachtungen sind folgenderweise:

” Paraphrasierende Sprecherbeiträge des Therapeuten führen fast immer zu einem sofortigen Sprecherwechsel. Die einzigen Ausnahmen von dieser Regelmäßigkeit sind Paraphrasen, denen eine zweite Paraphrase des gleichen Sprechers folgt. Hier handelt es sich dann um eine rhetorische Paraphrase innerhalb der rekonstruierenden Paraphrase. Auch hier erfolgt jedoch Sprecherwechsel, sobald die rhetorische Paraphrase beendet ist.“ (ebd., S. 103).

Der Therapeut und die Patienten sind in einem Zusammenspiel, das dazu dient, die Innenwelt der Patienten hervortreten zu lassen und um zur Therapie eingehen zu können. Es kann zu der Auffassung gegangen werden, dass Paraphrasen jemanden zu davor gesagten Äußerungen bringen, die rückbezüglich sind und nicht unbedingt gleich sein, aber deren Inhalt aufbewahrt haben müssen. Die Variationen in den Äußerungsteilen können “Prädikationen, zusätzliche Angaben, Partikeln und Teile komplexer Sätze” (Hoffmann, 2000, S. 13) sein. Um vielfältige Paraphrasierungen verwirklichen zu können, muss man unseres Erachtens die Sprache, die man spricht, auch gut beherrschen.

Rath (1975, S. 111) betrachtet die Paraphrasen neben ihrer Funktion auch von der strukturellen Seite her. Rath spricht von impliziten und expliziten Paraphrasen, von denen der erste nicht angekündigt, der zweite aber angekündigt wird: “Paraphrastische Äußerungen, die keinen expliziten Hinweis auf ihre Paraphrasenqualität enthalten, nenne ich ‘implizite Paraphrasen’, solche, die einen Hinweis auf ihre Paraphrasenqualität enthalten, heißen ‘explizite Paraphrasen’.” Rath kommt dann zu der Auffassung, dass implizite Paraphrasen aufeinander aufgebaut sind. Sie sind mehr als nur eine Wiederaufnahme eines Kontextstückes oder der Ersetzung der synonymen Wörter. Explizite Paraphrasen sind dagegen Paraphrasen, die angekündigt werden. Sie werden nach Rath wie folgt angekündigt: “(a) Das Moment des Ankündigens, also des Sagens, wobei dies in grammatisch verschiedener Weise realisiert wird: finites Verb, Partizip, Infinitiv, Substantiv. Für die Wahl der grammatischen Konstruktion werden syntaxinterne Ausschlussgründe von Bedeutung sein. (b) Ein Moment der Aspektualisierung, das seinerseits die Ankündigung determiniert. Der Aspekt tritt als Adverb, als adverbiale Nominalgruppe oder als attributives Adjektiv auf.” (ebd., S. 115). Diese können von Partikeln bis zu ganzen Sätzen führen. Rath stellt dazu fest, dass implizite Paraphrasen mehr benutzt werden als explizite (ebd., S. 116). Explizite Paraphrasen sind nach Rath in schriftlichen Texten eher auffindbar. Implizite Paraphrasen sind in den schriftlichen Texten nicht nötig. Die Texte sind nochmals lesbar, aber mit expliziten Paraphrasen werden zum Beispiel neue Themen eingeführt.

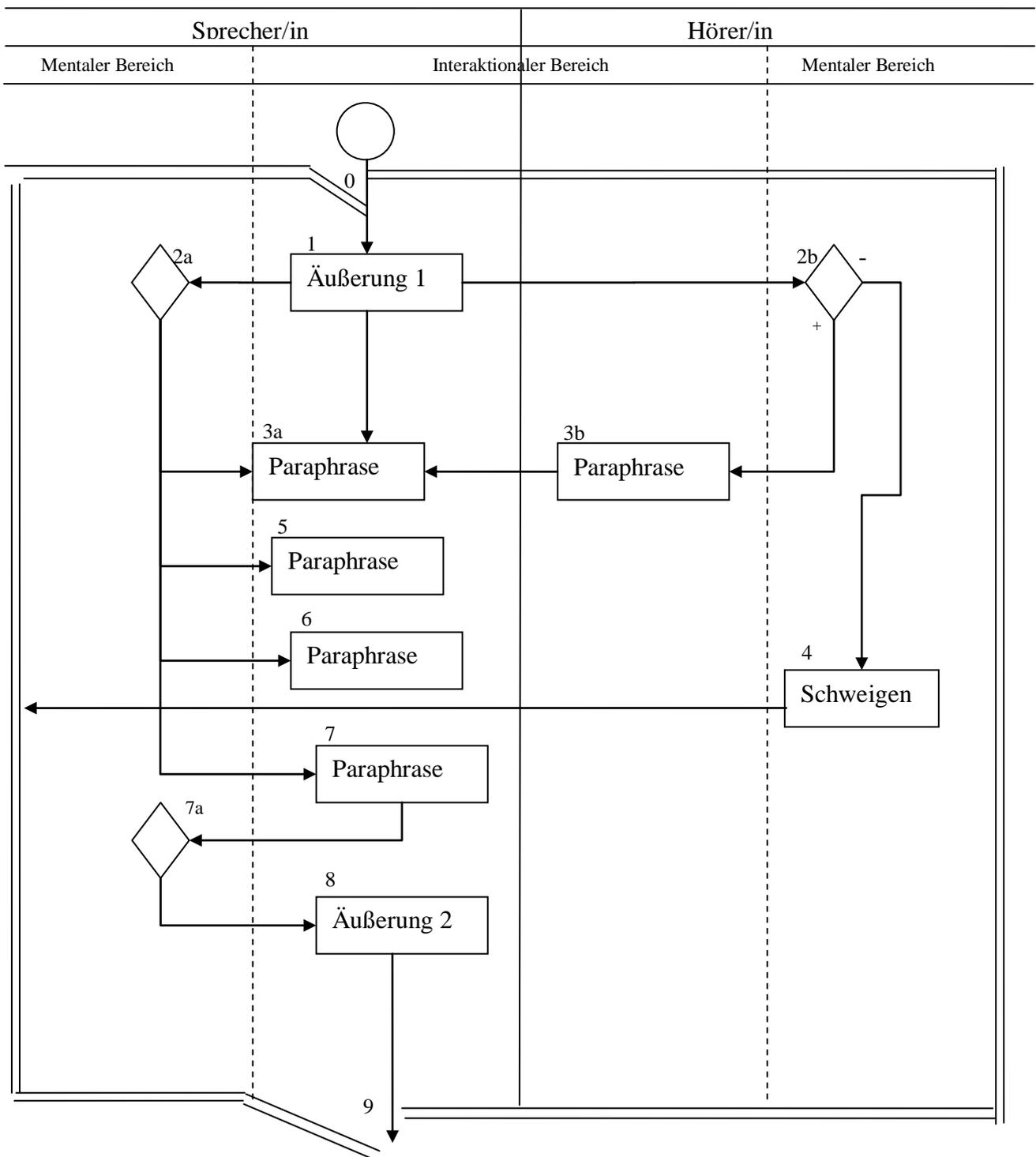
Auch Ungeheuer (1969, S. 204) betont Paraphrasen, die sowohl explizit als auch implizit sein können. Er beschreibt sie wie folgt: “Manchesmal geht aus den Formulierungen von R1 und R2 direkt hervor, dass beide Paraphrasen von einander sind. Kommunikationswissenschaftlich interessant sind jedoch die anderen Fälle, bei denen vom Hörer gefordert wird, R2 als Paraphrase von R1 aufzufassen, ohne dass dies aus den Formulierungen unmittelbar hervorgeht.”, (Rath, 1975, S. 111–116( siehe auch: Steyer, 1997, S. 33). Hier müsste man dann u.E. auf die semantische Beziehung der Äusserungsteile achten.

In der vorliegenden Arbeit trifft man auf beide Arten von Paraphrasierungen an. Es werden sowie implizite als auch explizite Paraphrasierungen im universitären Diskurs benutzt. Das kann daran liegen, dass die Seminare die Funktion der Lehre haben und sich somit von freien Gesprächen unterscheiden.

Im Ablaufdiagramm 4 wird die paraphrasierende reformulierende Handlung im universitären Diskurs darzulegen versucht. Diese Zeichnung soll die strukturelle Seite der Paraphrasierungen ersichtlich machen. Die Lehrkraft macht in den Seminaren an der Hochschule eine Äußerung (1), die als Hörer an die Studenten adressiert ist. Die Studenten haben diese Äußerung im mentalen Prozess (2b) zu bearbeiten, diese Äußerung mit ihren neuen und schon vorher gewussten Inhalten mit dem Vorwissen, den die Studenten bis jetzt angeeignet haben, zu verknüpfen. Eine positive Bearbeitung und Verknüpfung der Äußerung der Lehrkraft durch den Studenten kann wieder den Studenten dazu führen, selbst eine dem Thema bezüglich eine paraphrasierende Handlung (3b) zu verwirklichen, die zur Verarbeitung des Themas ein Signal sein kann oder aber auch eine Brückenfunktion haben, die dann auch von der Lehrkraft als ein dritter Schritt dann wieder paraphrasierend in (3a) weiterverarbeitet werden kann. Diese Handlung der Lehrkraft kann auch als ein Signal der Akzeptanz der Äußerung vom Studenten angesehen werden.

Es kann auch vorkommen, dass die Studenten die Äußerung der Lehrkraft mit ihrem Vorwissen nicht verarbeiten können und so zum Schweigen (4) (siehe zum Schweigen Ablaufdiagramm 5, S. 94) übergehen und den Handlungsraum mitunter verlassen. Die Verlassung des Diskursraums in den Seminaren an der Hochschule können mitunter zu Konflikten führen, da die Aufgabe der am Seminar Beteiligten zuzuhören und das neue Wissen anzueignen ist. Dieses Schweigen der Studenten können aber der Lehrkraft des Öfteren signalisieren, dass das neue Wissen nicht verarbeitet werden könnte und noch daran zu operieren ist. So greift die Lehrkraft zu expliziten oder auch impliziten Paraphrasierungen, die der Wissensverarbeitung dienen sollen. Es muss auch nicht unbedingt ein Sprecherwechsel unter den Studenten und der Lehrkraft vorliegen. Die Lehrkraft kann auch ihre eigene Äußerung nach einem mentalen Prozess wie in (2a) selber implizit oder auch explizit paraphrasieren (3a), wenn sie den Bedarf dazu sieht, an dem Wissen der im Diskursraum liegt, noch zu arbeiten und sie zu betonen. Sie kann mit den Paraphrasierungen im Semindiskurs minimalisierend, explizierend, definierend usw. handeln und wieder durch eine Entscheidung wie in (7a), wenn sie als die Behandlung des Wissens als für Genügend ansieht, zu der nächsten Äußerung 2 (8) übergehen, wo sie annimmt, dass das Wissen, das sie den Studenten übertragen wollte, auch übertragen wurde. Diese Paraphrasen (3a, 5, 6, 7) können so lange dauern bis geglaubt wird, dass das Wissen verarbeitet worden ist.

Die Äußerungen wurden im Ablaufdiagramm 4, die hintereinander folgen müssten, als Äußerung 1 und Äußerung 2 angegeben, um zeigen zu können, dass vom Sprecher Paraphrasen zwischen die Äußerungen gelegt werden können. Diese Paraphrasen, die zwischen den Äußerungen 1 und 2 liegen, haben die Funktion der Verarbeitung der Äußerung 1, die als eine Bezugsäußerung im Diskurskontext liegt und verschiedene Wissen als Inhalte in sich birgt, die dann auch vom Hörer verarbeitet werden sollen. Wenn die exemplarischen Paraphrasen (3a, 5, 6, 7) aus dem Ablaufdiagramm aus dem Diskurs herausgenommen werden würden, kann man sehen, dass sich der Diskurskontext im Insgesamt nicht ändert und nicht zu Wissenslücken führt. Diese Paraphrasierungen, die der Bearbeitung des Wissens dienen, sollten mit den Paraphrasierungen, die eine Brückenfunktion haben, unterschieden werden können.



**Ablaufdiagramm 4: Rekonstruiertes Ablaufschema des Paraphrasierens**  
(Legende wie im Ablaufdiagramm 1)

Nach Ablaufdiagramm 4 können die Hörer/Innen durch die Äußerung (1) der Sprecher/Innen zum Paraphrasieren (3b) greifen, die die Funktion des Verständnisses als Signal haben, oder aber können die am Diskurs beteiligten auch eher das Schweigen (4) bevorzugen und wie in dieser Arbeit der Lehrkraft zuhören wollen. Die Lehrkraft kann durch Paraphrasierungen mitunter Brücken bauen und dann zur gewollten Äußerung (8) kommen und zum nächsten Muster (9) übergehen, nachdem sie glaubt, dass am Wissen genügend gearbeitet worden ist.

#### 4.1.1. Paraphrasen in den Naturwissenschaften (FI)

Durch Paraphrasen kann man, wie schon in 4.1. hervorgehoben, mitunter das schon bereits Gesagte minimalisieren und wieder kurz in Worte fassen. Während des Minimalisierens kann man die Acht der Hörenden auf einen Punkt fokussieren, worauf sie dann auch Wert legen sollen. Wenzel (1981, S. 394) benennt es als "reduzierende Aspektualisierung", die zugleich die Funktion hat, das Thema auf ein bestimmtes Ziel hin zu lenken. Wenzel definiert die reduzierende Aspektualisierung wie folgt: "Eine reduzierende Aspektualisierung liegt dann vor, wenn mit der Paraphrase ein oder mehrere Aspekte der ursprünglichen sprachlichen Einheit weggelassen werden." (ebd. S. 394). Auch im Seminar „Türkische Sprache“ trifft man auf kürzere Formulierungen als die zuvor. Auch in Beispiel (11) umschreibt die Lektorin den Begriff bis sie glaubt, dass er verfestigt und klar umschrieben ist. Erst dann nennt sie den Begriff (115): "Aruz ölçüsü"(quantitierender Versmaß), der für sie wichtig ist.

Beispiel (9) Reduzierung der vorherigen Äußerungen:

[157]

	107	108
<b>Lektn [v]</b>	Musiki aslında şiirde sözcüklerde. Hep e: bir melodi özelliği	
<b>Lektn [d]</b>	Die Töne sind eigentlich im Gedicht in den Versen.	Äh: es trägt immer die Eigenschaften einer

[158]

	109	110
<b>Lektn [v]</b>	taşıyo. Yani bir melodi dinliyormuşsunuz gibi. Şiirdeki musiki e sözcüklerde	
<b>Lektn [d]</b>	Melodie. Als würden sie sich eine Melodie anhören. Töne im Gedicht äh sind in den Worten	

[159]

	111	112
<b>Lektn [v]</b>	yüklü. Bu şiir de bu yönüyle önemli. Yahya Kemal sözcüklerdeki ahengi, uyağı	
<b>Lektn [d]</b>	verborgen. Dieses Gedicht ist daher wichtig. Yahya Kemal hat den Reim der Worte	

[160]

	113	114
<b>Lektn [v]</b>	çok güzel kullanmış. Çok önemli - bu anlamda - isimlerden birisi. Zaten niye ağız'	
<b>Lektn [d]</b>	sehr gut erfasst.	In diesem Sinne -ist er - Einer von den Wichtigsten. Warum schreibt

[161]

	115	116
<b>Lektn [v]</b>	dan vazgeçemiyo? Ağız bir ahenktir şiirde.	Hece ölçüsünde bu ahengi
<b>Lektn [d]</b>	er im Dialekt?	Der Dialekt ist eine Harmonie im Gedicht. Im silbenzählenden Versmass können

[162]

<b>Lektn [v]</b>	yakalayamazsınız ama aruz ölçüsünde bu ahenk vardır.
<b>Lektn [d]</b>	sie diese Harmonie nicht erreichen, aber im quantitierenden Versmass gibt es diese Harmonie.

Zuerst betont die Lektorin die Melodie im Gedicht (107): „Musiki aslında şiirde, sözcüklerde.” (Töne sind eigentlich in den Versen, im Gedicht.), die nach dem Ablaufdiagramm 4 die Äußerung 1 in unserem Beispiel bildet. Von (108) bis (115) umschreibt die Lehrkraft mit reduzierten kurzen Paraphrasen ihre Äußerung in (107). In (116) geht sie auf ihre nächste Äußerung 2 ein: „Hece ölçüsünde bu ahengi yakalayamazsınız ama aruz ölçüsünde bu ahenk vardır.“ (Im silbenzählenden Versmass kann man diese Harmonie nicht erreichen, aber im quantifizierenden Versmass gibt es diese Harmonie.), wo sie nun eine längere Äußerung bildet und dadurch sich Äußerung 1 und Äußerung 2 vervollständigen.

In (108): „Hep e: bir melodi özelliği taşıyo.“ (Äh: es trägt immer die Eigenschaften einer Melodie.) und in (109): „Yani bir melodi dinliyormuşsunuz gibi.“ (Als würden sie sich eine Melodie anhören.) betont sie die Melodie im Gedicht. In (110): „Şiirdeki musiki e: sözcüklerde yüklü.“ (Die Töne im Gedicht sind äh in den Worten verborgen.) formuliert sie ihre Äußerung in (107) um: „Musiki aslında şiirde sözcüklerde.“ (Die Töne sind eigentlich im Gedicht in den Versen.), um wieder darauf aufbauen zu können. Auf Umformulierungen wird in Paragraph 4.3 ausführlicher eingegangen. Dann geht sie auf den Dichter Yahya Kemal (112) ein: „Yahya Kemal sözcüklerdeki ahengi, uyağı çok güzel kullanmış.“ (Yahya Kemal hat den Reim der Worte sehr gut erfasst.), der zu den wichtigsten Dichtern in der Türkei zählt. Solche paraphrasierenden Handlungen werden als verständnissichernde sprachliche Handlungen (Wahnhoff, 1981, S.100-101) auch im Unterrichtsdiskurs angesehen.

Der Dialekt einer Musikweise bildet nach der Lehrkraft die Harmonie im Gedicht (115): „Ağız bir ahenktir şiirde.“ (Der Dialekt ist eine Harmonie im Gedicht.). Dann kommt die Lektorin zu dem, was sie zu erläutern versucht. Diese Melodie, die im Gedicht erreicht wird, wird als quantifizierendes Versmass bezeichnet, die von der Lektorin im Finale ihres Gesprächs in (116) durch: „Hece ölçüsünde bu ahengi yakalayamazsınız ama aruz ölçüsünde bu ahenk vardır.“ (Im silbenzählenden Versmaß können sie diese Harmonie nicht erreichen, aber im quantifizierenden Versmaß gibt es diese Harmonie.) zu Worte gebracht wird. Zuerst versucht die Lektorin die Aufmerksamkeit der Studenten auf die Melodie im Gedicht zu lenken, um von da aus auf den Fachbegriff eingehen zu können.

In diesem Beispiel (9) trifft man auf Teilparaphrasen, die zugleich eine Brückenfunktion haben. Durch diese Paraphrasen werden Brücken hergestellt, die den gesamten Text konstruieren und zum bestimmten Begriff führen sollen. Diese Teilparaphrasen dienen zu der Erläuterung des Begriffs. Die Brücken werden durch: „Melodi“ (Melodie) (108-109), „şiir“ (Gedicht) (110-111), „ahengi“ (Harmonie) 110-112-115-116), „ağız“ (Dialekt) (114-115) gebildet und führen zu „aruz ölçüsü“ (quantifizierendes Versmaß) (116), die eben diese Harmonie in sich birgt.

Rath (1975, S. 108) vertritt hierzu die Meinung, dass ein Sprecher während seiner Äußerungen, während der Nacheinanderreihung unabdinglich vom Paraphrasieren Gebrauch zieht. Denn durch diese Paraphrasierungen entstehen die Verknüpfungen: „Die Paraphrasen haben im Kommunikationsverlauf eine Art ‘Brückenfunktion’: Als spezifische Wiederholungen bilden sie die Basis für die *schrittweise* Einführung neuer oder abgewandelter Inhalte.“. Auch unseren Erachtens haben die Paraphrasen nach den erkundeten Daten eine Brückenfunktion. Nicht immer müssen sie Inhalte oder neues Wissen verarbeiten. Paraphrasierungen können die Funktion der Verbindung der Äusserungen tragen, die dann von den verständnissichernden Paraphrasierungen unterschieden werden sollten.

Allerdings kann man anhand der Transkriptionen wieder feststellen, dass im universitären Diskurs im Seminar auf reduzierende Paraphrasierungen nicht sehr oft zugetroffen wird. Da das Ziel der Seminare die Lehre eines spezifischen Faches ist, stehen spezifische Begriffe, u.a. spezifische Situationen im Mittelpunkt des Verlaufs im Seminar. So werden von den Lehrkräften zuerst der Begriff veröffentlicht, erörtert, mit Beispielen bereichert und dann des Öfteren wieder zum Begriff zurückgegriffen, betont und wiedergegeben, was auch das Signal fürs Lernen sein soll.

In Beispiel (10) geht die Lektorin auf die Regel des Zusammenschreibens der Wörter ein, die einer bestimmten lautlichen Änderung unterliegen. Die Lektorin greift anhand der Beispiele zu den bisher gelernten Regeln zurück, bringt sie in Erinnerung, maximalisiert das bestimmte Wissen durch Paraphrasierungen im Seminar und erklärt sie wieder den Studenten. Durch diese Äußerungen bezweckt die Lektorin eine genaue Abgrenzung der Grammatikregel, die auch beim Studenten klargestellt werden soll.

Beispiel (10) Abgrenzung des Themas durch Explikationen:

[83]

33

<b>Lktn [v]</b>	Sözcüğün yazımında tereddütle karşılaştığımızda • bu sözcüklerin yapısal oluşumuna
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wenn wir ins Ungewisse geraten • , während wir das Wort schreiben, müssen wir auf die</i>

[84]

34

<b>Lktn [v]</b>	dikkat etmemiz gerekiyor. Yani iki sözcük biraraya gelirken acaba herhangi bir ses
<b>Lktn [d]</b>	<i>Struktur der Wörter achten. Das heisst: Kam es bei der Zusammensetzung zu</i>

[85]

35

<b>Lktn [v]</b>	değişimine uğramış mı? Yani bu ses değişimi demek, bir ses düşmüş mü ya da bir
<b>Lktn [d]</b>	<i>Lautveränderungen ? Mit der Lautveränderung ist gemeint, ob ein Laut ausgelassen oder hinzu-</i>

[86]

36

<b>Lktn [v]</b>	ses türemiş mi. Buna dikkat etmemiz gerekiyor.
<b>Lktn [d]</b>	<i>gefügt worden ist. Darauf müssen wir achten.</i>

In (33) betont die Lektorin, wenn man dem Problem des Wie-Schreibens gegenüber steht, so sollte man auf die Struktur der Wörter achten: „Sözcüğün yazımında tereddütle karşılaştığımızda • bu sözcüklerin yapısal oluşumuna dikkat etmemiz gerekiyor.“ (Wenn wir ins Ungewisse geraten, während wir das Wort schreiben, müssen wir auf die Struktur der Wörter achten.). Und durch “Yani” (Das heisst) wird in diesem Beispiel eine Erläuterung verkündet (34): “Yani iki sözcük bir araya gelirken acaba herhangi bir ses değişimine uğramış mı?” (Das heisst: Kam es bei der Zusammensetzung zu Lautveränderungen?), welcher dann wieder durch “Yani” (Das heisst) nochmals in (35) erweitert wird: “Yani bu ses değişimi demek, bir ses düşmüş mü ya da bir ses türemiş mi.” (Mit der Lautveränderung ist gemeint,

ob ein Laut ausgelassen worden ist oder hinzugefügt.). Und durch die Äußerung in (36): “Buna dikkat etmemiz gerekiyor.” (Darauf müssen wir achten.) beendet sie ihre Erläuterung. So wird etwas genauestens durch Paraphrasen präzisiert, soweit wie möglich zu erklären versucht und fest abgegrenzt.

In Beispiel (10) trifft man neben der präzisierenden Paraphrase auch auf Umformulierung der Bezugsäußerung als reformulierende Handlung. Die Bezugsäußerung in (33): “ /.../ bu sözcüğün yapısal oluşumuna dikkat etmemiz gerekiyor.” (/.../ müssen wir auf die Struktur der Wörter achten.) wird gleich in der ihr folgenden nächsten Äußerung umformuliert und mit dem gleichen propositionalen Gehalt wiedergegeben (34): “Yani iki sözcük bir araya gelirken acaba herhangi bir ses değişimine uğramış mı?” (Das heisst: Kam es bei der Zusammensetzung zu Lautveränderungen?). Anhand dieses Beispiels kann man auch sehen, dass mehrere reformulierende Handlungen ineinander greifen können und eine genaue Abtrennung erschwärt werden kann.

Beispiel (11) soll in der vorliegenden Arbeit als Beispiel dafür gelten, wie die Lektorin den Begriff, den sie für Wichtig hält, als Frage stellt und sie dann auch wieder, nach mehreren Paraphrasierungen, selbst beantwortet.

Beispiel (11) Paraphrasen in der Umschreibung durch die Lehrkraft:

[90]

	33	34
<b>Lktn [v]</b>	Esperanto nedir?	Hatırlarsınız, doğal diller, yapay diller konusunu işlerken
<b>Lktn [d]</b>	<i>Was bedeutet Esperanto? Ihr erinnert euch während wir das Thema künstliche und</i>	

[91]

<b>Lktn [v]</b>	dünyanın en yaygın bilinen yapay diliydi.
<b>Lktn [d]</b>	<i>natürliche Sprachen durchnahmen war Esperanto als die weltweit verbreitet gewusste künstliche Sprache.</i>

[92]

	35	36	37
<b>Lktn [v]</b>	Yapay dillerin konuşma dili yoktur. Onlar sadece sembollerle dayalı yazı dilidir. Kurallar sembolik		
<b>Lktn [d]</b>	<i>Künstliche Sprachen haben keine Alltagssprache..</i>	<i>Es sind Schriftsprachen, die sich an Symbole lehnen.</i>	<i>Die Regeln sind symbolisch</i>

[93]

	38	39
<b>Lktn [v]</b>	olarak yazıda belirlenir. Uluslararası bir anlaşma dili gibi.	İngilizce konuşanların,
<b>Lktn [d]</b>	<i>in der Schrift festgelegt.</i>	<i>Wie eine international vereinbarte Sprache. Die türkisch Sprechenden,</i>

[94]

<b>Lktn [v]</b>	Türkçe konuşanların bu dilleri bilmeden sadece Esperanto'yu bilerek anlaşma dili
<b>Lktn [d]</b>	<i>englisch Sprechenden wissen nur Esperanto und nicht ihre Sprache und entwickeln</i>

[95]

40

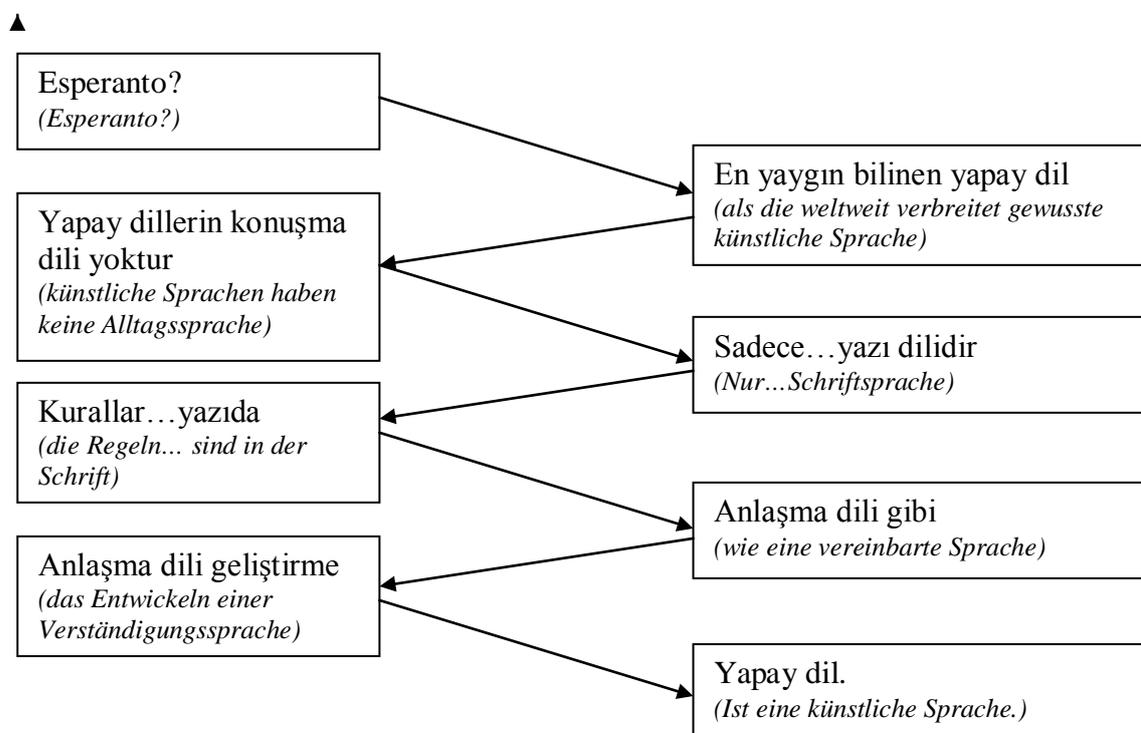
**Lktn [v]** geliřtirmeleri. Bi yapay dildir yani.

**Lktn [d]** eine Verständigungssprache. So ist es eine künstliche Sprache.

In Beispiel (11) greift die Lektorin auf Teilparaphrasierungen, die hier wieder zur Vernetzung eines Diskurses führen. Zuerst nennt sie den Begriff (33): “Esperanto nedir?” (Was bedeutet Esperanto?) in Frageform, den sie dann auch wieder in (40) durch: „Bi yapay dildir yani.“ (So ist es eine künstliche Sprache.) selbst beantwortet.

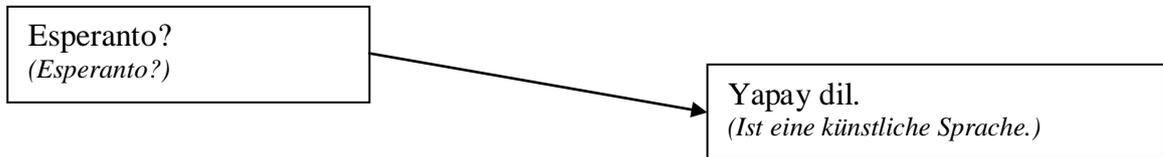
Nach dem Ablaufdiagramm 4 der Paraphrasen wäre die Äußerung 1 hier in diesem elften Beispiel die Äußerung (33), die dann durch die Äußerung (40) als die Äußerung 2 aus dem Ablaufdiagramm vervollständigt wird. Die Lehrkraft maximalisiert “Esperanto” so weit wie möglich, um keine Wissenslücken bei den Studenten zu lassen. Während sie den Begriff umschreibt, bringt sie auch das vorher Gelernte in (34) in Erinnerung: “Hatırlarsınız, doğal diller, yapay diller konusunu işlerken dünyanın en yaygın bilinen yapay diliydi.” (Ihr erinnert euch, während wir das Thema künstliche und natürliche Sprachen durchnahmen, war Esperanto die weltweit verbreitete künstliche Sprache.).

Diese sprachliche Handlung der Lehrkraft soll dazu führen, dass die Studenten auf der gleichen Wissensstufe stehen und darauf etwas aufbauen (Ehlich/Rehbein, 1986, S. 170), was die Lektorin noch beibringen wird. Die Vernetzung des Diskursbeispiels (11) soll Anhand eines Ablaufschemas wie folgt herausgestellt sein:



**Abbildung 5: Teilparaphrasierungen**

Die Abbildung 5 visualisiert den Diskursverlauf. Man kann an der Abbildung ganz deutlich herausarbeiten, wie wenn die Zwischenteile aufgehoben werden würden, die letzte Äußerung sich direkt auf die Frage bezieht. Dies soll wie folgt dargestellt werden:



Die Frage (33): “Esperanto nedir?” (Was bedeutet Esperanto?) bekommt ihre Antwort in diesem Beispiel (11) am Ende (40): “Bi yapay dildir yani bu.” (So ist es eine künstliche Sprache). Alles, was dazwischen liegt, sind Paraphrasierungen bezüglich der Frage in (33), die der Wissensverarbeitung helfen sollen und ihr Fehlen die Gesamtkonstruktion des Diskurses nicht verletzen würde.

Eine andere Gruppe der Paraphrasierungen bilden die Gruppen, die sich ziemlich unterscheiden, aber den gleichen propositionalen Gehalt haben. Im unterrichtlichen Verfahren an der Hochschule wurden auf solche Paraphrasierungen nicht getroffen. Im Seminar wird unseres Erachtens auf Umschreibungen nicht gerne zurückgegriffen, da es mitunter auch von den Studenten nicht richtig rezipiert werden kann. Die Brücken müssten in den Seminardiskursen genauestens bearbeitet sein.

Das Wissensnetz bedarf an guten Stützpunkten, da ansonsten die Konstruktion des Diskurses und des Wissenstransfers Misslingen kann. So ist es im Seminar sehr wichtig, dass alles, was die Lehrkräfte aussprechen, unbestreitbar, klar und offen daliegen muss. Nur durch klare, offene Äußerungen kann die Lehrkraft bestimmte Wissensstrukturen erarbeiten und weiterführen.

Ein weiteres Beispiel zu den Paraphrasierungen ist das Beispiel (12). Die Studenten rufen in Beispiel (12) in den Seminarraum die Antwort, die sie für Richtig halten. In diesem Beispiel wiederholen, rephrasieren und paraphrasieren sich die Studenten gegenseitig, was dann von der Lehrkraft in der korrekten Form, wieder durch Paraphrasierungen (siehe hierzu: Gülich/Kotschi, 1987, S. 218), wiedergegeben wird.

Die Studenten versuchen ihr gemeinsames Wissen in den Interaktionsraum des Seminars zu übertragen und dadurch zum richtigen Wissen zu erlangen, was dann auch sein Ziel erreicht und von der Lehrkraft aufgegriffen und bearbeitet wird. Dieses Beispiel ist auch daher interessant, dass sich hier Sprecherwechsel im Interaktionsraum befindet und somit auch die Erforschung der sprachlichen Handlungen der Studenten ermöglicht. Weiterhin ist hier ein Beispiel dazu, wo mehrere reformulierende Handlungen wieder ineinander greifen.

Beispiel (12) Die Funktion der Paraphrase unter den Studenten:

[193]

	170	171	172
<b>Lktn [v]</b>	„Kitabı, defteri, kalemi, hiçbirşeyi yoktu.“ cümlesi.		
<b>Lktn [d]</b>	<i>Der Satz: „Buch, Stift, Heft; Er hatte nichts.“</i>		
<b>Std1 [v]</b>			Ortak yüklem.
<b>Std1 [d]</b>			<i>Gemeinsames Prädikat.</i>
<b>Std3 [v]</b>		Gizli nesne.	
<b>Std3 [d]</b>		<i>Geheimes Objekt.</i>	

[194]

	173	174	175
<b>Lktn [v]</b>			"Kitabı, defteri, kalemi, hiçbirşeyi
<b>Lktn [d]</b>			<i>„Buch, Stift, Heft; Er hatte nichts.“ nicht</i>
<b>Std2 [v]</b>	Ortak yüklem.		
<b>Std2 [d]</b>	<i>Gemeinsames Prädikat.</i>		
<b>Std3 [v]</b>		Pardon. Ortak yüklem.	
<b>Std3 [d]</b>		<i>Entschuldigung. Gemeinsames Prädikat.</i>	

[195]

<b>Lktn [v]</b>	yoktu." öznesi diil ortak olan, yüklemi di mi!
<b>Lktn [d]</b>	<i>das Subjekt, sondern das Prädikat ist gemeinsam, nicht?</i>

Die Studenten rufen ihre Analyseversuche bezüglich des Beispielsatzes in (170): „Kitabı, defteri, kalemi, hiçbirşeyi yoktu.“ cümlesi.“ (Der Satz: „Es hatte gar nichts, weder Buch, Stift noch Heft.“) in den Seminarraum. Der Student 3 ruft in (171) eine falsche Antwort in den Seminarraum: „Gizli nesne.“ (Geheimes Objekt), welche dann von den Studenten 1 und 2 in der richtigen Form wiedergegeben wird (172–173): „Ortak yüklem“ (Gemeinsames Prädikat), die dann vom Studenten 2 wiederholt und bekräftigt wird.

Durch die Paraphrasierung der gegenseitigen Äußerung der Studenten merkt der Student 3, dass er mit seiner Äußerung in (171) falsch anliegt und korrigiert sich selbst in (174), wobei er sich auch entschuldigt: „Pardon. Ortak yüklem.“ (Entschuldigung. Gemeinsames Prädikat.), womit er dann auch zeigt, dass er mit den Antworten der anderen Studenten nun übereinstimmt. So korrigieren sich die Studenten im Seminarraum bei der Wissensverarbeitung durch Paraphrasierungen gegenseitig, was auch zu den Studentenhandlungen im Semindiskurs gehört.

In Beispiel (13) versucht die Lehrkraft das bereits bekannte Wissen der Studenten an Beispielsätzen hervorzurufen. In diesem Beispiel gibt sie ein Sprichwort: „Özgürlüğün düşmanları, hallerinden memnun kölelerdir.“ (Die Feinde der Freiheit sind diejenigen Sklaven, die mit ihrer Lage zufrieden sind.). Die Studenten sollen nun die Satzteile in diesem Sprichwort benennen.

## Beispiel (13) Paraphrasierungen im Sprecherwechsel:

[130]

	100	101	102
<b>Lktn [v]</b>	Öğelerini bulalım bu cümlelerin.		
<b>Lktn [d]</b>	<i>Lassen sie uns die Teile dieses Satzes finden.</i>		
<b>Std1 [v]</b>		Hallerinden.	
<b>Std1 [d]</b>		<i>Ihrer Lage.</i>	
<b>Std2 [v]</b>			Hallerinden
<b>Std2 [d]</b>			<i>Ihrer Lage.</i>

[131]

	103	104	105	106
<b>Lktn [v]</b>	Sadece kölelerdir olur mu?			Neden
<b>Lktn [d]</b>	<i>Kann es nur „die Sklaven“ sein?</i>			<i>Warum</i>
<b>Std1 [v]</b>		Hallerinden		
<b>Std1 [d]</b>		<i>Ihrer Lage</i>		
<b>Std2 [v]</b>			Hallerinden memnun	
<b>Std2 [d]</b>			<i>Ihrer Lage zufrieden</i>	

[132]

	107	108
<b>Lktn [v]</b>	"hallerinden memnun" u ekliyorsunuz?	Tamlama
<b>Lktn [d]</b>	<i>Fügen sie „ihrer Lage zufrieden“ hinzu?</i>	<i>Ja, weil es</i>
<b>Lktn [k]</b>	((Studenten: "Tamlama" ))	

[133]

	109	110
<b>Lktn [v]</b>	olduğu için evet.	Tamlamayı söylemediniz, bildiğiniz için di mi ?
<b>Lktn [d]</b>	<i>eine Fügung ist.</i>	<i>Ihr kommt die Fügung nicht sagen, weil ihr es wusstet, nicht?</i>
<b>Std2 [v]</b>	Anlıyorsunuz biz bu işi.	
<b>Std2 [d]</b>	<i>Tja, wir können's.</i>	
<b>Std2 [k]</b>	Ganz leise.	

Nach der Forderung der Lehrkraft in (100): "Öğelerini bulalım bu cümlelerin." (Lassen sie uns die Teile dieses Satzes finden.), geben der Student 1 in (101): „Hallerinden“(Ihrer Lage) und Student 2 in (102): „Hallerinden“ (Ihrer Lage) ihr Wissen in den Interaktionsraum, die auch die Funktion der Echoäußerungen im Lehrraum haben. Student 2 vervollständigt, nachdem die Lehrkraft ihre Unzufriedenheit zu den gegebenen Antworten in (103) betont: „Sadece kölelerden olur mu?“ (Kann es nur „die Sklaven“ sein?) das Wissen des Studenten 1, indem er zu der Aussage des Studenten 1 in (104): „Hallerinden“ (Ihrer Lage) noch die Zufriedenheit hinzufügt (105): "Hallerinden memnun" (Zufrieden mit ihrer Lage). Die Lehrkraft bekommt anscheinend die Antwort nicht, die sie erwartet hat. Obwohl die Satzteile richtig herausgegriffen worden sind, erwartet die Lehrkraft den Fachbegriff zu diesem Satzteil. Die beiden Studenten entsprechen nicht den Erwartungen der Lehrkraft und sie wendet sich zu den anderen Studenten zu.

Die Lehrkraft paraphrasiert die Äußerung des Studenten 2 in (106): “Neden “hallerinden memnun”u ekliyorsunuz?” (Warum fügen sie „ihrer Lage zufrieden“ hinzu?), macht es zur Frage, worauf sie dann auch die erwartete Antwort von den anderen Studenten erhält. Die Studenten rufen durcheinander in den Seminarraum die Äußerung: “Tamlama” (Fügung), die von der Lehrkraft aufgegriffen und positiv bewertet wird. In diesem Beispiel kann man sehen, wie sich im Klassenraum unter den Studenten die Kooperation zur Wissensverarbeitung (Rehbein, 1979, S. 14-15) durch Paraphrasierung verwirklicht.

In den Äußerungen (109) und (110) kann man sehen, wie die Lehrkraft und der Student 2 das Frage-Antwort Muster im Semindiskurs direkt verlassen und auf einen Begleitdiskurs (Redder, 1984, S. 139) im Klassenraum eingehen. Dieses Beispiel ist daher interessant, wie ganz kurz sprachliche Begleitdiskurse eingesetzt werden können und wieder zum Hauptmuster zurückgegriffen werden kann. Das (109) eine das Thema begleitende sprachliche Handlung ist, wird vom Studenten 2 mit seinem leiser Sprechen angekündigt: “Anlıyoz biz bu işi” (Tja, wir können’s.). Diese Äußerung hat mit dem Thema etwas in Beziehung, ist aber kein sprachliches Handeln zum vorläufigen Muster. Die Lehrkraft greift diese leise gestellte Äußerung von dem Studenten 2 auf und tritt mit ihm in einen Sprecherwechsel ein (110): “Tamlamayı söylemediniz, bildiğiniz için di mi?” (Ihr konntet die Fügung nicht sagen, weil ihr es wusstet, nicht?), worin sich eine gewisse Ironie befindet. Die Lehrkraft betont hier das Nicht-Wissen des Studenten 2 und der Beteiligten und kehrt wieder zum Muster im Seminar zurück. Solche Begleitdiskurse sind im Verlauf der Seminare vorzufinden, die zugleich auch an der Verarbeitung des Themas Unterstützung leisten können. Sie sind mitunter auch an der Tieferstellung der Stimme zu erkennen.

Beispiel (14) ist ein Beispiel dafür, wie die Lehrkraft auf Präzisierungen zurückgreift, um einen Begriff erklären zu können. Diese Explikation wird durch Teilparaphrasierungen verwirklicht, die Insgesamt eine Einheit bilden sollen. Rath betont (1975) zu solchen Paraphrasierungen, dass sie des Öfteren dann benutzt werden, wenn der Sprecher und Hörer nicht ein gemeinsames Wissen tragen, wie z. B. auch in Konferenzen, wo die eine Seite kein Akademiker ist. Auch in den hochschulischen Seminaren sind die Äußerungen der Lehrkräfte wissenschaftlich angelegt, die nicht von allen Studenten perzipiert werden können. Auch hier muss die Lehrkraft auf die Definition der Begriffe von Zeit zu Zeit zurückgreifen.

Beispiel (14) Definitionen durch Paraphrasen:

[37]

	18	19
<b>Lktn [v]</b>	Yazara göre/dildeki kirlenmeden söz etti.	E: dilin bir saldırıyla
<b>Lktn [d]</b>	<i>Nach dem Schriftsteller/Er hat von der Verschmutzung der Sprache gesprochen. Die Diskurse, dass die Sprache</i>	

[38]

		20
<b>Lktn [v]</b>	karşı karşıya olduğu söylemi dilin bilimselliği/bir dayanağı olmayan Totoloji. Anlamı	
<b>Lktn [d]</b>	<i>einem Angriff gegenüber steht, ist eine Tautologie, dass keine wissenschaftliche/Unterstützung hat. Die Bedeutung</i>	

[39]

		21
<b>Lktn [v]</b>	yazdım tahtaya.	Bir anlamda bilinen birşeyi değişik sözcüklerle tekrarlamaktır.
<b>Lktn [d]</b>	<i>habe ich an die Tafel geschrieben. Es ist sozusagen eine Wiederholung des Gewussten mit anderen Worten.</i>	

[40]

	22	23	24
<b>Lktn [v]</b>	Totoloji. Gereksiz tekrardır.		Bilinen birşeyi/sonucu dönüp dolaşıp aynı şeyi
<b>Lktn [d]</b>	Tautologie. <i>Unnötige Wiederholung ist das. Das was gewusst wird/das Resultat ist andauernd</i>		

[41]

<b>Lktn [v]</b>	s ö y l e m e k t i r .
<b>Lktn [d]</b>	<i>d a s s e l b e s a g e n .</i>

In Beispiel (14) versucht die Lehrkraft den Glauben, dass die türkische Sprache in einem hohen Einfluss der fremden Sprachen unterliegt, auf eine wissenschaftliche Ebene zu setzen. In ihrer Äußerung (19) geht sie darauf ein, dass diese Behauptung nicht wissenschaftlich angelegt ist: “E: dilin bir saldırıya karşı karşıya olduğu söylemi dilin bilimselliği/bir dayanağı olmayan Totoloji.” (Die Diskurse, dass die Sprache einem Angriff gegenüber steht, ist eine Tautologie, dass keine wissenschaftliche/Unterstützung hat.). Nach dieser Äußerung denkt anscheinend die Lehrkraft, dass die Studenten vielleicht dem Begriff “Tautologie” fremd anliegen (20): „Anlamı yazdım tahtaya.“ (Die Bedeutung habe ich an die Tafel geschrieben.). Nun geht sie daraufhin auf die Definition des Begriffs in (21-24) ein, nachdem sie es an die Tafel schreibt: “Bir anlamda bilinen bir şeyi değişik sözcüklerle tekrarlamaktır. Totoloji. Gereksiz tekrardır. Bilinen birşeyi/sonucu dönüp dolaşıp aynı şeyi söylemektir.” (Es ist sozusagen eine Wiederholung des Gewussten mit anderen Worten. Tautologie. Unnötige Wiederholung ist das. Das was gewusst wird/das Resultat ist andauernd dasselbe sagen.) und versucht somit den Begriff zu verfestigen. In (24): „Bilinen birşeyi/sonucu dönüp dolaşıp aynı şeyi söylemektir.“ (Das was gewusst wird/das Resultat ist andauernd dasselbe sagen.) geht sie auf die Umformulierung ihrer Äusserung in (23) ein: „Gereksiz tekrardır.“ (Unnötige Wiederholung ist das.), um ihre vorige Äusserung genauestens zu markieren.

#### 4.1.2. Paraphrasen in den Sozialwissenschaften (FM)

Auch in den Sozialwissenschaften kommen Paraphrasen vor, um Definitionen zu bestimmten Begriffen machen zu können. In Beispiel (15) geht die Lehrkraft durch Paraphrasierungen auf die Erweiterung der bisher im Semindiskurs Geäußerten. Die Lehrkraft macht hier selbstinitiierte implizite Paraphrasen, um die Verständnis im Seminarraum sichern zu können.

Beispiel (15) Erweiterung der vorherigen Äußerungen durch Beispiele:

[35]

	10
<b>Lktn [v]</b>	Anti eki de karşıtlık, zıtlık anlamında ya da karşı koyma anlamında sözcükler türeten
<b>Lktn [d]</b>	<i>Anti bedeutet das Gegenteil, das was gegenüber ist oder als Präfix bildet es Wörter, wo es die Bedeutung, sich</i>

[36]

	11
<b>Lktn [v]</b>	bir önek. Antibiotik, antifaşist, antifiriz gibi tepkime ve karşıtlık anlamı
<b>Lktn [d]</b>	<i>gegen etwas wahren' trägt. Wie Antibiotikum, Antifaschismus, Frostschutzmittel trägt es die Bedeutung der</i>

[37]

	12	13
<b>Lktn [v]</b>	var.	Antifiriz donmaya tepki veriyor. Antibiyotik mikroba
<b>Lktn [d]</b>	<i>Reaktion und des Gegenteils. Frostschutzmittel reagiert auf Frost. Antibiotikum hat eine Gegen-</i>	

[38]

<b>Lktn [v]</b>	tepki veriyor.
<b>Lktn [d]</b>	<i>reaktion zu Mikroben.</i>

Zuerst gibt die Lektorin in (10) das Präfix Anti-, welches als ein Lehnwort in der türkischen Sprache benutzt wird. In (10) definiert sie das Präfix: “Anti eki de karşıtlık, zıtlık anlamında ya da karşı koyma anlamında sözcükler türeten bir örnek.” (Anti bedeutet das Gegenteil, das was gegenüber ist oder als Präfix bildet es Wörter, wo es die Bedeutung ‚sich gegen etwas wahren‘ trägt.), dem dann Beispiele folgen (11): “Antibiyotik, Antifaşist, antifiriz gibi tepkime ve karşıtlık anlamı var.” (Wie in Antibiotikum, Antifaschismus, Frostschutzmittel trägt es die Bedeutung der Reaktion und des Gegenteils.), mit denen die Definition unterstützt wird.

Jedes Beispiel wird dann wieder von der Lektorin in (12) und in (13): „Antifiriz donmaya tepki veriyor. Antibiyotik mikroba tepki veriyor.“ (Frostschutzmittel reagiert auf Frost. Antibiotikum hat eine Gegenreaktion zu Mikroben.) erläutert, damit auch das Wissen unterstützt wird. Hier geht die Lektorin auf die Beschreibung des Präfixes “Anti” durch Synonyme des Präfixes. Es ist eine Denomination, eine Benennung des Begriffs aus der semantischen Sicht, die durch Paraphrasierungen geleistet wird. Die genaue Bedeutung wird dadurch festgelegt.

Im folgenden Beispiel (16) lehnt die Lehrkraft ihre Wissensverarbeitung an einem Prominenten, womit sie zugleich das neue Wissen in Assoziation mit dem gemeinsamen gesellschaftlichen Wissen der Teilhabenden an dem Prominenten setzt. Dieses gemeinsame Wissen soll zu der Richtigbenutzung der Wörter verhelfen, die im mündlichen benutzt werden.

Beispiel (16) Kognitive Bearbeitung durch richtig-falsche Äußerungen:

[113]

	27
<b>Lktn [v]</b>	Beyefendi'nin çok yaygın olarak kullandığı Türkçe sözcüğünün kullanım biçimi eğer
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wenn ihr euch noch daran erinnern könnt, die Anwendungsform des weitverbreiteten türkischen Wortes</i>
<b>Lktn [k]</b>	Die Begriffe wurden im Originalen gelassen, um den Wert der Aussprache im Türkischen bewahren zu können.

[114]

	28
<b>Lktn [v]</b>	hatırlayabilirseniz “Türkiya” şeklinde bir kullanımdı bu. Türkiye'yi Türkiya şeklinde.
<b>Lktn [d]</b>	<i>von dem Herrn war „Türkiya“ [Türkei]. “Türkiye” als „Türkiya“ [Türkei].</i>
<b>Lktn [k]</b>	Die Begriffe in den eckigen Klammern sind die deutschen Übersetzungen.

[115]

29

<b>Lktn [v]</b>	Yine halk sözünü "hâlk", dolar sözünü "doylar" şeklinde direk sözünü "direkt" şeklinde
<b>Lktn [d]</b>	An anderer Stelle das Wort „halk“ als „hâlk“ [Volk], „Dolar“ als „doylar“ [Dollar], „direk“ als „direkt“

[116]

<b>Lktn [v]</b>	asfalt "asvalt", örneğin "örneyin", herkes i "herkez", laik sözünü "layik"
<b>Lktn [d]</b>	[direkt], „asfalt“ als „asvalt“ [Asphalt], „örneğin“ als „örneyin“ [zum Beispiel], „herkes“ als „herkez“ [alle],

[117]

<b>Lktn [v]</b>	şeklinde inkılap sözünü "inkilap" şeklinde kullanmak herhalde dilimizi bozan
<b>Lktn [d]</b>	„laik“ als „layik“ [Laizistisch], „inkılap“ als „inkilap“ [Revolution] sind anscheinend Beispiele,

[118]

<b>Lktn [v]</b>	söyleyişlerden birkaç örnek olsa gerek . . . .
<b>Lktn [d]</b>	die unsere Sprache verschlechtern . . . .

Für die richtige Aussprache des Türkischen benutzt die Lektorin die bekanntesten Fehler eines in der Türkei sehr prominenten Kapitalbesitzers, der des Öfteren in den Massenmedien früher zu sehen war. Anhand der falschen Benutzung in (27) gibt sie die korrekte Aussprache: "Beyefendinin çok yaygın olarak kullandığı Türkçe sözcüğünün kullanım biçimi eğer hatırlayabilirseniz "Türkiya" şeklinde bir kullanımdı bu." (Wenn ihr euch erinnern könnt die weit verbreitete Anwendungsweise des türkischen Wortes von dem Herrn war die Anwendungsweise „Türkiya“.). Dieses Beispiel (16) ist daher interessant, weil die Lektorin als Bezugsäußerung zuerst das Falsche, dann erst das Richtige in (28): „Türkiye’yi Türkiya şeklinde.“ (Türkiye als Türkiya.) ausspricht und dann ihre Beispiele dadurch unterstützt, indem sie zuerst die richtige Aussprache der Begriffe gibt und dem das Falsche folgt. Wahrscheinlich versucht sie anhand der Aussprachen des bekannten Kapitalbesitzers die Acht der Studenten auf das Thema zu lenken.

Die Lehrkraft gibt wieder Beispiele zu falschen Aussprachen der Wörter, die aber jetzt zur richtig ausgesprochenen Bezugsäußerung gegeben werden. Die richtige Aussprache wird zur Bezugsäußerung, die Falsche dagegen dient als Unterstützung eben für das Falsche, wie in (29): "Yine halk sözünü "halk", dolar sözünü "doylar" şeklinde, direk sözünü "direkt" şeklinde asfalt "asvalt", örneğin "örneyin", herkes'i "herkez", laik sözünü "layik" şeklinde, inkılâp sözünü "inkilap" şeklinde kullanmak herhalde dilimizi bozan söyleyişlerden birkaç örnek olsa gerek . . . ." (Wieder das Wort Volk als „halk“, Dollar als „doylar“, direkt als „direkt“, Asphalt als „asvalt“, zum Beispiel als „örneyin“, Alle als „herkez“, Laizistisch als „layik“, Revolution als „inkilap“ sind anscheinend Beispiele, die unsere Sprache verschlechtern .).

In Beispiel (17) kann man sehen, dass die Paraphrase einen ganz anderen lautlichen Charakter haben kann, aber der propositionale Gehalt auf der semantischen Ebene aufbewahrt wird. Hier wird unseres Erachtens der propositionale Gehalt mit einer neueren Zielsetzung, durch die Lehrkraft die Verallgemeinerung der Äußerung des Studenten 4 wieder aufgebaut.

Beispiel (17) Variierende Paraphrasen mit gleichem propositionalem Gehalt:

[61]

	35	36
<b>Std4 [v]</b>	Turizm açısından da etkileniyoruz. Mesela ben Eysel Kulesi'ne	
<b>Std4 [d]</b>	<i>Wir werden auch vom Tourismus beeinflusst. Zum Beispiel werde ich zum Eifelturm</i>	

[62]

	37	
<b>Lktn [v]</b>	Evet, arkadaşınız da turizmdeki	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Ja, Std4 sagt, dass die Bewegung im</i>	
<b>Std4 [v]</b>	gidicem ve onların dillerinin etkisinde olacağım.	
<b>Std4 [d]</b>	<i>gehen und unter dem Einfluss deren Sprache sein.</i>	

[63]

<b>Lktn [v]</b>	e: hareketliliğin dile yansıdığını söylüyor.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Tourismus sich auf die Sprache bewirkt.</i>

Student 4 betont in seiner Äußerung den Einfluss des Tourismus auf die Sprache (35-36): “Turizm açısından da etkileniyoruz. Mesela ben Eysel Kulesi'ne gidicem ve onların dillerinin etkisinde olacağım.” (Wir werden auch vom Tourismus beeinflusst. Zum Beispiel werde ich zum Eifelturm gehen und unter dem Einfluss deren Sprache sein.).

Die Lektorin resümiert, ändert die Formulierung des Studenten um und gibt den Sinn der Äußerung in (37) wieder: “Evet. Arkadaşınız da turizmdeki e: hareketliliğin dile yansıdığını söylüyor.” (Ja. Std 4 sagt, dass die Bewegung im Tourismus sich auf die Sprache bewirkt), wo der propositionale Gehalt aufbewahrt, aber das konkrete Beispiel des Studenten von der Lektorin verallgemeinert wiedergegeben wird. Die Lehrkraft lenkt durch diese Paraphrasierung den Sprecherwechsel von dem Studenten zu den anderen Studenten im Seminarraum. Hier liegt eine von der Lehrkraft eingeführte thematische Steuerung des Diskurses (Wahmhoff, 1987, S.105) vor.

Auch Beispiel (18) ist hierzu ein Muster, wo die Lektorin wieder von konkreten Äußerungen der Studenten auf Verallgemeinerungen geht. Dieses Beispiel liegt wie auch das Beispiel (17) in der Gruppe der Expansion (Gülich/Kotschi, 1987, S. 240). Solche Paraphrasen, in der Aufgabe der Expansion, lösen die Studenten von ihren eigenen Äußerungen und beteiligen wieder alle Studenten am Semindiskurs.

Beispiel (18) Paraphrasierende Bearbeitung der Äußerung der Studenten:

[65]

	37	38	39	40
<b>Sdt1 [v]</b>	Teknolojik icatların da etkisini görüyoruz. Yani, nerede bulunduysa. Evet. Mesela			
<b>Std1 [d]</b>	<i>Wir sehen auch den Einfluss der neuen Technologie. Das heisst, wo es erfunden wurde. Ja. Wenn</i>			

[66]

	40	41	42
<b>Lktn [v]</b>	Evet.		
<b>Lktn [d]</b>	<i>Ja.</i>		
<b>Sdt1 [v]</b>	İngiltere'de bulunduysa.	Bu verilen isim diğer ülkelere de veriliyo,	
<b>Std1 [d]</b>	<i>es z.B. in England erfunden worden ist.</i>	<i>Die Benennung wird auch den anderen Ländern</i>	

[67]

	43
<b>Lktn [v]</b>	Arkadaşımız da teknolojik gelişmelerin dillere
<b>Lktn [d]</b>	<i>Während euer Freund vom Einfluss der Entwicklung der Technologie auf</i>
<b>Sdt1 [v]</b>	sözcükler böyle de geçiyo.
<b>Std1 [d]</b>	<i>gegeben, die Lehnwörter kommen auch in der Weise.</i>

[68]

<b>Lktn [v]</b>	dillere yansıyışından söz ederken/her ne kadar bu istenen bir sonuç değilse/biz
<b>Lktn [d]</b>	<i>die Sprachen spricht/wenn es auch nicht der erwartete Entschluss ist/ das haben wir bereits für</i>

[69]

	44
<b>Lktn [v]</b>	Türkçe için bunu söyledik daha önce. E: bilimsel veriler ya da e: ortaya çıkartılmış olan
<b>Lktn [d]</b>	<i>die türkische Sprache gesagt. Äh: wissenschaftliche Erfassungen oder äh erfundene Geräte</i>

[70]

<b>Lktn [v]</b>	e: bazı araç-gereçler hangi toplum tarafından bulunmuşsa onun diliyle kullanılmakta.
<b>Lktn [d]</b>	<i>werden mit dem Namen ernannt, wo sie erfunden werden.</i>

Auch in diesem Beispiel (18) minimalisiert zuerst die Lehrkraft durch Paraphrasierungen die Äußerungen des Studenten 1. Student 1 gibt anhand einem Beispiel seine Überlegungen zu Lehnwörtern in (37-38-40-42): „Teknolojik icatların da etkisini görüyoruz. Yani, nerede bulunduysa /.../ Mesela İngiltere’de bulunduysa /.../ Bu verilen isim diğer ülkelere e veriliyo, sözcükler böyle de geçiyo.“ (Wir sehen auch den Einfluss der neuen Technologie. Das heisst, wo es erfunden wurde./.../ Wenn es z.B. in England erfunden worden ist, /.../ die Benennung wird auch den anderen Ländern gegeben, die Lehnwörter kommen auch so.). Die Lehrkraft bestätigt die Äusserungen des Studenten 1 in (39) und (40): „Evet.“ (Ja.), indem sie die Äusserungen des Studenten 1 positiv bewertet. Solche Rücksignale zeigen dem Sprecher, dass der Hörer am Diskurs beteiligt ist (Linke/Nussbaumer/Portmann, 1991, S. 269).

Die Lehrkraft minimalisiert dann aber die Äußerungen des Studenten 1 in (44): „E: bilimsel veriler ya da e: ortaya çıkartılmış olan e: bazı araç-gereçler hangi toplum tarafından bulunmuşsa onun diliyle kullanılmakta.“ (Äh: wissenschaftliche Erfassungen oder äh: erfundene Geräte werden mit dem Namen ernannt, wo sie erfunden werden.), wodurch das bestimmte Wissen den anderen Studenten wieder veröffentlicht wird.

Allerdings liegt in der Äußerung (43) der Lektorin eine geheime Botschaft an den Studenten: “Arkadaşınız da teknolojik gelişmelerin dillere yansıyışından söz ederken/her ne kadar bu istenen bir sonuç değilse/biz Türkçe için bunu söyledik daha önce.”(Während euer Freund vom Einfluss der Entwicklung der Technologien gesprochen hat/wenn es auch nicht der erwartete Entschluss ist/das haben wir bereits für die türkische Sprache gesagt.), dass das Thema mit den Lehnwörtern bereits durchgenommen wurde. Durch ihre Gedankensprünge in der gleichen Äußerung sieht man auch, wie sie ihre Beschwerden innehalten möchte und dann es dennoch ausspricht und dadurch sich und die anderen Studenten entlastet. Durch diese sprachliche Handlung der Lehrkraft wird auch den Studenten verkündet, unnötige Wiederholungen zu vermeiden. In diesem Beispiel (18) kann man wieder von einer Paraphrasierung nach dem propositionalen Gehalt sprechen.

In Beispiel (19) verbindet die Lektorin das jetzige Seminar mit dem vergangenen Seminar, wo das Thema bereits durchgenommen wurde und verkündet ihre Erwartung auf die Mitarbeit der Studenten. Durch diese Äußerungen und Verwendung der Paraphrasen bezweckt die Lehrkraft auch in Anlehnung an vergangene Seminare ein gemeinsames Wissen im Seminarraum aufzubauen, um daran dann neues Wissen verarbeiten zu können. Die Paraphrasen in diesem Beispiel haben eine Brückenfunktion zwischen den Äusserungen.

Beispiel (19) Brückenfunktion der Paraphrase (a) :

[14]

	3
<b>Lktn [v]</b>	Şimdi e: bu kadar eski, güçlü, zengin bir dile sahipken bir taraftan da dilimizin
<b>Lktn [d]</b>	<i>Während wir äh eine so alte, feste, reiche Sprache haben, sehen wir auf der anderen Seite,</i>

[15]

	4
<b>Lktn [v]</b>	sürekli başka dillerle etkileşim halinde olduğunu görmekteyiz. Tabii ki bu
<b>Lktn [d]</b>	<i>dass sie andauernd unter dem Einfluss der anderen Sprachen steht. Natürlich</i>

[16]

<b>Lktn [v]</b>	etkileşimin olumlu yanları olduğu kadar olumsuz eleştirilerde getirilmekteydi dil üzerinde.
<b>Lktn [d]</b>	<i>brachte dies über die Sprache wie positive als auch negative Diskussionen mit sich.</i>

[17]

	5
<b>Lktn [v]</b>	Geçen haftaki dersimizde bu bölümle ilgili sizin görüşlerinizi de almıştık.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Zu diesem Thema hatten wir uns vorige Woche auch eure Meinungen dazu angehört.</i>

[18]

6

<b>Lktn [v]</b>	Ancak ben e: yeni konumuza geçerken yine sizin görüşlerinizden yola çıkmak
<b>Lktn [d]</b>	<i>Aber ich äh: möchte, während wir auf ein neues Thema eingehen, wieder von euren Meinungen</i>

[19]

7

<b>Lktn [v]</b>	istiyorum. Dünyada çok sayıda dilin varlığını önceki haftalarda öğrenmiştik.
<b>Lktn [d]</b>	<i>ausgehen. Wir hatten in den vorigen Wochen gelernt, dass es viele Sprachen auf der Welt gibt.</i>

Nach der Äußerung in (3): „Şimdi e: bu kadar eski, güçlü, zengin bir dile sahipken bir taraftan da dilimizin sürekli başka dillerle etkileşim halinde olduğunu görmekteyiz.“ (Während wir eine so alte, feste, reiche Sprache haben, sehen wir auf der anderen Seite, dass sie andauernd unter dem Einfluss der anderen Sprachen steht.) und durch die Teilparaphrasierung des Äußerungsteils: „Etkileşim“ (Einfluss), die hier eine Brückenfunktion hat, übergeht die Lehrkraft zu ihrer nächsten Äußerung in (4): „Tabii ki bu etkileşimin olumlu yanları olduğu kadar olumsuz eleştiriler de getirilmekteydi dil üzerinde.“ (Natürlich brachte dies über der Sprache wie positive als auch negative Diskussionen mit sich.).

Dem folgend erinnert die Lehrkraft die Studenten in (5) an das vergangene Seminar, indem sie das Thema des Einflusses wieder durch: „Etkileşim-bu bölüm“ (Einfluss - dieser Teil) miteinander verknüpft: “Geçen haftaki dersimizde bu bölümle ilgili sizin görüşlerinizi de almıştık.“ (Zu diesem Thema hatten wir uns vorige Woche auch eure Meinungen dazu eingenommen.), worauf sie dann in (6) wieder auf die Mitarbeit der Studenten hofft: “Ancak ben e: yeni konumuza geçerken yine sizin görüşlerinizden yola çıkmak istiyorum.” (Aber ich äh: möchte, während wir auf ein neues Thema eingehen, wieder von euren Meinungen ausgehen.) und betont darauf das Thema in (7), was mit dem letzten Seminar verknüpft wird: “Dünyada çok sayıda dilin varlığını önceki haftalarda öğrenmiştik.” (Wir hatten in den vorigen Wochen gelernt, dass es viele Sprachen auf der Welt gibt.).

Hier kann man sehen, wie die Lehrkraft die Mitarbeit der Studenten in ihrer vorigen Äußerung paraphrasiert und zu diesem Seminar und wieder mit der Erwartung der Beteiligung der Studenten überträgt. Diese Paraphrasierungen in Beispiel (19) haben nicht direkt die Funktion der Wissensverarbeitung. Diese Paraphrasen in diesem Beispiel werden eher für die Verknüpfung der Äußerungen benutzt.

In Beispiel (20) paraphrasiert die Lehrkraft die Äußerungen der Studenten und führt ihren Vortrag durch diese Paraphrasierung aus. Beispiel (20) unterscheidet sich von Beispiel (19) dadurch, indem hier ein Sprecherwechsel (Sacks/Schegloff/Jefferson, 1974, S. 699) vorkommt, während in Beispiel (19) die Lehrkraft ihre eigenen Äußerungen paraphrasiert. In Beispiel (20) werden die zusammengesetzten Wörter bearbeitet, die während ihrer Zusammensetzung zu Vokal- oder Konsonantverluste führen.

## Beispiel (20) Brückenfunktion der Paraphrase (b):

[227]

	106	107
<b>Lktn [v]</b>	Birden fazla ses değişimi de söz konusu olabiliyor.	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Es können auch mehrere Lautveränderungen vorkommen.</i>	
<b>Std1 [v]</b>		Hocam, ananne sözcüğünde de
<b>Std1 [d]</b>		<i>Meine Lehrerin, auch beim Wort „annane“ [Grossmutter] gibt es</i>

[228]

	108	109
<b>Std1 [v]</b>	bir ses olayı var.	Bir düşünsek ya: annemin annesi diyoruz.
<b>Std1 [d]</b>	<i>eine Lautveränderung.</i>	<i>Denken wir doch Mal: Wir sagen die Mutter meiner Mutter.</i>
<b>Std1 [k]</b>		((Die Studenten fangen an laut zu sprechen.))
<b>Std3 [v]</b>	Annemin annesi.	
<b>Std3 [d]</b>	<i>Die Mutter meiner Mutter.</i>	

[229]

	110
<b>Lktn [v]</b>	Arkadaşlar, ananne • e:: anneanne şeklinde
<b>Lktn [d]</b>	<i>Liebe Freunde, Grossmutter • äh wird als „anneanne“</i>
<b>Std1 [v]</b>	Herhangi ...
<b>Std1 [d]</b>	<i>Irgendein...</i>
<b>Std1 [k]</b>	((Der Student wird unverständlich))

[230]

	111
<b>Lktn [v]</b>	yazılıyor. Burada benim e: verdiğim bilgiye dayanarak ben bunu açıklıyorum.
<b>Lktn [d]</b>	<i>geschrieben. Ich erkläre das hier nach dem Wissen, das ich bereits äh: gegeben habe.</i>

[231]

	112	113
<b>Lktn [v]</b>	((Schreibt an die Tafel.)) "Anneanne" tahtaya yazdığım gibi e: yazılıyor.	
<b>Lktn [d]</b>		<i>„Anneanne“ [Grossmutter] wird äh: so, wie ich es an die Tafel geschrieben habe, geschrieben.</i>

Im Seminar werden die Lautveränderungen in der türkischen Sprache bei den zusammengesetzten Wörtern durchgenommen, wo die Studenten ein Beispiel in den Seminarraum rufen (107): „Hocam, ananne sözcüğünde de bir ses olayı var.“ (Meine Lehrerin, auch beim Wort „annane“ [Grossmutter] gibt es eine Lautveränderung.) und in (108) durch Student 3: „Annemin annesi.“ (Die Mutter meiner Mutter.), welches ein Fragezeichen bei den Studenten bildet. Im Türkischen heißt Großmutter „Anneanne“, wo „Anne“ Mutter bedeutet und wenn es doppelt geschrieben wird, soweit wie die Mutter meiner Mutter heißt. Und bei der Doppelschreibung behaupten die Studenten, dass es dort eine Lautveränderung geben müsste.

Die Lektorin gibt hierzu die korrekte Form in (111-113): “Burada benim e: verdiğim bilgiye dayanarak ben bunu açıklıyorum. ((Schreibt an die Tafel.)) “anneanne” tahtaya yazdığım gibi e: yazılıyor.” (Ich erkläre hier das nach dem Wissen, das ich bereits äh: gegeben habe. ((Schreibt an die Tafel)) „Anneanne“ [Grossmutter] äh: wird so, wie ich es an die Tafel geschrieben habe, geschrieben). So hat die Teiläußerung „anneanne“ eine Brückenfunktion in Beispiel (20), wo aber im Unterschied zu Beispiel (18-19) eine Wissensverarbeitung zustande kommt.

Auch in Beispiel (21) sehen wir implizite Teilparaphrasierungen der Lektorin. In diesen Teilparaphrasierungen werden Begriffe wie Adjektive und Nomen paraphrasiert, während die Beispiele und die Länder sich variieren. Dadurch bezweckt die Lehrkraft das Wissen zu fremden Lehnwörtern und deren Trennung vom Türkischen zu verarbeiten.

Beispiel (21) Wissensbearbeitung durch Paraphrasen und deren Synonyme:

[15]

	6	7
<b>Lktn [v]</b>	„Gayri ihtiyari“ diyoruz örneğin.	Gayri ihtiyari-istek dışı/e: kullanımı
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wir sagen zum Beispiel „gayri ihtiyari“ [unerwünscht]. „Gayri ihtiyari“-unerwünscht äh:/ die Anwen-</i>	
<b>Lktn [k]</b>	„Gayri ihtiyari“ ist das Synonym für unerwünscht.	

[16]

<b>Lktn [v]</b>	yine bir sıfat tamlamasında/Türkçe'deki kullanımda sıfat önce gelir, isim sonra gelir.
<b>Lktn [d]</b>	<i>dung ist in der Adjektivfügung/in der Anwendung im Türkischen kommt das Adjektiv zuerst, dann das Nomen.</i>

[17]

	8
<b>Lktn [v]</b>	Ancak Farsça'da önce isim sonra sıfat geliyor.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Aber im Persischen kommt zuerst das Nomen dann das Adjektiv.</i>

Die Lektorin gibt ein Beispiel aus dem Alt türkischen in (6): “Gayri ihtiyari diyoruz örneğin.” (Wir sagen zum Beispiel „gayri ihtiyari“ [unerwünscht]), worauf sie dann das Synonym des Wortes gibt, das heutzutage benutzt wird (7): “Gayri ihtiyari – istek dışı/e: kullanımı yine bir sıfat tamlamasında/Türkçe'deki kullanımda sıfat önce gelir, isim sonra gelir.” („Gayri ihtiyari“ – unerwünscht äh: die Anwendung ist in der Adjektivfügung/in der Anwendung im Türkischen kommt das Adjektiv zuerst, dann das Nomen.). Durch dieses Beispiel (21) versucht die Lehrkraft die Adjektiv-Nomen Paare im Türkischen klar darzulegen, die sich mit dem Persischen variieren. Sie differenziert das Persische vom Türkischen mit ihrer Äußerung in (8): “Ancak Farsca'da önce isim sonra sıfat geliyor.” (Aber im persischen kommt zuerst das Nomen dann das Adjektiv.), wodurch die Studenten ihre eigene Sprache klazifizieren sollen. Durch Teilparaphrasierungen der Äußerungen verknüpft die Lehrkraft ihre Äußerungen, in denen sie das Wissen der Adjektive und Nomen einsetzt und den Studenten darlegt. Auch im „Konversationsunterricht“ werden Paraphrasierungen im Diskurs der Seminare verwirklicht, die sich im Unterschied zum Seminar „Türkische Sprache“ meistens auf das Ganze der Äußerungen beziehen.

Die Elemente der Äußerungen sind im DaF-Unterricht alle im Einzelnen wichtig. Es wird fast an jeder falschbenutzten Aussage operiert, damit soweit wie möglich Fehler vermieden werden können.

#### 4.1.3. Paraphrasen in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar

Im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ ist es das Ziel, das erlernte sprachliche Wissen während eines Diskurses am richtigen Ort zu benutzen. Im Seminar „Türkische Sprache“ werden keine Missverständnisse auf der lexikalischen Ebene erwartet, solange es nicht fachspezifische Begriffe sind. Im „Konversationsunterricht“ Deutsch aber sind die Wörter, die von den Studenten erlernt worden sind, unter Kontrolle zu setzen und darauf zu achten, dass sie auch richtig verwendet werden. Auch die Studenten sind sich deren bewusst. Auch sie greifen des Öfteren dazu die Lehrkraft nach ihrer eigenen Äußerung sich nachprüfen zu lassen. Es kommt auch vor, dass die Studenten ihre kognitive Bearbeitung in der zweiten Sprache nicht äußern können. In solchen Situationen fordern sie explizit die Lehrkraft auf Unterstützung auf, was in den türkischen Seminaren nicht vorkommt.

In Beispiel (22) geht die Lehrkraft auf direkte Paraphrasierungen aus den Äußerungen der Studenten ein. Diese Paraphrasierungen haben zugleich auch die Funktion der Rephrasierung, da das gemeinsame Wissen im Interaktionsraum aktiviert wird. Somit kann man davon sprechen, dass sie im Fremdsprachenunterricht eigentlich ineinander greifen und schwer zu unterscheiden sind. Auf diese Aktivierung des Gewussten wird dann ein neues Wissen aufgebaut.

Beispiel (22) Bearbeitung der Äußerungsstrukturen anhand von Paraphrasierungen:

[21]

	64	65	66	67	68
<b>Lktr [v]</b>			als mı dass mı?	Als mı dass mı?	
<b>Lktr [d]</b>			<i>als oder dass?</i>	<i>als oder dass?</i>	
<b>Std3 [v]</b>	Dein Geliebter •••	wenn du dich als dein			Wenn du dich,

[22]

		69	70
<b>Lktr [v]</b>			Bi saniye Was machst
<b>Lktr [d]</b>			<i>Ein Moment</i>
<b>Std3 [v]</b>	dass dein Geliebter dich betrügt ((Geräusche)).	Wenn du dich	

[23]

	71	72	73	74	75
<b>Lktr [v]</b>	du	Sie hast		dich betrügt.	Betrügt.
<b>Std1 [v]</b>	Was/was machst du, wenn du sie hast	dass dein Geliebter	dich betrügt.		

[24]

	76
<b>Lktr [v]</b>	Allgemeine Formulierungen sind wichtig im Deutschen. Also.

Auf die Äußerung der Studentin 3 in (65): “wenn du dich als dein” wendet die Lehrkraft Einspruch zu ihrer Äußerung, indem sie den Teil der Äußerung “als” aufgreift und nach der Richtigkeit dieses Satzteiltes fragt. Die Äusserungen überlappen sich (Linke/Nussbaumer/Portmann, 1991, S. 272). Die Lehrkraft hat als Vertreter der Institution das Recht die Turnabnahme und –abgabe im Diskursraum zu lenken. Hier kann man sehen, wie die Lehrkraft ohne auf die Vervollständigung der Antwort der Studentin 3 zu warten, ihre eigene Äusserung in den Diskursraum ins Seminar bringt, die eine Korrektur in sich trägt (Gülich/Kotschi, 1987, S. 222). Während die Lehrkraft danach fragt, gibt sie auch die Alternative in (66) dazu, welche sie nochmals in (67) wiederholt: “Als mi dass mi?” (Als oder dass?), die zu den Echofragen (Wunderlich, 1986) gehört. Die Studentin paraphrasiert dann die Konjunktion “dass” und spricht ihre Äußerung (68): „Wenn du dich, dass dein Geliebter dich betrügt.“ in den Interaktionsraum.

Allerdings ist die Äußerung wieder nicht korrekt. Die Lehrkraft möchte diese Äußerung nicht so lassen wie sie ist und greift ganz kurz in die türkische Sprache zurück, schafft sich durch diese Äußerung in (69): “Bi saniye” (Einen Moment) einen Zwischenhandlungsraum, wo die Lehrkraft auch der Studentin (3) signalisiert, dass die Äußerung trotzdem nicht richtig ist. Die Lehrkraft führt den Anfang der Äußerung in (70): “Was machst du” in den Interaktionsraum ein, wo auch eine andere Studentin (Std1) diese Äusserung aufgreift und die Äußerung der Lehrkraft durch Überlappung rephrasierend vervollständigt. Die Studentin 3 schweigt nun und tritt aus der sprachlichen Handlung im Interaktionsraum aus (siehe zum Schweigen auch 4.1.4.). Auch hier greift die Lehrkraft auf direkte Rephrasierung. Sie nimmt das falschgebeugte Verb, wiederholt es in (72): „Sie hast“ in der Erwartung, dass sie wieder von der Studentin 1 richtig gebeugt wird. Auf diese sprachliche Handlung tritt die Studentin 1 nicht ein. Die Studentin 1 fährt mit ihrem mentalen Prozess weiter, indem sie ihre Äußerung ausspricht (73): “dass dein Geliebter”. Hier greift die Lehrkraft direkt in (74) in die Äußerung der Studentin 1 ein, um wahrscheinlich weitere falsche Äußerungen vermeiden zu können: “dich betrügt”, welche mit der Studentin parallel ausgesprochen wird. Die Rephrasierung in (75): “Betrügt.” trägt zugleich auch die Aufgabe, das falsche Wissen zu verarbeiten. Durch diese Verarbeitung wird leise das Wissen der anderen Studenten aktiviert und weiterverarbeitet. Durch die Äußerungen in (76): “Allgemeine Formulierungen sind wichtig im Deutschen.” verlässt die Lehrkraft die Interaktion mit der Studentin 1, wendet sich wieder zu den Studenten im Seminarraum und tritt auf eine andere sprachliche Handlung ein.

Durch Paraphrasierungen im Semindiskurs kann auch die Lehrkraft das Thema in den Mittelpunkt des Seminars setzen und dadurch ihre Wichtigkeit betonen und die Studenten an das Thema fokussieren. Durch selbstinitiierte implizite Paraphrasierungen der eigenen Äußerungen können wie in Beispiel (23) die Studenten darauf vorbereitet werden, was im Folgenden von ihnen erwartet wird.

Beispiel (23) Fokussierung des Themas durch Paraphrasen:

[85]

212

213

**Lktr [v]** Ihr bekommt ja seit 2-3 Semestern Deutschunterricht. Können sie mir erzählen

[86]

214

215

**Lktr [v]** woher sie kommen? Was ihre Familie macht und so weiter, ok? Kannst du dich mal

[87]

	216	217
<b>Lktr [v]</b>	vorstellen? Ich möchte wissen, wer du bist? Woher du kommst, was deine Eltern	

[88]

	218	
<b>Lktr [v]</b>	machen?((..))	
<b>Std1 [v]</b>	Ich komme aus Giresun äh: ich wohne hier äh:: im/im Studentenheim.	
<b>Std1 [k]</b>	((lacht))	

In der Äußerung in (212) der Lehrkraft: "Ihr bekommt ja seit 2–3 Semestern Deutschunterricht." bezweckt die Lehrkraft ein Ingesamtüberblick der Studenten an die Seminare zu verschaffen, die bis jetzt verwirklicht worden sind. Sie bezweckt auch durch diese Äusserung eine Wissensebene zu leisten. Dadurch kündigt sie auch ihre Erwartung, dass die folgende Aufgabe von der Seite der Studenten her als gewusst angesehen wird. In (213) und ihm folgenden Äußerungen (214–217) spricht sie auch ihre Erwartung aus: "Können sie mir erzählen woher sie kommen? Was ihre Familie macht und so weiter, ok? Kannst du dich mal vorstellen? Ich möchte wissen, wer du bist? Woher du kommst, was deine Eltern machen?!". Zuerst spricht die Lehrkraft in (213-214) alle Seminarteilnehmer an, wobei sie in (215-217) sich direkt an Student 1 widmet und ihn zur Turnaufnahme fordert. Nun greift Student 1 in (218) den Turn auf und nimmt somit am Seminardiskurs teil: „Ich komme aus Giresun äh: ich wohne hier äh:: im/im Studentenheim.“, was den Erwartungen der Lehrkraft entspricht.

Paraphrasierungen, die nicht zu den wiederholenden, umformulierenden, zusammenfassenden und rephrasierenden Reformulierungen gehören (sie aber umfassen und ineinander gegriffen sein können) haben unseres Erachtens auch die Funktion der Verständnissicherung. Die semantischen Paraphrasierungen kommen in den Naturwissenschaften und in den Sozialwissenschaften als Teilparaphrasierungen öfters vor. Auch im Fremdsprachenunterricht treten Paraphrasen neben ihrer Brückenfunktion auch als verständnissichernde Handlungen hervor, die zu den wissensverarbeitenden reformulierenden Handlungen gehören.

#### 4.1.4. Exkurs: Schweigen der Studenten

Hier ist es unseres Erachtens angebracht, anhand eines Exkurses darzulegen, welche Rolle das Schweigen an der Hochschule in der Türkei trägt. Das Schweigen zeigt nach unserer Meinung kulturelle Eigenschaften auf, auf die in dieser Arbeit kurz eingegangen werden soll. Im Folgenden beziehe ich mich besonders auf Duman (1999) und Rehbein (1977). Während Rehbein in seiner Arbeit auf theoretische Auffassungen bezüglich in unserem Rahmen der Begriffe Unterlassung, Nicht-Handeln und Unglücksfälle eingeht, legt Duman das Schweigen der türkischen Frauen in der Institution Familie und in der Gruppe in ihrem kulturellen Bezug anhand selbsterstelltem Korpus dar. Das Schweigen als Nomen wird von der Forschungsinstitution der türkischen Sprache in der Türkei, kurz TDK (Türk Dil Kurumu) genannt, als die Tat des Schweigens definiert (TDK, 1998, S. 2044–2045). Schweigen als Verb hat hier einen breiteren Raum erhalten.

Es wird einmal als das Abbrechen der Äußerung oder die Äußerungen für sich selbst halten und einmal als Abbrechen des Lärms oder keinen Lärm machen der Person erläutert. Es wird auch das Schweigen ganzer Gruppen, wie die der Justiz z. B. als Nicht-Zeigen des eigenen Einflusses oder Schweigen als Nichtwidersprechen erklärt, was auch unseres Erachtens bei zu autoritären Lehrkräften zum Schweigen der Studentengruppe führen kann. Duman (1999, S. 30) definiert das Schweigen von ihren Daten ausgehend in zwei Gruppen, und zwar als: „*konuşamamak*“ (Nicht-Reden-Dürfen) und „*konuşturulmamak*“ (Nicht-Reden-Lassen)“. Die Frauen unterliegen in ihrer Arbeit einer kulturellen sprachlichen Nicht-Handlung, die zugleich normbedingt ist. Nach ihr trägt das Nicht-Reden-Dürfen folgende Inhalte:

- ”
- (a) „*Dile getirememek*“ (Nicht – Verbalisieren - Dürfen),
  - (b) „*çekilmek*“ (sich zurückziehen),
  - (c) „*kabullenmek*“ (zustimmen),
  - (d) „*göz yummak*“ (nachsehen),
  - (e) „*yutmak*“ (nicht erwidern),
  - (f) „*ağzını tıkmak*“ (zum Verstummen bringen),
  - (g) „*sesini çıkaramamak*“ (sich – Nicht – Äußern - Dürfen),
  - (h) „*Lafi ağzına tıkmak*“ (Nicht-Ausreden-Lassen).“ (ebd, S. 30).

Das Nicht-Reden-Lassen dagegen trägt einen Zwang in sich, die von Aussen kommt, wie die der Gesellschaft zum Beispiel. Die Frauen haben sich diesen Handlungen zu fügen, um den Gesamterwartungen nicht zu widerliegen. Diese Kategorisierung trägt folgende Inhalte:

- ”
- (1) sein eigenes Rederecht einem anderen geben,
  - (2) Nicht-Sagen-Können, was man meint,
  - (3) Nicht – zu – Wort – Kommen - dürfen,
  - (4) Keine Antwort – Geben - Können,
  - (5) Den Mund halten,
  - (6) Nicht-Geschwätzig-Werden,
  - (7) Verstummen.“(ebd, S. 30).

So werden Frauen im Alltag sowie von Außen als auch von sich selbst aus zum Schweigen gebracht. Nach Duman (ebd, S. 20) schweigen Frauen 1. vor Angst, 2. wenn sie geistig beschäftigt sind oder wenn sie ihr Nichtwissen decken möchten, wenn sie zum Sprechen Hemmungen haben oder aber auch aus Respekt, die auch Religiös sein kann. Diese Handlung wird anhand verschiedener Erfahrungen erlernt. Sie ist dadurch bedingt, wie die der Erziehung, der Kultur, in der man lebt. Durch die Erziehung wird gelernt, wann man schweigt. Nach Duman lernt das Kind das Schweigen in der Familie, in der Schule usw:

„Diese Erziehung des Sprechens und des Schweigens der individuellen Aktanten hat Dimensionen, die von Gesellschaft zu Gesellschaft Unterschiede aufweisen, je nachdem, ob man eine geschlechtsspezifische und tradierte Erziehung anwendet, in der Normvorstellungen wirksam sind und die, dem einen Teil der Kinder mehr Reden, dem anderen dagegen mehr Schweigen zuschreibt, oder ob man eine der allgemeinen Natur der Menschen entsprechende Erziehung anwendet, in der die Normvorschriften nicht sehr wirksam sind, indem Kinder gleichbehandelt werden, und indem alle gleichermassen einen grösseren Spielraum zum Reden haben.“ (ebd, S. 21).

Das Schweigen zeigt je nach der Kultur Unterschiede auf, die nach der jeweiligen Kultur in sich zur Hand genommen werden müssten. Jeder Mensch gehört zugleich nicht nur einer bestimmten Kultur an, sondern ist wiederum auch ein Mitglied einer bestimmten Gesellschaft, die eine eigene Dimension hat. In diesen Dimensionen sind Normen angelegt, die das sprachliche Handeln der Aktanten regulieren:

„Den Normen entsprechend entwickeln sich in jeder Interaktion zwischen Aktanten und Aktantinnen bestimmte Verhältnisse, die sowohl symmetrisch als auch asymmetrisch sein können, und mit Handeln und Nichthandeln zu tun haben. Die asymmetrischen Verhältnisse im Handlungsraum sind von Rollen und gesellschaftlichen Differenzen abhängig, die das sprachliche Handeln/Nicht-Handeln in jeder Institution der Gesellschaft bestimmen. Je grösser die gesellschaftlichen Differenzen zwischen Aktanten sind, desto grösser ist die Distanz zwischen ihnen und die Macht der einen über die anderen.“ (ebd, S. 22).

Normen (Hançerlioğlu, 1978, S. 274) sind Maßstäbe, die einen in verschiedenen Gebieten oder Bereichen zu Bewertungen oder Beurteilungen führen. Sie regeln die Beziehungen in einer Gesellschaft, sowohl im alltäglichen Leben als auch - wie in unserem Fall- in den Interaktionen, je danach, ob sie homileisch anliegen oder institutionsspezifisch sind. Homileische Diskurse sind freier angelegt und die Partner stehen eher symmetrisch gegenüber. Interaktionen, die institutionell angelegt sind, sind in einem asymmetrischen Verhältnis, die im Interesse dieser Arbeit liegen. Auch die Studenten an der Hochschule in der Türkei unterliegen bestimmten Normen, denen sie sich fügen müssen. Das Schweigen leitet sich aus dem Konzept des Nichthandelns und der Unterlassung, wobei Unterlassung ein Handeln wollen aber nicht können/dürfen beinhaltet. Beide Handlungen treten dann vor, wenn gewartet, geschwiegen oder unter anderem widerstand geleistet wird (Rehbein, 1977, S. 229).

Rehbein sammelt Unterlassungen unter acht Punkten auf. Unterlassung ist nach ihm der Entschluss des Hörers mit einem Sprecher nicht ein gemeinsames Handlungsraum zu bilden. Er vermeidet die Interaktion oder weicht der Situation aus. Auch die Gleichgültigkeit des Hörers klassifiziert Rehbein als eine Untergruppe der Unterlassung. Als weiteres kann ein Hörer sich weigern, dem Sprecher entgegenzukommen. Das kann z. B. aus Langeweile sein. Auch das einfache Nichthandeln des Hörers bildet eine eigene Gruppe der Unterlassungen. Als weitere Unterlassung wird das Weigern des Hörers genannt, der auf einen vorstehenden Plan, um sie zu lösen, bewusst keine Pläne macht. Der Hörer kann sich auch dazu entschließen, im Fortgang der Interaktion die Teilnahme zu unterlassen: „(a) Abbruch in der Durchführungsphase: nach verschiedenen Versuchen, die nicht zum Erfolg führen, kann er die Ausführung abbrechen, er kann verzweifeln, er kann aufgeben, aufstecken. Der Misserfolg von Versuchsbatterien führt zu Resignation. (Rücktritt) (b) Auslassung eines Aktes (oder mehrere) während der Durchführung. (c) Abbruch in der Handlungspunkt – Vorzone: dies ist der Fall der Unvollständigkeit, nicht mehr eine ganze Unterlassung“. Der Hörer kann nach Rehbein auch Unterlassungen aus Vorsicht vor einer Gefahr führen oder auch als letzter Punkt um sich zu hüten, um womöglich mit der Justiz nicht in Konflikt zu geraten. Unterlassungen haben nach Duman (1999, S. 24) eine negative Seite.

Die Nichthandelnden unterlassen eine Handlung, was sie eigentlich verwirklichen könnten. Hier ist der Koaktant wichtig. Wenn der Koaktant auf die Handlung des Aktanten negativ zukommt, wird der Handelnde seine Handlung abbrechen. Unterlassungen sollten von Nichthandlungen der Aktanten unterschieden werden. Nichthandlungen werden vom Aktanten selbst geführt. Unterlassungen dagegen beinhalten ein Handeln wollen, dass nicht verwirklicht werden kann. Je mehr sich die Asymmetrie der Koaktanten mehrt, umso mehr kann in unserem Fall die Lehrkraft die Interaktion: „kontrollieren, beeinflussen oder sogar steuern.“ (ebd, S. 25). Duman teilt das Schweigen als Unterlassung in drei Kategorien auf, indem sie sie als Schweigen Können/Wollen/Müssen benennt. Im Ablaufdiagramm 5 wird das Schweigen von Duman wie folgt dargestellt:



Wenn auch Duman dieses Diagramm für nicht ganz normgebundene Frauen rekonstruiert hat, so ist es unseres Erachtens auf das Schweigen im Seminarraum an der Hochschule übertragbar. Es gibt so wie in freien Diskursen auch in der institutionellen Kommunikation Normen, woran der Sprecher und die Hörer gebunden sind. In der hochschulischen Kommunikation kann der Hörer auch den Turn nehmen wollen und auf eine Äußerung (5) eingreifen. Die Lehrkraft kann dies ignorieren (8) und den Studenten zum Schweigen (13) bringen oder aber auch ihn zum Sprechen ermutigen (14), seinem sprachlichen Handeln (16) zuhören (18) und zur nächsten Handlung übergehen. Man kann die Theorie der Asymmetrie im Klassendiskurs hier wieder bestätigen. Die Lehrkraft ist diejenige, die den Diskurs im Seminar dirigiert und auch Turns von den Hörern selektiert und nach ihrem eigenen Plan dann auch verarbeitet. So kommt es auch vor, dass Studenten, wenn sie auch die Lösung aussprechen möchten, nicht in den Interaktionsraum eintreten. Diese Handlung der Studenten liegt daran, dass ihre Äußerung abgelehnt werden kann.

Das institutionelle Schweigen trägt auch an der Hochschule unseres Erachtens ihre eigenen Normen. Die Studenten unterliegen diesen Normen mehr als die Lehrkräfte, die das Sagen haben. Die Lehrkraft trägt die Rolle des Kontrollierens, während die Studenten im Kontrollfeld der Lehrkraft liegen. Wenn die Studenten nach den Normen schweigen, werden sie als angebrachte Studenten bezeichnet. Sie warten auf die Turn-Zuteilung, die interaktiv bedingt ist, sprechen im Textrahmen, stören die Lehrkraft bei ihrem Vortrag durch Zwischenrufe nicht usw. Dieses Schweigen ist unseres Erachtens ein Schweigen des Schweigen - Könnens und Wollens. Dagegen werden die Studenten auch dann zum Schweigen gebracht, wenn sie zum Beispiel nicht im Rahmen des Themas sprechen oder auf den Turn verlangen, wo die Lehrkraft nicht bewilligt ist, sie zu erteilen. In solchen Fällen werden die Studenten meistens in ihrer Äußerung unterbrochen und die Lehrkraft geht mit ihrer eigenen Äußerung fort (siehe hierzu: Duman, 1999, S. 92). So unterliegen sie dem Schweigen - müssen. Auch Äußerungen, die nicht im Rahmen des Themas liegen, werden als unangebracht angesehen und meistens von Lehrkräften unterbrochen.

In Beispiel (24) sieht man, wie die Lehrkraft die Antwort des Studenten 1, wegen ihres Wissensdefizits ablehnt und die richtige Antwort selbst ausspricht. Wie auch in Beispiel (22) verlässt der Student 1 den Interaktionsraum, indem er schweigt. Auch in diesem Beispiel entspricht anscheinend der Lösungsversuch des Studenten nicht den Erwartungen der Lehrkraft.

Beispiel (24) Die Ablassung des Lösungsversuchs durch den Studenten:

[16]

	4	5
<b>Lktn [v]</b>	Peki, söz bu anlamda toplumsal mıdır, bireysel midir ? Toplumsaldır.	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Nun, ist Sprechen in diesem Sinne gesellschaftlich oder individuell angelegt? Ist gesellschaftlich.</i>	

[17]

	6	7	8	9
<b>Lktn [v]</b>	Söz bireyseldir.	Neden ?	Çünkü her birey sözün varlığını	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Die Äusserung ist individuell.</i>	<i>Warum ?</i>	<i>Denn jedes Individuum bildet seine Äusser-</i>	
<b>Std1 [v]</b>	Toplumsaldır.			
<b>Std1 [d]</b>	<i>Ist gesellschaftlich.</i>			
<b>Std1 [k]</b>	((schweigt))			

[18]

Lktn [v]	kendi birikimleriyle kendi e oluşturup, sözü bu anlamda kullanır.
Lktn [d]	<i>ungen äh aus seinen Erfahrungen, benutzt Äusserungen in diesem Sinne.</i>

Die Antwort des Studenten 1 in (5): „Toplumsaldır.“ (Ist gesellschaftlich.) wird von der Lektorin durch das Einsetzen der richtigen Antwort in (6): „Söz bireyseldir.“ (Die Äußerung ist individuell.) abgelehnt, eine weitere Frage danach gestellt (7): „Neden?“ (Warum?), dem dann von dem Studenten 1 ein Schweigen in (8) folgt. Mit der Äußerung in (9): „Çünkü her birey sözün varlığını kendi birikimleriyle kendi e oluşturup, sözü bu anlamda kullanır.“ (Denn jedes Individuum bildet seine Äußerungen äh aus seinen Erfahrungen, benutzt Äußerungen in diesem Sinne.) überredet die Lektorin zugleich die Studenten dazu, dass Äußerungen individuell anliegen. Durch diese sprachliche Handlung veröffentlicht die Lehrkraft allen Studenten die richtige Antwort. Student 1 unterlässt somit seine sprachliche Handlung dem Schweigen, was womöglich auch als peinlich bezeichnet werden könnte.

Dieses direkte Aussprechen des Wissensdefizits, das vom Sprecher gefüllt wird, wird bei Ehlich/Rehbein als Assertion benannt. Hier baut der Hörer sein neues Wissen nicht selber auf, sondern es wird ihm Vorgetragen. Diese Handlung der Lehrkräfte vervollständigt im Anschein das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster, wobei es zur Frustration der Studenten führen kann. Wenn der erwartete Lösungsbeitrag vom Koaktanten, mit dem er sowohl in Zusammenarbeit als auch im Kampf steht, nicht verbalisiert wird und der Lehrende es ausfüllt, kann es für den Ko-Aktanten peinlich werden (vgl. Ehlich/Rehbein, 1986, S. 28–29). Auch das ist eine Situation, den man im Diskurs des Seminars vermeiden sollte, denn das sich schlecht fühlen kann den Lernfortschritt und die Motivation der Lernenden beeinflussen. Hier kann man vom Unglücksfall des Studenten sprechen. Sein Nichtwissen bricht sein Handlungsprozess ab. Diese Handlung ist anders im Gegensatz zum Unterlassen (siehe Rehbein, 1977, S. 231 und Duman, 1999, S. 96). Hier liegt keine Selbstinitiative vor, sondern wird von der Lehrkraft unterbrochen, in die Äußerung des Studenten eingegriffen und selbst weitergeführt.

Auch Wiederholungen gehören im Diskurs des Seminars unseres Erachtens zu den reformulierenden Handlungen, da die Bezugsäusserungen nicht nur bloss einfach wiederholt werden, sondern in den Seminaren im Hochschuldiskurs auch die Funktion der Wissensverarbeitung in sich bergen. Im Unterschied zu simplen Wiederholungen gehören Wiederholungen im Klassendiskurs zu verständnissichernden Handlungen, die einen besonderen Wert im Seminar haben.

## 4.2. Wiederholungen

Während bei den anderen reformulierenden Handlungen durch womöglichen Hinzufügungen sich der propositionale Gehalt bis zu einem bestimmten Punkt ändern kann, wird bei wortwörtlichen Wiederholungen eine Änderung des propositionalen Gehaltes nicht erwartet. Wiederholungen vollstrecken sich, in dem sie den gleichen propositionalen Gehalt mit der gleichen Struktur der Bezugsäusserung wiedergeben. Solche Wiederholungen treten besonders dann auf, wenn sich im Kommunikationskanal Störungen befinden, wie die des Lärms, oder aber auch, wenn etwas bestätigt werden möchte, die normalerweise vom Sprecher (Keller, 1978, S. 6) vollführt werden.

Allerdings können Wiederholungen in unterschiedlichen Instituten anderen Charakters sein, deren Stufung anders sein sollte (Kameyama, 2004, S.187). Im Lehr-Lern Verfahren zum Beispiel, wenn auch Bührig (1996, S.2) von einer strukturellen Verschiedenheit aber mit gleichem propositionalen Gehalt zwischen der Bezugsäusserung und der reformulierenden Handlung spricht, um sie überhaupt als reformulierende Handlungen zu benennen, kann man von der wissensverarbeitenden und der verständnissichernden Funktion der Wiederholungen sprechen (Kameyama, 2004, S.185-186, 199), die die Aufgabe der reformulierenden Handlungen aufzeigen. Hier treten Wiederholungen mit dem gleichen Inhalt und Struktur auf, aber die Prosodie der Äusserungen tragen in sich bestimmte Erwartungen, die an den Hörer gerichtet sind. Eine vollstreckte Wiederholung durch die Lehrkraft kann dem Studenten signalisieren, seine Äusserung, sein Wissen zu verarbeiten. Auch u.E. haben die Wiederholungen im universitären Diskurs die Aufgabe der Verständnissicherung und der Wissensverarbeitung.

Es können neben der Wiederholung der ganzen Äusserung auch ein Teil des Geäusserten wiederholt werden, wo dann allerdings mit der Wiederholung nur einen Teils, dann auch sich der propositionale Gehalt wieder ändern kann. Hier wird dann auch zu Rephrasierungen zurückgegriffen, die leicht mit den Wiederholungen verwechselbar sein können und eine genaue Trennung anscheinend nicht sehr leicht ist, da sie ineinander greifen und in einer anderen Arbeit tiefer zu bearbeiten wären. Aber man könnte wohl davon sprechen, dass rephrasierende Handlungen eine Korrektur in sich bergen, wobei Wiederholungen eher zur Betonung des neuen Wissens, Zeitgewinnung in mentalen Prozessen und Wissensverarbeitungen leistet.

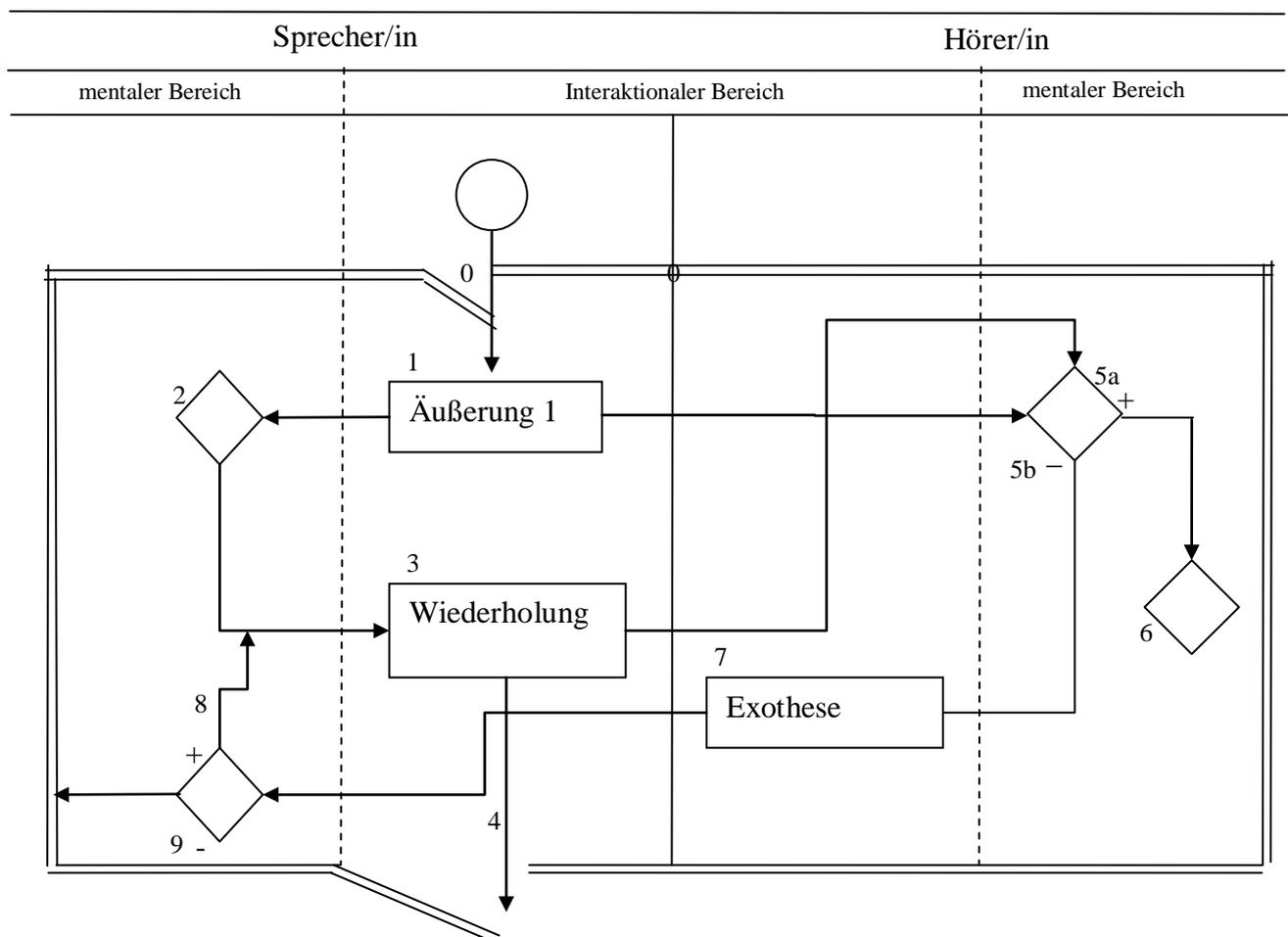
Im DaF-Seminar zum Beispiel kommt es zu falschen Deklinationen der Verben durch die Studenten, die dann durch die Rephrasierung korrigiert werden. Wiederholungen dagegen können im „Konversationsunterricht“ eine bestätigende, das Wissen betonende Funktion haben. Das Ziel der Wiederholungen ist die Wiederholung der vorigen Äußerungen, wodurch sich das vorher gesagte verfestigen kann (Duman, 2005, S. 144). Auch der Übergang zu einem weiteren Thema kann durch die Wiederholung der vorigen Äußerungen eingeleitet werden.

Kameyama definiert, wie auch Bührig (1996, S. 2), dieselbe Wiederholung der vorigen Äußerung, um überhaupt von einer Wiederholung sprechen zu können. Diese Wiederholungen können sich auch auf bestimmte Teile im Satz beziehen: “ ‘Wörtliche Reverbalisierung’ meint dabei eine Verbalisierung des zuvor Geäußerten unter Verwendung der gleichen sprachlichen Ausdrücke in der gleichen Form.” (Kameyama, 1999, S. 187). Nur die Wiederholungen in den Seminaren haben einen eigenen Charakter als die Wiederholungen in homileischen Diskursen, wie plaudern.

Man sollte zugleich die Wiederholungen von Umformulierungen unterscheiden, da Umformulieren den gleichen Inhalt des vorher Gesagten mit anderen sprachlichen Ausdrücken wiedergibt, die dann eben keine Wiederholungen mehr sind. Es sollte vielleicht besonders auch betont werden, dass Umformulierungen, genauso wie auch andere sprachliche Muster, wiederholt werden können. Es können mehrere unterschiedliche sprachliche Handlungen wiederholt werden, die eben mit den anderen Mustern nicht zu verwechseln sein sollten aber ineinander greifen können.

Wiederholungen vom selben Sprecher sind vorsorgliche Wiederholungen (Kameyama, 1999, S. 193), die ein Nichtverstehen vermeiden sollen. Die Wiederholungen vom Hörer sind Signale zum Sprecher hin, die zur Verarbeitung der Information beim Hörer Leitpunkte in sich tragen: "Es handelt sich um Reverbialisierungen, die den Hörerplan oder eine Störung im Hörerplan exothetisieren oder dem Sprecher gegenüber versprachlichen. Solche Wiederholungen treten auch häufig bei der Prozessierung von reparativen Handlungsmustern auf und haben dort insbesondere die Funktion, den Einstieg in das bzw. den Ausstieg aus dem reparativen Handlungsmuster zu ermöglichen bzw. zu regeln." (ebd., S. 195). Im „Konversationsunterricht“ treten Wiederholungen dieser Art besonders oft auf, wo das Wissen und auch das sprachliche Können mitverarbeitet wird.

Auch Gülich/Kotschi (1987, S. 219) fassen Wiederholungen als reformulierende Handlungen auf: "Wir sehen sie auch als Reformulierungen an, da, auch wenn die verwendeten Wörter identisch sind, die phonetische und suprasegmentale Realisierung in aller Regel nicht identisch ist. Wiederholungen erfüllen wie andere Reformulierungen bestimmte Funktionen im Gespräch." Besonders im „Konversationsunterricht“ kann man auf Wiederholungen treffen, die neben der Unverständlichkeit die Funktion der Wissensverarbeitung erfüllen. Im Ablaufdiagramm 6 wurden die Wiederholungen im hochschulischen System darzustellen versucht.



**Ablaufdiagramm 6: Rekonstruiertes Ablaufschema des Wiederholens**  
(Legende wie im Ablaufdiagramm 1)

Die Lehrkraft bringt ihre Äußerung 1 (1) in den Interaktionsraum, wo vom Hörer erwartet wird, dass die Perzeption ohne weiteres gelingt. Wenn die Perzeption durch den Studenten gelingt, hört der Student (5a) weiter. Wenn nicht (5b), kann der Student auf eine Exothese (7) greifen, die die Äußerungen der Lehrkraft in der Betonung der Frage wiederholt oder aber es kann auch eine direkte Frage sein, die an die Lehrkraft -mitunter an die Klassenkameraden-gerichtet ist. Die Lehrkraft kann, wenn sie die Exothese des Studenten aufgreifen möchte und sie für wichtig hält, aufgreifen (8) und ihre Äußerungen wiederholen. Sie kann die Äußerungen des Studenten auch überhören (9), wenn sie für die Themenbearbeitung keinen großen Wert besitzt. Es kann aber auch vorkommen, dass die Lehrkraft das Wissen für wichtig hält (2) und sie selbstinitiiert explizit oder aber auch implizit wiederholt (3). Auch die Mimiken der Studenten können den Lehrenden zu wiederholenden sprachlichen Handlungen führen. Nach der Wiederholung des Geäußerten kann man dann auf eine andere Handlung übergehen. Außer der selbstinitiierten Wiederholung kann es auch dazu kommen, dass der Hörer selbst auf Wiederholung eingeht, um dem Sprecher zu zeigen, dass er am Gespräch teilnimmt, dass Wissen verarbeitet und ob er überhaupt das neue Wissen richtig verarbeitet hat usw. Der Hörer kann auch direkt auf eine Wiederholung fragen, wenn z.B. wegen Lärm die Äußerung des Sprechers nicht verstanden werden kann, die in dieser Arbeit dargestellt werden, aber nicht zu den reformulierenden Handlungen gezählt werden sollten, da sie nicht die Funktion der reformulierenden Handlungen haben.

#### 4.2.1. Wiederholungen in den Naturwissenschaften (FI)

Im Seminar „Türkische Sprache“ an der Hochschule werden des Öfteren Wiederholungen an Wissen verwirklicht, die für die Lehrkraft wichtig erscheinen und von den Studenten gewusst werden sollen. Durch diese Wiederholungen im Seminar „Türkische Sprache“ in den Naturwissenschaften FI werden auch jeweiligen Nachfragen vorgebeugt, um das Verfahren des Seminars nicht zu stören. Auch die Anzahl der Studenten oder auch zeitliche Mängel sind des Öfteren ein Grund dafür. Selbstinitiierte explizite wie auch implizite Wiederholungen werden vom Sprecher bevorzugt, wenn der ‘turn’ nicht abgegeben werden möchte. Auch können Wiederholungen im weiteren Sinne (Keller,1978, S.2) hervortreten, die durch das Nicht-Verstehen hervorgerufen werden. Die folgenden beiden Beispiele sollen die Wiederholungen darlegen, die aus Störfaktoren wie Lärm gemacht und von den wiederholenden reformulierenden Handlungen unterschieden werden.

Beispiel (25) Fremdinitiierte explizite Wiederholungen:

[154]

	136	137
<b>Lktn [v]</b>	Kim söyleyecek bu cümlelerin öğelerini, evet?!	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wer möchte die Satzteile sagen, ja?!</i>	
<b>Stdn1 [v]</b>		„Balık gibiydim.“ yüklem.
<b>Stdn1 [d]</b>		„Ich war wie ein Fisch.“ ist das Prädikat.

[155]

	138	139
<b>Lktn [v]</b>	Duyamıyorum.	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Ich kann nicht hören.</i>	
<b>Lktn [k]</b>	Studenten sprechen alle durcheinander.	
<b>Stdn1 [v]</b>		„Balık gibiydim.“ yüklem.
<b>Stdn1 [d]</b>		„Ich war wie ein Fisch.“ ist das Prädikat.

In (136) fordert die Lektorin die Studenten dazu auf, die Äußerungsteile der Beispieläußerung zu benennen: “Kim söyleyecek bu cümlelerin öğelerini, evet?!” (Wer möchte die Satzteile sagen, ja?!), worauf die Studenten versuchen, alle durcheinander eine Antwort zu geben. Dieses Durcheinander führt dazu, dass der Kommunikationskanal zwischen den Studenten und der Lehrkraft gestört wird. Eine Studentin (Std1) spricht die Lösung laut aus (137): “‘Balık gibiydim.’ yüklem.” („Ich war wie ein Fisch.“ ist das Prädikat.), welche die Lektorin nicht verstehen kann (138): “Duyamıyorum.” (Ich kann nicht hören.), die dann zugleich dazu führt, dass die Studenten leiser werden. Nachdem die Studenten leiser geworden sind, gibt die Studentin (1) wieder ihren Lösungsversuch in (139) wieder: “‘Balık gibiydim.’ yüklem.” („Ich war wie ein Fisch.“ ist das Prädikat.), wo sie eine Wiederholung verwirklicht, die die genaue Wiederholung der vorigen Äußerung ist. Diese Art von Wiederholungen haben den gleichen propositionalen Gehalt und die gleiche Struktur, die der Aufhebung der Störquelle dienen. Auf solche Wiederholungen trifft man sowohl in alltäglichen als auch in institutionellen Diskursen, wo der Diskurs durch Störfaktoren wie Lärm beeinflusst wird. Solche Wiederholungen sind unseres Erachtens simple Wiederholungen, die nicht zu wissensverarbeitenden reformulierenden Handlungen gehören.

Auch Studenten können Lehrkräfte zur Wiederholung aufrufen, wenn der Kanal gestört ist. In Beispiel (26) sollen die Studenten den Beispielsatz aufschreiben, wobei anscheinend ein Student entweder den Satz nicht hören oder nicht in Erinnerung behalten kann.

Beispiel (26) Wiederholungsaufforderung durch Studenten:

[272]

	122	123
<b>Lktn [v]</b>	İki nokta: giriş, gelişme, sonuç dedik.	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Doppelpunkt: Einführung, Hauptteil, Schluss haben wir gesagt.</i>	
<b>Std3 [v]</b>		Menfaatten sonra iki noktasını
<b>Std3 [d]</b>		<i>Ich habe den Doppelpunkt in dem Satz nach</i>

[273]

	124	125	126
<b>Lktn [v]</b>		„Menfaat sandalyeye benzer.“ diyor.	Hayır.
<b>Lktn [d]</b>		„Nutzen ähnelt sich dem Stuhl.“ sagt er.	Nein,
<b>Std3 [v]</b>	anlamadım o cümlelerin.		Menfaat iki nokta sandalye
<b>Std3 [d]</b>	<i>dem „Nutzen“ nicht verstanden.</i>		<i>Nutzen Doppelpunkt Stuhl der</i>

[274]

	127
<b>Lktn [v]</b>	Menfaatten sonra diil iki nokta. „Menfaat sandalyeye benzer.“ diyo iki nokta.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Doppelpunkt kommt nicht nach dem Nutzen. „Nutzen ähnelt sich dem Stuhl.“ sagt er Doppelpunkt.</i>
<b>Std3 [v]</b>	

[275]

	128	129
<b>Lktn [v]</b>	Açıklama yapıyor çünkü bundan sonra.	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Er macht nämlich eine Erläuterung danach.</i>	
<b>Lktn [k]</b>	((Studenten sprechen untereinander)).	

Der Student 3 bezieht sich auf die vorherige Äußerung der Lektorin in (122): „İki nokta: giriş, gelişme, sonuç dedik.“ (Doppelpunkt: Einführung, Hauptteil, Schluss haben wir gesagt.) und betont in seiner Äußerung in (123) explizit, dass er den Doppelpunkt nach dem „Nutzen“ nicht verstanden hat: “Menfaatten sonra iki noktasını anlamadım o cümlemin.” (Ich habe den Doppelpunkt in dem Satz nach dem „Nutzen“ nicht verstanden.), da anscheinend der Student 3 sie nicht hören konnte. Die Lektorin gibt den Beispielsatz in (124): “Menfaat sandalyeye benzer.’ diyor.” („Nutzen ähnelt sich dem Stuhl.“ sagt er.) bis zum Doppelpunkt an, sagt aber nicht, dass danach der Doppelpunkt kommen muss.

Der Student 3 dagegen bringt seine falsche Vermutung in den Interaktionsraum in (125): “Menfaat iki nokta.” (Nutzen Doppelpunkt), was dann von der Lektorin in (126): “Hayır. Menfaatten sonra diil iki nokta.” (Nein, der Doppelpunkt kommt nicht nach dem Nutzen.) abgelehnt und in der folgenden Äußerung durch die Wiederholung des Beispielsatzes in (127): “Menfaat sandalyeye benzer.’ diyo iki nokta.” („Nutzen ähnelt sich dem Stuhl.“ sagt er Doppelpunkt.) mit Gründen in (128) korrigiert wird: „Açıklama yapıyor çünkü bundan sonra. (Er macht nämlich eine Erläuterung danach.).

Man kann auch auf Wiederholungen eingehen, die weder angekündigt noch vom Hörer verlangt werden. Sie werden von der Lehrkraft implizit gemacht, um manchmal Zeit zu gewinnen oder aber auch jeglichen Fragen vorzubeugen. So sind Wiederholungen dieser Art selbstinitiierte implizite Wiederholungen, die mitunter auch der Verständigung beihelfen sollen und zu den reformulierenden Handlungen gehören.

Beispiel (27) Selbstinitiierte implizite Wiederholungen:

[127]

60	61
<b>Lktn [v]</b> İkinci e: kurala geçiyorum.	Burada da sözcüğün anlamını gözönünde bulundurmamız
<b>Lktn [d]</b> <i>Ich gehe äh: auf die zweite Regel ein.</i>	<i>Auch hier müssen wir die Bedeutung des Wortes im Auge</i>

[128]

62
<b>Lktn [v]</b> gerekiyor. Yani birleşik olan sözcüğün oluşumunda
<b>Lktn [d]</b> <i>behalten. Dass heisst; bewahren die Wörter, während der Entstehung der zusammengesetzten Wörter,</i>

[129]

<b>Lktn [v]</b> sözcükler anlamını koruyor mu yoksa anlamını kaybetmiş yeni bir sözcüğe mi
<b>Lktn [d]</b> <i>ihre Bedeutung oder haben sie ihre Bedeutung verloren und sich zu ein anderes Wort</i>

[130]

63
<b>Lktn [v]</b> dönüşmüş. Yeni bir anlama mı geçmiş, bunu göz önünde bulundurmamız gerekiyor.
<b>Lktn [d]</b> <i>umgewandelt. Hat es eine neue Bedeutung, dass müssen wir im Auge behalten.</i>

Beispiel (27) wurde wieder vom Diskurs des Seminars „Türkische Sprache“ aus der Fakultät FI genommen, in der zusammengesetzte Wörter im Türkischen durchgenommen wurden, die je nach der Regel entweder zusammen oder getrennt geschrieben werden sollen. Nach der Bearbeitung der ersten Regel betont die Lektorin die zweite Regel in (60-61): “İkinci e: kurala geçiyorum. Burada da sözcüğün anlamını göz önünde bulundurmamız gerekiyor.” (Ich gehe äh: auf die zweite Regel ein. Auch hier müssen wir die Bedeutung des Wortes im Auge behalten.), die während der Schreibung der zusammengesetzten Wörter in Acht genommen werden soll.

In (62): „Yani birleşik olan sözcüğün oluşumunda sözcükler anlamını koruyor mu yoksa anlamını kaybetmiş yeni bir sözcüğe mi dönüşmüş.“ (Dass heisst; bewahren die Wörter, während der Entstehung der zusammengesetzten Wörter, ihre Bedeutung oder haben sie ihre Bedeutung verloren und sich zu ein anderes Wort umgewandelt.) erläutert sie, was sie mit ihrer Äußerung in (61): „Burada da sözcüğün anlamını gözönünde bulundurmamız gerekiyor.“ (Auch hier müssen wir die Bedeutung des Wortes im Auge behalten.) meint und wiederholt ihre vorige Äußerung in (61) durch (63): “Yeni bir anlama geçmiş, bunu gözönünde bulundurmamız gerekiyor.” (Hat es eine neue Bedeutung, das müssen wir im Auge behalten.). In dieser Wiederholung kann man von einer Teilwiederholung sprechen, indem sich der propositionale Gehalt aufbewahrt und eine Wissensbearbeitung stattfindet. Durch diese Wiederholung betont sie die Wichtigkeit der zweiten Regel, die den Studenten markiert wird.

In Beispiel (28) unterlässt die Lektorin, die für sie überflüssigen Teile in der Bezugsäußerung, nimmt nur die für sie wichtigen Teile und wiederholt den Satz markierend. Hier geht die Lektorin auf eine selbstinitiierte implizite Wiederholung ein, wo sie ihre eigene Aussage betonen will.

Beispiel (28) Bestehen auf Wissensverarbeitung durch Wiederholung der Aussage:

[10]

	3
<b>Lktn [v]</b>	Yaa başka bir deyişle tümce aslında bir bildirişim
<b>Lktn [d]</b>	<i>Mit anderen Worten sind Sätze eigentlich Kommunikationsmittel und äh: sind die oberste</i>

[11]

<b>Lktn [v]</b>	aracıdır ve e: dilin o anlamda en üst basamağıdır cümle •/bir bildirişim olarak dilin
<b>Lktn [d]</b>	<i>Stufe in der Sprache •/ist die oberste Stufe als Kommunikation</i>

[12]

	4
<b>Lktn [v]</b>	en üst basamağıdır. Anamlı e iletiler bildiren her cümle bu anlamda • e tam olarak e: tümcedir.
<b>Lktn [d]</b>	<i>in der Sprache. Jeder bedeutungstragender Satz ist sozusagen • äh genauer gesagt ein Satz.</i>

In Beispiel (28) macht die Lektorin Gedankensprünge, überlegt sich, wie sie es am besten formulieren sollte (3): “Yaa başka bir deyişle tümce aslında bir bildirişim aracıdır ve e: dilin o anlamda en üst basamağıdır cümle • /bir bildirişim olarak dilin en üst basamağıdır.” (Mit anderen Worten sind Sätze eigentlich Kommunikationsmittel und äh: sind die oberste Stufe in der Sprache • /ist die oberste Stufe als Kommunikation in der Sprache.). Durch die Teilwiederholung “/bir bildirişim olarak dilin en üst basamağıdır.” (/ist die oberste Stufe als Kommunikation in der Sprache.) organisiert sie ihre gedanklichen Reihenfolgen und verkündet den Studenten auch, dass ihre Wiederholung die wichtigsten Satzteile und Gedanken in sich birgt. Diese Wiederholung folgt direkt der Bezugsäußerung, beziehungsweise bevor der Satz noch beendet wird. Solche Wiederholungen geben auch dem Sprecher Zeit, um mentale Entscheidungen (Rehbein, 1979, S. 18) treffen zu können.

In Beispiel (29) fordert die Lektorin die Studenten dazu auf, dass bis jetzt Gelernte zusammen zu wiederholen. Somit spinnt sie den Seminar mit den Studenten zusammen, wodurch sie das Wissen im Interaktionsraum unter Kontrolle hält.

Beispiel (29) Kontrolle der Interaktion durch Wiederholungen:

[31]

	9	10
<b>Lktn [v]</b>	Hatırlayalım isterseniz. Bitişik yazarken ya da ayrı yazarken neyi ölçü alırsak daha	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Lassen sie uns erinnern. Erinnern wir uns daran, was wir als Masstab nehmen sollen, damit wir</i>	

[32]

	11	
<b>Lktn [v]</b>	az hata yapmış oluruz bunların yazımında hatırlıyor muyuz?	
<b>Lktn [d]</b>	<i>weniger Fehler machen während der Zusammen- oder Getrennschreibung?</i>	
<b>Std1 [v]</b>	Anlam bozulursa diye	
<b>Std1 [d]</b>	<i>Ich weiss es als, wenn es die Bedeutung</i>	

[33]

	12	13
<b>Lktn [v]</b>	Anlam bozulursa, evet.	Anlamı bozuyorsa ektir çoğunlukla • • .
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wenn es die Bedeutung verliert, stimmt. Wenn es die Bedeutung verliert, ist es meistens eine Zufügung.</i>	
<b>Std1 [v]</b>	biliyorum.	
<b>Std1 [d]</b>	<i>verliert.</i>	

Durch die Äußerung in (10) : “Bitişik yazarken ya da ayrı yazarken neyi ölçü alırsak daha az hata yapmış oluruz bunların yazımında hatırlıyor muyuz?” (Erinnern wir uns daran, was wir als Maßstab nehmen sollen, damit wir weniger Fehler machen während der Zusammen- und Getrennschreibung?) bringt die Lektorin die Studenten dazu, sich an die Regeln der zusammengesetzten Wörter zu erinnern. Dies ist auch eine Taktik um die Studenten, die während der Behandlung dieses Themas nicht anwesend waren, über das Vergangene zu informieren und ein gemeinsames Wissen im Interaktionsraum zu erhalten. Zugleich bringt die Äußerung der Lektorin die Studenten, die im vorigen Seminar anwesend waren, am Diskurs aktiv teilzunehmen.

Student 1 gibt auch sofort der Frage der Lektorin eine Antwort in (11): “Anlam bozulursa diye biliyorum.” (Ich weiss es als, wenn es die Bedeutung verliert.). Die Lektorin wiederholt die Äusserung des Studenten 1, legalisiert ihn eben durch die Wiederholung (12): “Anlam bozulursa, evet.” (Wenn es die Bedeutung verliert, stimmt.), rephrasiert in (13): “Anlamı bozuyorsa ektir çoğunlukla • • .“ (Wenn es die Bedeutung verliert, ist es meistens eine Zufügung) und gibt ihrer Frage zugleich selbst eine Antwort. Durch diese Hintereinanderreihung wird die Bezugsäusserung “Weiterhin-in-Kraft” (Becker-Mrotzeck, 2001, S.42) gesetzt.

Auch Duman (2005, S. 143) betont Wiederholungen in der Arzt-Patienten Kommunikation: “Das heisst, Wiederholungen verwirklichen sich in der Beratung der Familienplanung um zusammen zu denken und zu planen.”. Nach Duman werden Wiederholungen von Ärzten nicht um den Patienten zu beeinflussen, sondern auch um die Teilnahme am Gespräch aufzuzeigen, gemacht: “Mit der gemeinsamen Überlegungsphase und wirksamen Zuhören der Beraterin, die eine Ärztin ist, entwickelt sie eine Strategie, die in der Interaktion eine teilnehmende Rolle hat.”. So treten unseres Erachtens Gemeinsamkeiten des Wiederholens sowohl in der Arzt-Patienten Kommunikation als auch in der Lehrkraft-Studenten Kommunikation auf, die institutionell von Wiederholungen im Alltag Unterschiede aufweisen. Denn diese institutionellen Wiederholungen dienen dazu, die Hörer im Interaktionsraum zum Mitdenken zu bringen und ein gemeinsames Wissen zu erhalten. Keller spricht hierzu auch von “vorsorglicher Wiederholung” (1978, S. 8), der sich von einer simplen Wiederholung unterscheidet. Diese sprachliche Handlung ist nach Keller im Sprechfunk- und Telefonverkehr und besonders in der Klassenkommunikation anzutreffen. Diese Wiederholungen sichern die Wissensverarbeitung beim Hörer. Wiederholungen müssen nach Keller im Gegensatz zu unserer Auffassung nicht immer wortwörtlich sein:

“Da sich das Wiederholen auf die Äußerungsebene bezieht, könnte man annehmen, dass die Wiederholung wörtlich der ursprünglichen Äußerung entsprechen muss, bzw. dass exakt dieselben Phoneme benutzt werden müssen. Dies ist jedoch keineswegs der Fall. Es können durchaus andere Wörter benutzt werden als in der ursprünglichen Äußerung. Auch können Verstehenshilfen hinzugefügt werden.”

Im Diskurs in den Seminaren sind auch auf Wiederholungen zutreffbar, die eigentlich zur Betonung der Äußerung dienen, die auch erweitert oder vermindert werden können. Duman betont, dass durch Wiederholungen neben des kooperierenden Zuhörens und des Denkens auch eine Wissensverarbeitung geleistet wird. Durch Wiederholungen werden vom Sprecher das vorhin gegebene Wissen nochmals betont und unseres Erachtens auch verfestigt (Duman, 2005, S. 143, Kameyama, 2004, S. 194-198). Becker-Mrotzeck (Becker-Mrotzeck, 2001, S. 42) spricht in seiner Arbeit auch von Wiederholungshandlungen im Unterrichtsdiskurs, wenn z.B. der Lehrende unbedingt auf einer Antwort besteht. “Häufig wird das Weiterhin-in-Kraft-Sein der Aufgabenstellung so zum Ausdruck gebracht, dass die Aufgabe wiederholt oder paraphrasiert wird (15), mit oder ohne Wink.”. Durch diese reformulierende Handlung bezweckt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Studenten auf das Thema zu lenken.

#### **4.2.2. Wiederholungen in den Sozialwissenschaften (FM)**

In Beispiel (30) kündigt die Lehrkraft die Themen an, die im Seminar „Türkische Sprache“ in den Sozialwissenschaften durchgenommen werden sollen. Um die Verständigung zu sichern, wiederholt sie ihre Zusammenfassung (ausführlicher in §4.5) explizit und kündigt nochmals die Themen an, um Missverständnisse zu vermeiden.

Beispiel (30) Explizite Wiederholungen durch die Lehrkraft:

[128]

.36

<b>Lktn [v]</b>	Bir kere bitişik ve ayrı yazılan sözcükler, bağlaçların ve eklerin yazımı,
<b>Lktn [d]</b>	<i>Einmal sind die zusammen und getrennt geschriebenen Wörter, die Regel der Bindewörter</i>

[129]

<b>Lktn [v]</b>	sayıların yazımı ve büyük harflerin kullanımı bir de kısaltmalar, yazım
<b>Lktn [d]</b>	<i>und Suffixe, die Schreibung der Zahlen und Gross- und Kleinschreibung und noch Verkürzungen</i>

[130]

37

38

<b>Lktn [v]</b>	konusunun içindeki ana başlıklarımız. Tekrar ediyorum. Bitişik ve ayrı yazılması
<b>Lktn [d]</b>	<i>unsere Grundthemen in der Rechtschreibung. Ich wiederhole. Wörter, die zusammen und</i>

[131]

39

<b>Lktn [v]</b>	gereken sözcükler. Eklerin ve bağlaçların yazımı, büyük harflerin
<b>Lktn [d]</b>	<i>getrennt geschrieben werden müssen. Die Regel der Suffixe und Bindewörter, Gross-Kleinschreibung</i>

[132]

<b>Lktn [v]</b>	kullanımı, sayıların yazımı, bir de kısaltmalarla ilgili kurallarımız yazım konusunun
<b>Lktn [d]</b>	<i>die Schreibung der Zahlen, und noch Verkürzungen sind die Grundthemen unseres</i>

[133]

<b>Lktn [v]</b>	içindeki ana başlıklarımız.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Rechtschreibens.</i>

In (36): „Bir kere bitişik ve ayrı yazılan sözcükler, bağlaçların ve eklerin yazımı, sayıların yazımı ve büyük harflerin kulanımı, bir de kısaltmalar, yazım konusunun içindeki ana başlıklarımız.“ (Einmal sind die zusammen und getrennt geschriebenen Wörter, die Regel der Bindewörter und Suffixe, die Schreibung der Zahlen und Groß- und Kleinschreibung und noch Verkürzungen sind unsere Grundthemen in der Rechtschreibung.) zählt die Lektorin die Themen, die durchgenommen werden sollen, im Einzelnen auf. In der Äußerung der Lehrkraft (37): “Tekrar ediyorum.” (Ich wiederhole.) verwirklicht sie eine selbstinitiierte explizite Wiederholung und kündigt somit offen an, dass sie alles, was sie bis jetzt als Thema angegeben hat, wiederholen wird. Diese Arten der Wiederholungen werden von Keller als „vorsorgliche Wiederholungen“ angesehen (Keller, 1978, S. 8), die meistens ohne Aufforderung vom Sprecher selbst verwirklicht werden.. Wenn auch die Reihenfolge der Themen und die Zufügungen nicht in einer Eins-zu-Eins Relation stehen, sind die Wörter doch gleich und haben den gleichen propositionalen Gehalt.

Durch diese Wiederholung zeigt auch die Lektorin, dass sie Wert darauf legt, dass die Themen von den Studenten sicher beherrscht werden. Auch hier liegt u.E. eine Wissensverarbeitung vor, die sich an das zukünftige Seminar anlehnt.

Die reformulierende Handlung kommt als Wiederholung in Beispiel (31) direkt der Bezugsäußerung nach. Diese selbstinitiierte implizite Wiederholung betont wieder die Wichtigkeit der Aussage, wodurch das Wissen verarbeitet werden soll.

Beispiel (31) Wiederholung ohne Zwischenäußerung:

[237]

	112	113	114
<b>Lktn [v]</b>	Hani hissetmek, farketmek, reddetmek gibi.		Ancak burada "anneanne"
<b>Lktn [d]</b>	<i>So wie fühlen, bemerken, ablehnen.</i>		<i>Nur wenn wir die Bedeutung der</i>
<b>Std1 [v]</b>	Ama hocam		
<b>Std1 [d]</b>	<i>Aber meine Lehrerin</i>		

[238]

<b>Lktn [v]</b>	sözünde anlamı gözönünde bulundurduğumuzda annemin annesi anlamını karşılıyor
<b>Lktn [d]</b>	<i>Aussage „anneanne“ [Großmutter] im Auge behalten, entspricht sie der Bedeutung die Mutter.</i>

[239]

	115
<b>Lktn [v]</b>	E::: yine de bir kalıplaşma söz konusu olduğu için bitişik yazıyoruz.
<b>Lktn [d]</b>	<i>meiner Mutter. Äh::: trotzdem schreiben wir sie wegen der festen Form zusammengesetzt.</i>

[240]

	116	117
<b>Lktn [v]</b>	Kalıplaşma söz konusu.	Yani bu verdiğimiz kuralların dışında bir kalıplaşmayı
<b>Lktn [d]</b>	<i>Sie hat eine feste Form genommen. Dass heisst; wir halten eine Form im Auge, die sich während ihrer</i>	

[241]

	118
<b>Lktn [v]</b>	gözönünde bulunduruyoruz bunların kullanımında. İstisna sözcükler olarak burada.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Anwendung ausserhalb der Regeln befindet, die wir gegeben haben. Hier ist es als eine Ausnahme da.</i>

[242]

	119
<b>Lktn [v]</b>	Her ne kadar annemin annesi şeklinde anlamını koruyor görünse de e: yine de bitişik
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wenn sie auch anscheinend die Bedeutung die Mutter meiner Mutter aufbewahrt, ist sie einer von den</i>

[243]

<b>Lktn [v]</b>	yazılması gereken birleşik sözcüklerden.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wörtern, die äh zusammengeschieden werden muss.</i>

Im Zusammenhang zu den zusammengesetzten Wörtern nimmt die Lektorin die Ausnahmefälle durch, die von den Studenten gewusst werden sollen. In (115): „E::: yine de bir kalıplaşma sözkonusu olduğu için bitişik yazıyoruz.” (Äh::: trotzdem schreiben wir sie zusammengesetzt, da sie eine feste Form genommen hat.) betont sie, warum das Wort „anneanne“ (Grossmutter) zusammengeschieden werden muss. Das Wort „anneanne“ hat im Türkischen mit der Zeit eine feste Form angenommen, die sie dann auch in der folgenden Äußerung nur dem bestimmten Satzteil aus der Bezugsäußerung (115) in (116): „Kalıplaşma sözkonusu.” (Sie hat eine feste Form genommen.) wiederholt. Durch diese Wiederholung versucht sie im Interaktionsraum die Verschriftlichung der Aussage „anneanne“ (Grossmutter) zu verfestigen. In (117) paraphrasiert sie nun die Äußerung „Kalıplaşma“ und bettet sie in eine neue Äußerung ein: „Yani bu verdiğimiz kuralların dışında bir kalıplaşmayı gözönünde bulunduruyoruz bunların kullanımında.“ (Dass heisst; wir halten eine Form im Auge, die sich während ihrer Anwendung ausserhalb der Regeln befindet, die wir gegeben haben.), formuliert die vorige Äußerung um und betont wieder die Verfestigung des Wortes „anneanne“ (Grossmutter). In (118) und (119) bearbeitet die Lehrkraft immer noch das Wort „anneanne“ (Grossmutter), um wahrscheinlich die Wissensverarbeitung ganz vollstreckt zu haben.

Eine weitere Wiederholung in der Klassenkommunikation wäre, wenn die Studenten von den Lehrkräften zur Wiederholung aufgefordert werden, wie z.B. im „Konversationsunterricht“ Deutsch. Im „Konversationsunterricht“ wird des Öfteren zur Wiederholung gegriffen, damit die Studenten die Erlernten, wie zum Beispiel lexikalischen Einheiten, auch mündlich korrekt aussprechen können.

#### 4.2.3. Wiederholungen in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE)

Im „Konversationsunterricht“ im DaF-Seminar der Erziehungsfakultät kommen Wiederholungen sehr oft vor. Die Lehrkraft assoziiert bei den Studenten Begriffe, Wörter, die die Studenten in den Klassenraum bringen und meistens durch Wiederholungen gemeinsam verarbeitet werden. In Beispiel (32) versucht die Lehrkraft zum Beispiel die nötige und richtige Äußerung vom Studenten zu erlangen. Allerdings ohne sehr lange auf den Lösungsversuch des Studenten 1 zu warten, gibt die Lehrkraft selber die Lösung.

Beispiel (32) Korrigieren durch Wiederholungen:

[6]

	17	18	19	20	21	22	23	24
Lktr [v]	Zum ersten		Mal äh: verliebt hast!		geliebt hast?!			verliebt hast!
Lktr [d]								
Std1 [v]		Äh:		geliebt hast.			verliebt	
Std1 [v]							verliebt	

In Beispiel (32) leitet die Lehrkraft die Äußerung in (17) ein: „Zum ersten“, wo Student 1 den Turn in (18): „Äh:“ aufnehmen möchte, wo aber keine Äußerung darauf folgt und welche zugleich auch die Lehrkraft abbricht (Linke/Nussbaumer/Portmann, 1991, S.267). In (19) vervollständigt nun die Lehrkraft ihre Äußerung: „mal äh: verliebt hast!“, die sie begonnen hat. Der Student 1 gibt auf die voreilige Äußerung der Lehrkraft seinen Lösungsversuch erst

in (20): „geliebt hast.“, die nicht korrekt angewendet wird. In (21) wird durch die Betonung der Lehrkraft: „geliebt hast?!“ auf den Fehler acht gezogen. Bevor der Student 1 seinen Fehler noch korrigieren kann, gibt die richtige Beugung Studentin 1 in (22): „verliebt“, dem direkt schon nach der ersten Silbe des Verbs Student 1 in (23) folgt: „verliebt.“. Diese wiederholende Handlung der beiden Studenten in Kooperation (Keller, 1978, S.7) wird durch die nochmalige richtige Wiederholung der Lehrkraft in (24): „verliebt hast!“ in den Seminarraum als eine positive Bewertung angekündigt (Ehlich/Rehbein, 1986, S. 15-17). Hier besteht eine Kooperation „unter erschwerten Kommunikationsbedingungen“ (Gülich/Kotschi, 1987, S. 239), die in der Zielsprache verwirklicht wird.

Auch in Beispiel (33) wiederholt die Lehrkraft den Teil der Äußerung, den sie für wichtig hält. In diesem Beispiel lässt die Lehrkraft diesmal der Studentin einen Handlungsraum, um ihren Lösungsversuch in den Interaktionsraum bringen zu können.

Beispiel (33) Befürwortung der Aussage durch Wiederholung:

[11]

	33	34	35	36
<b>Lktr [v]</b>	Später?			
<b>Lktr [k]</b>	((Studenten sprechen unter sich.))			
<b>Std2 [v]</b>			Hocam, wenn mi desek?	Wenn du/wenn du
<b>Std2 [d]</b>			<i>Mein Lehrer, wäre hier wenn angebracht?</i>	

[12]

		37	38
<b>Lktr [v]</b>		Buyur!?	
<b>Lktr [d]</b>		<i>Was!?</i>	
<b>Std2 [v]</b>	deine/deine Schatz • sehen • heisst er dich betreiben		Was hättest du

[13]

	39
<b>Lktr [v]</b>	Was hättest du gemacht • • • .
<b>Lktr [d]</b>	
<b>Std2 [v]</b>	gemacht, wenn du dich betreiben wärst.

Die Studentin 2 fragt in (35) der Lehrkraft: „Hocam, wenn mi desek?“ (Mein Lehrer, wäre hier wenn angebracht?), ob sie die Äußerung mit „wenn“ einleiten kann. Aus der Transkription kommt nicht hervor, ob die Lehrkraft hierzu eine Gestik oder Mimik macht. Falls die Lehrkraft auf die Frage der Studentin keine Reaktion von sich gegeben hat, so entschließt sich die Studentin 2 ihre Äußerung mit „wenn“ in (36): „Wenn du/wenn du deine/deine Schatz sehen heisst er dich betreiben.“ einzuleiten. Nach ihrer Äußerung in (36) spricht die Lehrkraft ihr Erstaunen aus (37): „Buyur!?“ (Was?), worauf die Studentin 2 in (38) ihre Äußerung ausser der Paraphrasierung des Äußerungsteils „betreiben“ ganz umändert: „Was hättest du gemacht, wenn du dich betreiben wärst.“. Das Erstaunen der Lehrkraft ist für die Studentin ein Signal daraufhin ihre erste Äußerung zu verbessern, was sie dann auch versucht.

In (39): “Was hättest du gemacht •••.” wiederholt die Lehrkraft nur den Konjunktivteil aus der Äußerung (38), womit sie anscheinend den Konjunktiv betont und den restlichen Teil, wo es sehr viele Fehler gibt, außer Acht lässt und durch diese Handlung den Rest löscht. Somit greift die Lehrkraft wiederholend den richtigen Teil der Äußerung der Studentin auf, setzt es in den Interaktionsraum und fährt fort. Das Rephrasieren (siehe auch §4.4) ist hier mit dem Wiederholen ineinander gegriffen.

In Beispiel (34) fühlt anscheinend die Studentin 1, dass sie die Äußerung noch einmal wiederholen sollte und führt es auch aus, indem sie ihn laut in den Seminarraum verkündet. Somit liegt hier ein Beispiel vor, in dem ohne aufgefordert zu werden, eine Studentin zu einer selbstinitiierten expliziten Wiederholung greift.

Beispiel (34) Selbstinitiierte Wiederholung durch den Studenten:

[26]

80		81	
<b>Std1 [v]</b>	Hocam e: tekrar alayım ben o cümleyi.		Was machst du, wenn du siehst, dass dein
<b>Std1 [d]</b>	<i>Mein Lehrer, ich möchte den Satz äh noch einmal wiederholen.</i>		

[27]

82	
<b>Lktr [v]</b>	Was machst du, wenn dein Geliebter dich betrügt • oder dich
<b>Std1 [v]</b>	Geliebter dich betrügt.

[28]

83 84	
<b>Lktr [v]</b>	betrügen würde. Ja.
<b>Std1 [v]</b>	Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich betrügt
<b>Std1 [d]</b>	<i>“Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich betrügt? nicht wahr mein</i>

[29]

85 86	
<b>Lktr [v]</b>	Ja. Auf Seite 26 haben wir Nr. 14 und 15 ••14 oder 15? 14!
<b>Std1 [v]</b>	di mi hocam?
<b>Std1 [d]</b>	<i>Lehrer?</i>

In der Äußerung (80) verkündet die Studentin 1 explizit: “Hocam e: tekrar alayım ben o cümleyi” (Mein Lehrer, ich möchte den Satz äh: noch einmal wiederholen.), dass sie ihre Äußerung noch einmal wiederholen wird. Sie wiederholt hier den vollständig richtigen Satz, die nach den Normen des Unterrichtsgeschehens (Keller, 1978, S.26) in dieser Weise sein müsste. Nach ihrer Wiederholung in (81) wiederholt wiederum die Lehrkraft die Äußerung der Studentin 1 diesmal reduzierend (82): “Was machst du, wenn dein Geliebter dich betrügt oder dich betrügen würde.” und bestätigt ihre eigene Äußerung in (83) durch: “Ja.”, die zugleich ein Signal dafür ist, dass Einsprüche eingelegt werden können, wenn etwas unverständlich war. Die Studentin (1) besteht aber auf ihre eigene Äußerung immer noch und wiederholt sie, indem sie nachher die Lehrkraft dann auch direkt fragt, ob der Satz richtig ist

(84): “Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich betrügt, di mi hocam?”. Die Studentin versucht sich zu vergewissern (Kameyama, 2004, S. 196). Auf diese Aufforderung durch die Studentin 1 kommt nur eine ganz kurze Bejahung von der Lehrkraft (85): “Ja.” Diese kurze Bejahung kann daran liegen, dass die Studentin keinen Fehler gemacht hat, aber trotzdem die Äußerung zu lang ist, worauf aber die Lehrkraft nicht eingehen möchte. Es kann auch sein, dass die Lehrkraft mit ihrer Wissensverarbeitung weiter machen möchte und die sprachliche Handlung der Studentin 1 nun als störend empfindet und somit mit einer kurzen Antwort reagiert. In (86) tritt die Lehrkraft in die nächste sprachliche Handlung ein: “Auf Seite 26 haben wir Nr. 14 und 15 • •14 oder 15? 14!“, womit sie dann auch der Studentin 1 zu wissen gibt, dass eine weitere Korrektur nicht von Nöten ist und das der Sprecherwechsel mit ihr beendet ist.

Die Lehrkraft besteht in Beispiel (35) auf einen Lösungsversuch von Studenten, die es zwar auch versuchen, die aber erfolglos bleiben. Für die Lehrkraft sind die Lösungsversuche der Studenten wichtig, da wahrscheinlich die Lösung zur Weiterführung des Themas im Seminar beitragen soll. So greift die Lehrkraft auf selbstinitiierte implizite Wiederholungen, wobei sich dazwischen auch andere Äußerungen befinden. Dass sich zwischen der Bezugsäußerung und der reformulierenden wiederholenden Äußerung andere Äußerungen befinden und trotzdem die Lehrkraft die Bezugsäußerung wiederholt, ist unseres Erachtens ein Grund dafür, sagen zu können, dass die Lehrkraft auf einen Lösungsversuch von der Seite der Studenten besonders besteht.

Beispiel (35) Durch Wiederholung auf einer sprachlichen Handlung bestehen:

[31]

	89	90	91	92
<b>Lktr [v]</b>	Wer kommt aus Giresun? Du?! Wie würdest du das formulieren? Studentin 3,			

[32]

	93
<b>Lktr [v]</b>	Deutsch!
<b>Std3 [v]</b>	Aslında orda /e:: orda şey yapmamız lazım, Futur yapmamız lazım.
<b>Std3 [d]</b>	<i>Eigentlich müssten wir da äh:/Dings machen, wir müssten Futur machen.</i>

[33]

	94	95	96
<b>Lktr [v]</b>	Wie würdest du das formulieren? Bist du in		
<b>Lktr [k]</b>	Wendet sich an einen anderen Studenten.		
<b>Std3 [v]</b>	In der Liebe musst du äh: oder ••• äh::		
<b>Std3 [d]</b>			

[34]

<b>Lktr [v]</b>	der Liebe die Verlassende oder die Verlassene? • •
-----------------	--

Die Lehrkraft adressiert in diesem Beispiel der Studentin 3 die Turnabgabe direkt durch die Äußerung in (90): „Du?!“ und (92): „Studentin 3, Deutsch!“ die Frage in (91): „Wie würdest du das formulieren?“, worauf die Studentin 3 dann auch eine korrekte Antwort anstrebt in (93) und (94): „Aslında orda/e:: orda şey yapmamız lazım. Futur yapmamız lazım. In der Liebe musst du äh: oder ••• äh:“ (Eigentlich müssten wir da äh:/Dings machen. Wir müssten Futur machen. In der Liebe musst du äh: oder ••• äh: .). Allerdings wird ihr Versuch durch die Lehrkraft, indem sie ihre Äußerung aus (91) in (95): „Wie würdest du das formulieren?“ wortwörtlich wiederholt, abgelehnt. Während die Lehrkraft ihre eigene Äußerung wiederholt, gibt sie in (96): „Bist du in der Liebe die Verlassende oder die Verlassene?“ die wichtigen Wörter für die Lösung der Frage in Frageform, da anscheinend von den Studenten die richtige Lösung nicht mehr erwartet wird. In diesem Beispiel scheitert die Wissensverarbeitung mit dem Studenten 3.

In Beispiel (36) sehen wir ein Beispiel, das im „Konversationsunterricht“ des Öfteren vorkommt. In diesem Beispiel greifen rephrasierende und wiederholende Handlungen ineinander, die ein gutes Beispiel für den „Konversationsunterricht“ sind.

Beispiel (36) Wiederholende rephrasierende Handlungen:

[79]

	184	185	186	187	188	189	190
<b>Lktr [v]</b>		unsere		Fahrräder		Fahrrädér !	
<b>Stdn3 [v]</b>	Fahrrad		unsere		unsere Fahrräder		
<b>Stdn5 [v]</b>							Wann haben wir •
<b>Stdn5 [k]</b>							((lacht))

[80]

		191	192 193	194	195
<b>Lktr [v]</b>		in der Stadt	in Eskişehir		ist viel passiert.
<b>Stdn3 [v]</b>					
<b>Stdn3 [d]</b>					
<b>Stdn5 [v]</b>	gefahren in der Stadt		Ja		Ja, äh::

Während die Studentin 3 das Nomen in ihrer Äußerung (184): „Fahrrad“ im Singular benutzt, besteht die Lehrkraft auf dessen Plural, da das Possessivpronomen in der Äußerung (185): „unsere“ in der ersten Person Plural steht. Die Lehrkraft betont dies durch die Wiederholung des Possessivpronomens in (185): „unsere“, das dann auch von der Studentin in (186): „unsere“ wiederholt und rephrasiert wird. Die Lehrkraft und die Studentin spinnen die korrekte Äußerung zusammen aus. In (187) gibt die Lehrkraft das Nomen in der Pluralform an: „Fahrräder“, die dann Studentin 3 wie ein Puzzlespiel in (188): „unsere Fahrräder“ zusammensetzt. In (189) erhöht die Lehrkraft ihre Stimme: „Fahrrädér“ und betont dadurch, dass das Wort richtig zu erlernen ist. Studentin 5 nimmt im Interaktionsraum implizit teil, indem sie das Thema fortzuführen versucht (190): „Wann haben wir gefahren in der Stadt“. Die Lehrkraft signalisiert den anderen Studenten und der Studentin 5, dass sie den Turn der Studentin 5 akzeptiert. Durch die Wiederholung der Lokalergänzung in (192): „in der Stadt“ legalisiert sie die Äußerung der Studentin 5. Das ist zugleich ein Zeichen dafür, dass der Sprecherwechsel mit Studentin 3 beendet und mit Studentin 5 weitergeführt wird.

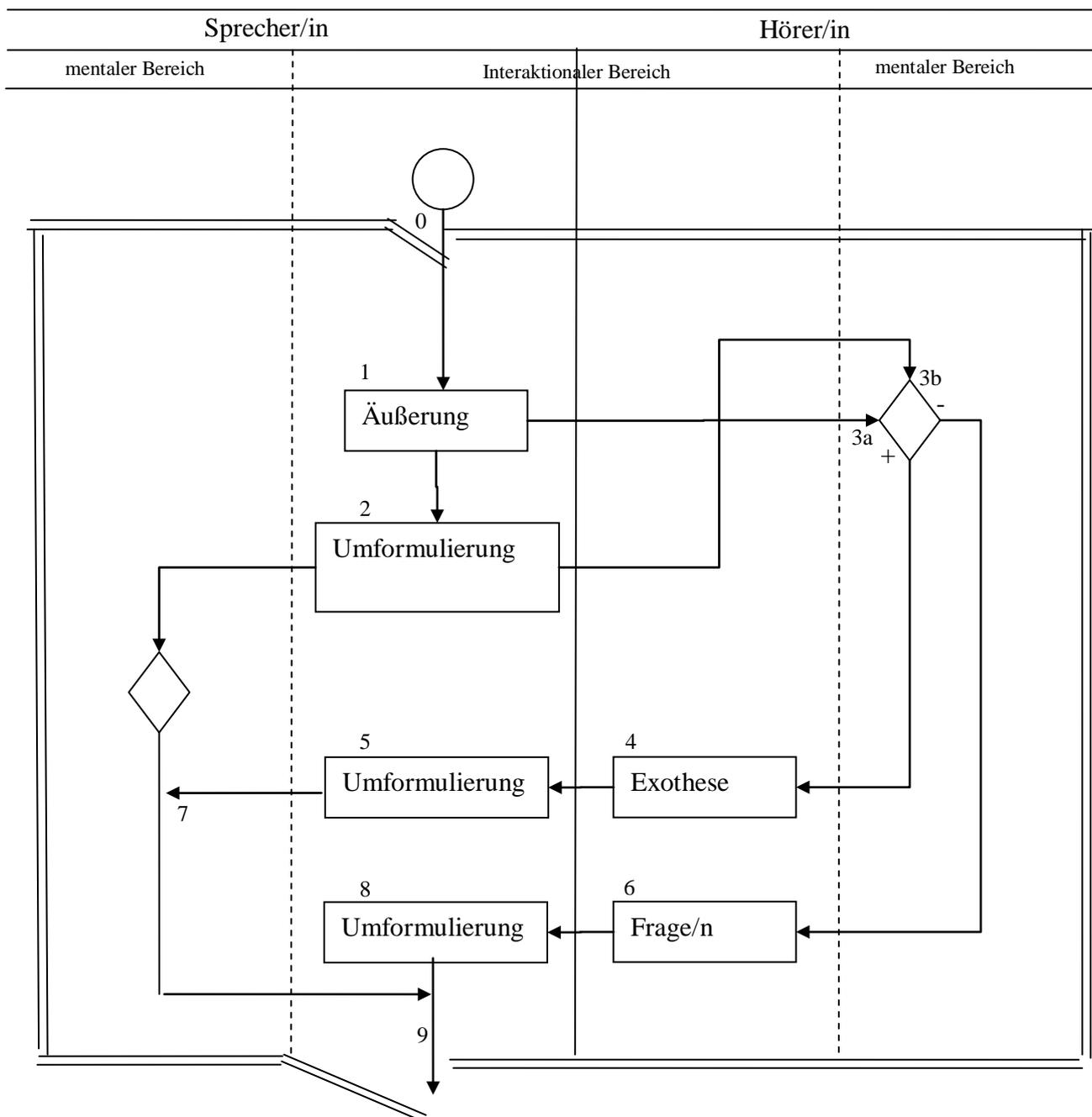
Neben der Wiederholung als reformulierendes Handeln kann die Lehrkraft auch zu Umformulierungen greifen, die im Gegensatz zu Wiederholungen den gleichen propositionalen Gehalt mit anderen Worten und Struktur inne haben und wieder im Verlauf des Seminars dem kognitiven Verfahren helfen sollen.

### 4.3. Umformulierungen

Äußerungen, die das Wissen oder einen Teil der Bezugsäußerung in einer veränderten Form aber mit dem gleichen Inhalt wiedergeben, werden (Keller, 1978, S. 11; Bührig, 1996, S. 190; Kameyama, 2004, S. 138; Gülich/Kotschi, S.218) als die Umformulierung des bereits Geäußerten bezeichnet. Der Sprecher kann aber auch von selbst zu Umformulierungen greifen, wenn er noch daran arbeiten will. Nach dieser Einschätzung des Sprechers, in unserem Fall der Lehrkraft, wird dann zur verständnisichernden Umformulierung (Kameyama, 2004, S. 140) eingegangen. Sie dient aber nicht nur dem Nichtverstehen des Hörers. Hoffman (2000, S. 13) betont hierzu die Funktion der eigenen Worte bei der Umformulierung, die der Bezugsäußerung im Sinne gleichbedeutend sein müssen:

“Vielmehr besteht der Zweck darin, zu den Handlungs- bzw. Ereignissequenzen der Vorgabe Paraphrasen zu produzieren, die gemäß Abbildungstreue und manifester Formulierungsfähigkeit bewertet werden. So müssen die Ereignisbeteiligten, Schauplätze, Wendepunkte und Resultate der Vorgänge vermittelt werden und die zeitliche Abfolge muss erhalten bleiben.”.

Die Äquivalenz der Bezugsäußerung mit der Umformulierung hat für die Definition der Umformulierung einen großen Wert. Am Anfang der 80er Jahre spricht Wenzel (1981, S. 391) hierzu von vollständigen Paraphrasen, die anscheinend in der Forschung mit der Zeit als Umformulierung angesehen werden. Wenzel definiert solche Paraphrasen als Paraphrasen, “mit denen das in der ersten sprachlichen Einheit Erwähnte insgesamt mit ähnlichen Worten wiederaufgenommen wird.”. Auch in dieser Arbeit werden Umformulierungen als reformulierende Handlungen betrachtet, die die Bezugsäußerung mit dem gleichen propositionalen Gehalt, aber mit anderen Worten wiedergibt. Umformulierungen werden wieder von Antos (1981, S. 420) in trivialem Kontext angesehen. Und zwar erstens als ein “Ausgangstext”, zweitens als ein “Zieltext” und drittens als eine “Überführung des Ausgangstextes in einen Zieltext.”. Antos betont hierzu, dass bei Misslingen des Übergangs zum nächsten Muster zu Umformulierungen gegriffen wird, die eine problemlösende Funktion haben. In der vorliegenden Arbeit soll das Ablaufdiagramm 7 die reformulierende Handlung Umformulierung in Bezug zu den Transkriptionen und Beispielen im Ablauf des universitären Diskurses zeigen, wie diese Umformulierungen im hochschulischen Diskurs auftreten können. Der Sprecher bringt in den Interaktionsraum eine Äußerung (1), die vom Hörer perzipiert (3a/3b) werden soll. Wie in unserem Fall in Seminaren, wo die Lehrkraft durchlaufend sprechen muss, kann sie selbstständig zu mehreren vorsorglichen Umformulierungen (2) (siehe hierzu: Keller, 1978, S. 13) greifen, die womögliche Missverständnisse aufheben sollen. Neben dieser selbstinitiierten impliziten oder auch expliziten Umformulierung kann es auch in kleineren Hörergruppen dazu kommen, dass ein Student nach einem mentalen Prozess (3a) eine Exothese (4) macht, wo dann die Lehrkraft eine Umformulierung für angebracht hält. Es kann aber auch sein, dass ein Student nach seinem mentalen Prozess (3b) sein Nichtverstehen (6) zur Sprache bringt, worauf die Lehrkraft wieder anhand einer mentalen Bewertung nach dem Verlangen des Studenten eine Umformulierung (8) vollbringt, die wieder dem Verständnis helfen soll. Nachdem eine Umformulierung von Seiten der Lehrkraft vorgenommen wird, mit oder ohne eine Frage des Studenten, tritt die Lehrkraft auf das nächste Muster (9) ein.



**Ablaufdiagramm 7: Rekonstruiertes Ablaufschema der Umformulierung**  
(Legende wie im Ablaufdiagramm 1)

Im hochschulischen Diskurs treten im Seminar „Türkische Sprache“ Umformulierungen mehr auf als im „Konversationsunterricht“ DaF, was unseres Erachtens mit der Beherrschung einer bestimmten Sprache zu tun hat. Im „Konversationsunterricht“ müssten die Studenten eine hohe Anzahl von Wörtern wissen und benutzen können, um auf Umformulierungen zurückgreifen zu können. Im hochschulischen Diskurs im Seminar Türkische Sprache dagegen treten des Öfteren selbstinitiierte implizite Umformulierungen auf, die auch dafür als ein Signal angesehen werden können, um in kurzer Zeit vieles durchnehmen zu können.

### 4.3.1. Umformulierungen in den Naturwissenschaften (FI)

Es wird meistens eine Umformulierung benutzt, wenn das Geäußerte vom Hörer nicht perzipiert worden ist. Der gleiche propositionale Gehalt wird durch eine andere Äußerung ersetzt und dem Hörer meistens in vereinfachter Form wiedergegeben. Es werden auch im Seminar „Türkische Sprache“ in den Naturwissenschaften (FM) Umformulierungen benutzt, die eher zu den vorsorglichen Umformulierungen (Keller, 1978, S.13) gehören. Durch diese umformulierenden Handlungen wird zugleich die Rückfragemöglichkeit den HörerInnen/LeserInnen aus der Hand genommen.

In Beispiel (37) stellt die Lektorin die Fragen zu den einzelnen Satzteilen selbst und beantwortet sie dann auch wieder selbst, wodurch sie dann wieder die Wichtigkeit der Objekte in den Sätzen betont. In den folgenden beiden Beispielen wird bei der Umformulierung „Yani“ (das heißt) benutzt, was unseres Erachtens auch als ein Signal bei Umformulierungen angesehen werden kann.

Beispiel (37) Regelerklärung durch Umformulierung:

[81]

	53	54	55	56	57	58
<b>Lktn [v]</b>	Ne zaman?	Dün geldi.	Nereye?	Köye geldi.	Nasıl?	Arabasıyla geldi
<b>Lktn [d]</b>	Wann?	Er ist gestern gekommen.	Wohin?	Zum Dorf ist er gekommen.	Wie?	Mit "Er ist mit dem

[82]

<b>Lktn [v]</b>	gibi açıklamalarla cümleyi daha anlaşılır, daha açık hale sokmak sizin elinizde.
<b>Lktn [d]</b>	Auto gekommen. " und desgleichen Erläuterungen können sie einen Satz noch verständnisvoller und klarer machen.

[83]

	59
<b>Lktn [v]</b>	Yani her tümleç cümleye eklendikçe o cümlelerin anlamını zenginleştirir, geliştirir,
<b>Lktn [d]</b>	Das heißt, jedes Objekt, das dem Satz hinzugefügt wird, bereichert die Bedeutung des Satzes, entwickelt es,

[84]

	60
<b>Lktn [v]</b>	dinleyen açısından açık hale getirir. Bu anlamda tümleçlere ihtiyacımız var.
<b>Lktn [d]</b>	wird von der Seite des Hörers klarer. In diesem Zusammenhang benötigen wir die Objekte.

Von (53) bis (58) stellt die Lektorin ihre Fragen zu den Satzteilen ihres Beispielsatzes, gibt auch ihre Antworten wie in einem Tandemspiel dazu, denen sie anschließend hinzufügt, dass Objekte im Satz wichtig für die Klarheit der Sätze (58) sind: "Arabasıyla geldi gibi açıklamalarla cümleyi daha anlaşılır daha açık hale sokmak sizin elinizde." (Wie „Er ist mit dem Auto gekommen.“ und desgleichen Erläuterungen, können sie einen Satz noch verständnisvoller und klarer machen.). Durch die Einleitung zu der neuen Äußerung in (59) mit "Yani" (Das heißt) signalisiert die Lehrkraft, dass sie ihre Äußerung in (58) nochmals mit anderen Worten in den Diskursraum bringen wird.

In (59) : “Yani her tümleş cümleye eklendikçe o cümlenin anlamını zenginleştirir, geliştirir, dinleyen açısından açık hale gelir” (Das heisst; Jedes Objekt, das dem Satz hinzugefügt wird, bereichert die Bedeutung des Satzes, entwickelt ihn, wird von der Seite des Hörers klarer.) benutzt sie anstatt des “anlaşılır” (verständnisvoller) und “açık” (klarer) in der Äußerung (58), “zenginleştirir” (bereichert) und “geliştirir” (entwickelt). Am Ende ihrer Äußerung benutzt sie wieder “açık” (offen), diesmal im Bezug zum Hörer hin. Solche Umformulierungen werden von Keller als „vorsorgliche Umformulierungen“ (1978, S. 13) benannt, die auch unseres Erachtens im universitären Diskurs des Öfteren benutzt werden.

Auch in Beispiel (38) bringt die Lehrkraft ihre Erklärungen zu Bezugsäußerungen durch Umformulierungen der vorhergegangenen Äußerungen. Die Lektorin versucht auch hier soweit wie möglich das Verständnis bei den Studenten zu sichern.

Beispiel (38) Sicherung des Wissens bei Studenten durch die Lehrkräfte:

[5]

	9	
<b>Lktn [v]</b>	Yine „yaptığımız çalışmalar boşa gittiler.“ demek yanlıştır.	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Es ist wieder falsch zu sagen, dass „Die Arbeiten, die wir gemacht haben, waren umsonst.“</i>	

[6]

	10	11
<b>Lktn [v]</b>	Çalışmalar çoğul olsa bile, yüklem tekil olması gerekiyor.	Yani cümlenin
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wenn auch „die Arbeiten“ im Plural steht, muss das Verb im Singular stehen. Das heisst, der Satz</i>	

[7]

<b>Lktn [v]</b>	"Yaptığımız çalışmalar boşa gitti.“ şeklinde olması gerekiyordu.
<b>Lktn [d]</b>	<i>müsste so lauten: „Die Arbeiten, die wir gemacht haben, waren umsonst.“</i>

Man kann auch an diesem Beispiel (38) sehen, dass die Lehrkraft durch Umformulierungen die Fragemöglichkeit der Studenten vorweg abschafft. In (9) bildet die Lektorin eine Äußerung, wie das Verb nach dem Subjekt nicht dekliniert werden müsste: “Yine “yaptığımız çalışmalar boşa gittiler.” demek yanlıştır.” (Es ist wieder falsch zu sagen, dass „die Arbeiten, die wir gemacht haben, waren umsonst.“), wobei sie in ihrer Äußerung (11) durch: “Yani cümlenin “Yaptığımız çalışmalar boşa gitti.” şeklinde olması gerekiyordu.” (Das heisst, der Satz müsste so lauten: „Die Arbeiten die wir gemacht haben, waren umsonst.“) den Beispielsatz im Türkischen in die richtige Weise setzt, umformuliert und wiedergibt.

Die Übersetzung des Beispielsatzes, die die Lehrkraft gibt, wurde in der Transkription soweit wie möglich gleichwertig ins Deutsche zu übersetzen versucht. Die Struktur der beiden Sprachen Türkisch und Deutsch sind nicht gleich, welche die Übersetzung ins Deutsche erschwerte. Im Türkischen bekommt das Nomen, je nach dem Vokal in ihm, die Pluralendung –ler oder –lar (Gencan, 1983, S. 85/143), welches im türkischen Beispielsatz dem Nomen und dem Verb hinzugefügt worden ist.

Den Grund, warum der Satz so, wie die Lektorin ihn verbessert, lauten müsste, gibt sie in (10): „Çalışmalar çoğul olsa bile, yüklem tekil olması gerekiyor.“ (Wenn auch „die Arbeiten“ im Plural steht, muss das Verb im Singular stehen.), damit auch die Änderung des Beispielsatzes bei den Studenten klar und deutlich wird.

In Beispiel (39) macht die Lektorin mehrere Umformulierungen zu der Bezugsäußerung. Hier wird ein Fachbegriff zur Literatur benutzt, von dem die Lektorin annimmt, dass die Studenten ihn vielleicht nicht kennen. So gibt sie mehrere Erklärungen zu dem Begriff.

Beispiel (39) Mehrere Umformulierungen zu der Bezugsäußerung:

[129]

	88	89
<b>Lektn [v]</b>	Sen bilgi vermeden ben bişi söyleyeyim. Yahya Kemal bizde bir neo klasik	
<b>Lktn [d]</b>	<i>Bevor du etwas sagst, möchte ich etwas sagen. Yahya Kemal nimmt bei uns seinen Platz</i>	

[130]

	90	91
<b>Lektn [v]</b>	şair olarak yerini almıştır. Edebiyatta profili böyledir. Şu demek, eskiyi/eski bir	
<b>Lktn [d]</b>	<i>als ein neoklassischer Dichter ein. So ist sein Profil in der Literatur. Das heißt, es ist die Einsicht</i>	

[131]

	92
<b>Lektn [v]</b>	biçimi çağdaş dilin içerisinde sürdüren anlayış demek. E: bir kere aruz ölçüsünden
<b>Lktn [d]</b>	<i>der Weiterführung des Alten/einer alten Struktur in der modernen Sprache. Von dem Masstab äh: Prosodie</i>

[132]

	93
<b>Lektn [v]</b>	hiç vazgeçmemiş • bi gazel biçimselliğinden vazgeçmemiş. Ama bunları yaparken
<b>Lktn [d]</b>	<i>hat er nicht aufgegeben • von der Form des Liebesgedichts hat er nicht aufgegeben. Aber während er das in seinem</i>

[133]

	94
<b>Lektn [v]</b>	şiirinde • gülün anlayışını da yakalamış. Yani şiir belki biçimsel olarak eskiden
<b>Lktn [d]</b>	<i>Gedicht macht • hat er auch die Anschauung der Rose erfasst. Das heisst, dass sich das Gedicht von der Struktur her vom</i>

[134]

<b>Lektn [v]</b>	vazgeçmemek ama yeniye o şiiri oturtmak anlamında klasik bir şairdir denilebilir.
<b>Lktn [d]</b>	<i>alten nicht lösen könnte, aber dem Modernen das Gedicht anpassen, in dieser Auffassung kann man ihm als einen klassischen Dichter ansehen.</i>

Mit der Äußerung in (89): „Yahya Kemal bizde bir neo klasik şair olarak yerini almıştır.“ (Yahya Kemal nimmt bei uns seinen Platz als ein neoklassischer Dichter ein.) leitet die Lehrkraft einen Fachbegriff in den Diskursraum ein, den sie dann in ihren folgenden Äußerungen umformulierend erläutert und erklärt. Nachdem sie ihre eigene Äusserung in (90) bestätigt: „Edebiyatta profili böyledir.“ (So ist sein Profil in der Literatur.), geht sie auf ihre nächste Äusserung ein.

Mit (91) geht sie nun auf die Definition des Begriffs ein: „Şu demek eskiyi/eski bir biçimi çağdaş dilin içerisinde sürdüren anlayış demek.“ (Das heißt, es ist die Einsicht der Weiterführung einer alten Struktur in der modernen Sprache.), die sie in (94) wieder umformuliert. In (94) formuliert die Lektorin die Aussage in (91) nochmals um, indem sie nun den Dichter mit in die Definition einbezieht: „Yani şiir belki biçimsel olarak eskiden vazgeçmemek ama yeniye o şiiri oturtmak anlamında klasik bir şairdir denilebilir.“ (Das heißt, dass sich das Gedicht von der Struktur her vom Alten nicht lösen konnte, aber dem Modernen das Gedicht anpassen, in dieser Auffassung kann man ihn als einen klassischen Dichter ansehen.), und so das vorige Wissen mit dem neuen verbindet.

In den Äusserungen der Lehrkraft (92-93) treten die Gründe auf, warum der Dichter zu den neoklassischen Dichtern zählen sollte: „E: bir kez aruz ölçüsünden hiç vazgeçmemiş • bi gazel biçimselliğinden hiç vazgeçmemiş. Ama bunları yaparken şiirinde • gülün anlayışını da yakalamış.“ (Von dem Masstab äh: Prosodie hat er nicht aufgegeben • von der Form des Liebesgedichts hat er nicht aufgegeben. Aber während er das in seinem Gedicht macht • , hat er auch die Anschauung der Rose erfasst.). Dadurch beugt sie fragen, die wömglich auftreten könnten.

Auch in den Sozialwissenschaften an der Fakultät (FM) werden von der Lehrkraft auf Umformulierungen zurückgegriffen, wenn Bedeutungen zu erklären sind oder aber auch Acht auf die vorige Äusserung gegeben werden soll.

#### 4.3.2. Umformulierungen in den Sozialwissenschaften (FM)

Aus den Sozialwissenschaften (FM) wurden wieder diejenigen Umformulierungen als Beispiele ausgesucht, die Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede aufwiesen. In Beispiel (40) werden im Unterschied zu den beiden Beispielen (38-39) zum Beispiel durch die Lektorin keine Fügungswörter während der Umformulierung benutzt.

Beispiel (40) Umformulierungen ohne Fügungswort:

[35]

12

<b>Lktn [v]</b>	Kullanımda eğer birleşik sözcüğün sesinde, oluşumunda bir ses olayı varsa bitişik, ses olayı yoksa ayrı yazıyoruz • .
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wenn bei der Zusammensetzung des Wortes seine Aussprache, seine Bildung Veränderung aufzeigt, wird es zusammen, wenn nicht, getrennt geschrieben.</i>

[36]

13

14

<b>Lktn [v]</b>	İkinci kıstasımız ise anlam yönünden • . Bu ses yönündendi/ses yönünden e: sözcüğün
<b>Lktn [d]</b>	<i>Unser zweiter Maßstab ist von der Bedeutung her. Das war vom Laut her/die Bewertung äh des Wortes vom</i>

[37]

15

<b>Lktn [v]</b>	değerlendirilişiydi. Bir de birleşik sözcüklerin anlam yönünden değerlendirilmesiyle
-----------------	--

<b>Lktn [d]</b>	<i>Laut her. Wir können uns auch durch die Bewertung der Bedeutung der zusammengesetzten Wörter</i>
-----------------	---

[38]

16

<b>Lktn [v]</b>	doğruya yönelebiliriz. Buna göre de eğer birleşik sözcüğün oluşumu sırasında
-----------------	--

<b>Lktn [d]</b>	<i>zum Richtigen wenden. Demzufolge wenn sich der Laut äh: Entschuldigung, wenn sich die Bedeutung</i>
-----------------	--

[39]

<b>Lktn [v]</b>	herhangi bir ses e: pardon anlam değişimi sözkonusuysa bu sözcükleri bitişik
-----------------	--

<b>Lktn [d]</b>	<i>ändert, sollten wir diese Wörter zusammenschreiben.</i>
-----------------	--

[40]

17

<b>Lktn [v]</b>	yazmamız gerekiyor. Örneğin "Hanımeli" diyoruz ••.
-----------------	--

<b>Lktn [d]</b>	<i>Wir sagen zum Beispiel „Geissblatt“ ••.</i>
-----------------	--

Die Lektorin gibt die Regel für die zusammengesetzten Wörter in ihrer Äußerung (12): „Kullanımda eğer birleşik sözcüğün sesinde, bir ses olayı varsa bitişik, ses olayı yoksa ayrı yazıyoruz •.“ (Wenn bei der Zusammensetzung des Wortes seine Aussprache, seine Bildung eine Veränderung aufzeigt, wird es zusammen, wenn nicht, getrennt geschrieben •.), in der sie auf die Vokale aufmerksam macht. Nach der Äußerung (12) geht die Lehrkraft mit ihrer Äußerung (13) auf die nächste Regel ein: „İkinci kıstasımız ise anlam yönünden •.“ (Unser zweiter Maßstab ist von der Bedeutung her.), worauf eine Umformulierung in (14) bezüglich der Aussage (12) folgt. Die Lektorin betont somit die Wichtigkeit der Regel in (14): „Bu ses yönündendi/ses yönünden e: sözcüğün değerlendirilişiydi.“ (Das war vom Laut her/die Bewertung äh: des Wortes vom Laut her).

In der Äußerung (15) formuliert sie wieder die Aussage in (13) um: „Bir de birleşik sözcüklerin anlam yönünden değerlendirilmesiyle doğruya yönelebiliriz.“ (Wir können uns auch durch die Bewertung der Bedeutung der zusammengesetzten Wörter zum Richtigen wenden.), wo sie die zweite Regel ankündet. In der Äußerung (16) fährt sie nun mit der Erklärung der Regel fort.

Die Lehrkraft verkettet sozusagen ihr Thema Eins nach dem Andern (Ehlich/Rehbein, 1986, S. 81-82), das sie dann auch durch Umformulierungen unterstützt. Im „Konversationsunterricht“ des DaF-Seminars an der pädagogischen Fakultät in der Hochschule treten wie im Seminar „Türkische Sprache“ nicht sehr viele Umformulierungen auf. Das liegt wahrscheinlich daran, dass mit geringem Wortschatz viel gesprochen werden muss. Auch im „Konversationsunterricht“ werden Umformulierungen wie auch im Seminar „Türkische Sprache“ hauptsächlich von der Lehrkraft gemacht, da die Lehrkräfte die Aufgabe der Wissensvermittlung tragen, während die Studenten diejenigen sind, die zu lernen haben.

### 4.3.3. Umformulierungen in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE)

In den folgenden vier Beispielen werden Umformulierungen nur von der Lehrkraft durchgeführt. Eine große Auswahlmöglichkeit in Bezug zu umformulierenden sprachlichen Handlungen im „Konversationsunterricht“, DaF wie im Seminar „Türkische Sprache“, lag nicht vor. So wurden aus den sechs umformulierenden Handlungen vier als Beispiele ausgewählt und durchgenommen. In Beispiel (41) stellt die Lehrkraft ihre Frage immer wieder umformulierend an die Studenten, bis sie eine Antwort erreicht.

Beispiel (41) Verlangen auf eine Antwort durch Umformulierungen:

[53]

	131	132	133
<b>Lktr [v]</b>	Was sagen wir im Allgemeinen? Du hast einen Freund. Sie hat eine Beziehung.		

[54]

	134	135
<b>Lktr [v]</b>	Worüber sprichst du, was sagst du ihm ••• ? Zum Beispiel, wie redest du mit ihm?	

[55]

	136
<b>Std1 [v]</b>	Hallo mein Schatz! ((lacht dabei)).

Die Lehrkraft stellt ihre Frage in der Äußerung (131): “Was sagen wir im Allgemeinen?” an die Studenten im Seminarraum. Sie wartet aber nicht auf eine Äußerung, die von den Studenten kommen könnte. Nach ihrer Frage in (131) umschreibt die Lehrkraft die Situation, in der gesprochen werden soll, in (132) und in (133): „Du hast einen Freund. Sie hat eine Beziehung.“, in der sich die Studenten fühlen und darauf eine Antwort geben sollen. Durch diese Äußerungen der Lehrkraft sollen sich die Studenten in die Lage der beschriebenen Situation einsetzen können.

Nach der Umschreibung in (132-133) stellt sie wieder ihre Frage, indem sie es auf die zweite Person Singular umformuliert und eine direkte Frage an die Studentin 1 in (134) stellt: “Worüber sprichst du, was sagst du ihm ••• ?”, die sie dann wieder in (135) umformuliert : “Zum Beispiel, wie redest du mit ihm?”, worauf die Lehrkraft dann auch von der Studentin 1 eine Antwort in (136) erhält: “Hallo mein Schatz!”. Allerdings besteht zwischen der Äußerung (134) und der Äußerung (135) eine dreisekundige Pause, wo die Lehrkraft der Studentin 1 eine Denkzeit gibt. Mit der Äußerung in (135) erreicht die Lehrkraft ihr Ziel. Die Frage wurde am Ende von der Studentin 1 verstanden und zur Lösung gegriffen.

Beispiel (42) wurde wieder aus dem „Konversationsunterricht“ genommen, in dem Übungen zu Fremdwörtern gemacht wurden. Es werden verschiedene Wörter in der Fremdsprache mit den Studenten in Bezug zur Wortschatzarbeit durchbearbeitet, woran auch die Studenten anscheinend ihre Spass daran haben. Dieses Beispiel ist daher interessant, dass hier die umformulierende Handlung nicht in der Zielsprache Deutsch, sondern in der türkischen Sprache durchgeführt wird.

Beispiel (42) Zurückgreifen ins Türkische bei Umformulierungen:

[93]

	209	210	211	212	213	214
<b>Lktr [v]</b>		T e i l . Yedek parça?	Ersatzteil.	Eşdeğer, muadil.		Eşdeğer, muadil • ?
<b>Lktr [d]</b>		<i>Ersatzteil?</i>		<i>Äquivalent, Gleich.</i>		<i>Äquivalent, Gleich?</i>
<b>Std2 [v]</b>					Eşdeğer?	
<b>Std2 [d]</b>					<i>Äquivalent?</i>	

[94]

	215	216	217
<b>Lktr [v]</b>		Muadilin Türkçesi ne demektir? Aspirin vardır. İngiliz aspirini vardır. Aspirin	
<b>Lktr [d]</b>		<i>Was bedeutet „muadil“ im Türkischen? Es gibt Aspirin. Es gibt englisches Aspirin. Du gehst</i>	

[95]

	218
<b>Lktr [v]</b>	almaya gidersin biri yoksa diğeri onun muadili, eşdeğeridir. İnsanların eşdeğeri
<b>Lktr [d]</b>	<i>Aspirin kaufen, wenn du das Eine nicht findest, bekommst du den Äquivalenten. Es gibt kein Äquivalent</i>

[96]

	219	220
<b>Lktr [v]</b>	olmaz. Ben Abdi'yle görüşmek istiyorum. Abdi yok bugün Hamdi'yle görüş!	
<b>Lktr [d]</b>	<i>des Menschen. Ich möchte den Abdi sehen.</i>	<i>Heute ist Abdi nicht da, triff dich mit Hamdi!</i>

Nachdem die Lehrkraft den deutschen Begriff zu (210): „Yedek parça?“ (Ersatzteil?) in (211): „Zusatzteil.“ gibt, geht sie auf das nächste Wort ein, dass sie in (212) äußert: „Eşdeğer, muadil.“ (Äquivalent, gleich). Allerdings wird der Begriff „muadil“ (gleich) nach „Eşdeğer“ (Äquivalent) von der Studentin 2 nicht perzipiert. Hier folgt eine direkte Frage von der Studentin 2 an die Lehrkraft in (213) durch den verstandenen Teil der Äußerung: „Eşdeğer?“ (Äquivalent), worauf dann die Lehrkraft den Begriff „muadil“ (gleich) umformuliert.

In (214) formuliert die Lehrkraft ihre vorige Äusserung um: „Eşdeğer, muadil? Muadilin Türkçesi ne demektir?“ (Äquivalent, gleich. Was bedeutet „muadil“ im Türkischen?), die die Funktion des Verständnissicherns (Kameyama, 2004, S. 138) hat.

In (215-216) fängt sie dann an zu erklären: „Aspirin vardır. İngiliz aspirini vardır.“ (Es gibt Aspirin. Es gibt Aspirin aus England.). In ihrer Äußerung (217) paraphrasiert sie das Wort „Aspirin“ und fährt mit ihrer Erklärung fort: „Aspirin almaya gidersin biri yoksa diğeri onun muadili, eşdeğeridir.“ (Du gehst Aspirin kaufen, wenn du das eine nicht findest, bekommst du den Äquivalenten.), was dann anscheinend von den Studenten verstanden und verarbeitet wird, da keine weiteren Fragen dazu folgen und die Lehrkraft humorvoll den Seminar weiterführt (219-220): „Ben Apdi'yle görüşmek istiyorum. Abdi yok bugün Hamdi'yle görüş.“ (Ich möchte den Abdi sehen. Heute ist Abdi nicht da, triff dich mit Hamdi.).

Auch in Beispiel (43) greift die Lehrkraft zur umformulierenden Handlung, sobald sie bemerkt, dass der Begriff, den sie in den Interaktionsraum bringt, den Studenten nicht bekannt ist. Diesmal verwirklicht sie die Umformulierung in der Zielsprache Deutsch.

Beispiel (43) Umformulierungen bei Begriffsdefinitionen:

[95]

	209	210	211	212	213
<b>Lktr [v]</b>	Yankı hat einen Meterstab. Was ist ein Meterstab • ? Metre				
<b>Lktr [d]</b>			<i>Meter</i>		
<b>Stdn1 [v]</b>				Mezro.	
<b>Stdn1 [d]</b>				<i>Meterstab</i>	
<b>Stdn3 [v]</b>					Mezro.
<b>Stdn3 [d]</b>					<i>Meterstab</i>

[96]

	214	215	216	217	218	219
<b>Lkt [v]</b>	Hamit hat eine Bohrmaschine. Damit kann man Löcher bohren. Loch?					Delik !Löcher,
<b>Stdn4 [v]</b>					Delik.	

[97]

	220	221	222	223	224
<b>Lkt [v]</b>	bohren	Matkap. Bohren. Buldunuz mu sayfa 47'i? Bulamayan var mı?			
<b>Lkt [d]</b>		<i>Bohrmaschine.</i>	<i>Haben sie Seite 47 gefunden? Hat jeder aufgeschlagen?</i>		
<b>Stdn3 [v]</b>	Matkap.				
<b>Stdn3 [d]</b>	<i>Bohrmaschine.</i>				

Von (209) bis (213) kann man sehen, wie die Lehrkraft mit den Studenten an Fremdwörtern arbeitet. Auch in (214): "Hamit hat eine Bohrmaschine." bildet die Lehrkraft wieder eine Äußerung mit der Erwartung, dass sie die Studenten mit dem Fachbegriff verstehen und das türkische Wort dazu sagen. Ohne auf eine Antwort von den Studenten zu warten, formuliert sie ihre Aussage in (215) um: "Damit kann man Löcher bohren.", wodurch sie die Funktion des Gerätes zur Sprache bringt.

Die Studenten nehmen aktiv an der Interaktion teil, indem sie den Erfordernissen der Lehrkraft entsprechen. Die Lehrkraft rephrasiert zum Beispiel nur die Äußerung: "Loch" in (216), die als Frage an die Studenten gestellt wird, die auch sofort in (217): "Delik." (Loch) von der Studentin 4 aufgegriffen und beantwortet wird. Durch dieses kognitive Verfahren bringt die Lehrkraft die Studenten zu der richtigen Lösung in (220), die von der Studentin 3 in der türkischen Sprache wiedergegeben wird: "Matkap." (Bohrmaschine). Die Lehrkraft signalisiert durch ihre wiederholende Handlung der Studentenäußerung in (221): „Matkap.“ (Bohrmaschine.), dass die Antwort richtig ist.

Nachdem die Lehrkraft ihr Ziel erreicht hat, geht sie auf das nächste Muster ein, wo sie mit dem Seminar fortfährt (223-224): „Buldunuz mu sayfa 47'i? Bulamayan var mı?“ (Haben sie Seite 47 gefunden? Hat jeder aufgeschlagen?).

In Beispiel (44) formuliert die Lehrkraft ihre eigene gestellte Frage um, um wieder die Verständigung bei den Studenten leisten zu können.

Beispiel (44) Suche nach der passenden Äußerung durch Umformulierungen:

[82]

	200	201
<b>Lktr [v]</b>	Was weißt du über Fatih Sultan Mehmet?	
<b>Stdn9 [v]</b>	Fatih Sultan Mehmet eroberte	

[83]

	202	
<b>Stdn9 [v]</b>	Konstantinopel äh und äh: • äh er wechselte Istanbul genannt. Daha ne diyebilirim?	
<b>Std4 [d]</b>	Was kann ich noch sagen?	

[84]

	203	204
<b>Lktr [v]</b>	Hm, wann eroberte er, in welchem Jahr?	
<b>Stdn9 [v]</b>	vierzehnhundert ehm dreiundfünfzig.	

Zuerst stellt die Lehrkraft ihre Frage in (200) auf: „Was weißt du über Fatih Sultan Mehmet?“, worauf die Studentin 9 ihre Antwort in der Äusserung (201) gibt: „Fatih Sultan Mehmet eroberte Konstantinopel äh und äh: • äh er wechselte Istanbul genannt.“. Ihre Antwort auf die Frage der Lehrkraft reicht anscheinend der Studentin 9 nicht aus und sie greift in die türkische Sprache zurück, in der sie mehr vertraut ist. Auf die Frage des Studenten 9 in (202): „Daha ne diyebilirim?“ (Was kann ich noch sagen?) bringt die Lehrkraft als Unterstützung die Frage in (203): „Hm, wann eroberte er, in welchem Jahr?“, wo sie in der Frage selbst eine Umformulierung durchführt.

Anstatt des “wann” benutzt die Lehrkraft in der Äusserung (203) “in welchem Jahr”, damit auch die Frage von dem Studenten verstanden wird. Durch diese Umformulierung erreicht auch die Lehrkraft ihr Ziel, das sie beim Studenten als sprachliches Handeln bezweckt. In (204) erfolgt nun die Antwort des Studenten 9 in den sprachlichen Handlungsraum: “vierzehnhundert ehm dreiundfünfzig“. Umformulierungen können sowohl in ganzen Äußerungen oder aber auch in Teilen der Äußerungen gemacht werden.

Auch während der Umformulierung können Paraphrasen als Brücke zu folgenden Äußerungen benutzt werden und auch Wiederholungen können auftreten, die wieder die Wichtigkeit des Themas zeigen. Diese reformulierenden Handlungen können mit der Bezugsäußerung hintereinander vorkommen, oder aber auch können andere Äußerungen dazwischen liegen, die dann aufeinander bezogen werden müssten. Hierin unterscheiden sich allerdings Rephrasierungen von den bisher durchgenommenen reformulierenden Handlungen. Sie kommen direkt nach der Bezugsäußerung und operieren besonders an den Teilen der Äußerungen.

#### 4.4. Rephrasierungen

Hierzu stellt Bührig (1996, S. 246) fest, dass Rephrasieren im Diskurs direkt im Anschluss an eine sprachliche Handlung hervortritt, in der sich ein für den Hörer wichtiges Wissen befindet (siehe hierzu auch Keller, 1978, S. 43–44).

In diesem Verfahren wird jedes Element genauestens bearbeitet, damit auch das Verständnis gesichert wird. Obwohl Wiederholung, Umformulierung und Paraphrasieren, um die Perzeption verwirklichen zu können verwirklicht werden, und in denen sich inhaltliche Korrekturen und Reparaturen (Vgl. Rehbein, 1978) befinden, hat sich die Perzeption bei der Rephrasierung bereits verwirklicht. Hier wird nicht mehr an der Aneignung eines neuen Wissens herumgearbeitet, sondern das bereits erlernte neue Wissen wird in verschiedenen Situationen anzuwenden versucht, die unter der Kontrolle der Lehrkraft verwirklicht werden. Rephrasierende Handlungen sind sprachliche Handlungen, die vom Hörer aufgenommen werden können.

Der Hörer greift ein neues Wissen aus der Bezugsäußerung und setzt es in seinem  $\pi$ -Bereich ein. Der Ausdruck, dass er das gemacht und wie er das gemacht hat, ist nach Keller (1978, S. 29-30) das Rephrasieren:

Das Rephrasieren bezieht sich also auf die Verarbeitung von neuen Informationen durch den Hörer. Es zeigt, dass und wie der Hörer die in der Sprechhandlung von S enthaltene Information in Bezug auf seine Voraussetzungen und auf das Handlungsziel mental verarbeitet.“

Durch diese Handlung des Hörers wird der Sprecher dazu aufgefordert, den mentalen Prozess des Hörers zu bejahen oder an ihm zu operieren. Somit ist das Rephrasieren an den Sprecher gerichtet: „Es geht also hier nicht um den Fall des einfachen Vor-sich-hin-Wiederholens, sondern eine Rephrasierung hat immer einen Adressaten. Es handelt sich um eine „gerichtete Exothese“ (Keller, 1978, S. 32). Dieses Rephrasieren dürfte mit dem einfach vor sich hin Wiederholen nicht verwechselt werden, da es zum Fortgang der Kommunikation nicht beiträgt. Während der Rephrasierung können Verbesserungen durch den Sprecher auftreten, die wieder von den Interaktanten schon gewusst werden:

„Wichtig bei allen Veränderungen der sprachlichen Oberfläche von Rephrasierungen in Bezug auf die Ursprungsäußerung ist, dass durch diese Veränderungen keine wirklich neuen Informationen hinzukommen, sondern lediglich bekannte, bereits im gemeinsamen  $\pi$ -Bereich vorhandene Elemente angesprochen werden.“ (ebd., S. 42).

Im „Konversationsunterricht“ treten solche Rephrasierungen besonders oft auf, da die korrekte Benutzung der zu erlernenden Sprache im Vordergrund steht. Die Wissensverarbeitung hat sich beim deutschlernenden Studenten bereits verwirklicht. Es wird nun versucht das Wissen über die erlernte Sprache am richtigen Ort zu benutzen. Und die Praxis der Anwendung des erlernten Wortschatzes oder auch Grammatiks erfolgt nun im Semimnarrum, wo die Studenten sich auch gegenseitig unter Kontrolle halten und wenn nötig sich auch gegenseitig korrigieren. Im Ablaufdiagramm 8 wird wieder anhand der Beispiele aus den Transkriptionen das Ablaufschema der Rephrasierung im universitären Diskurs gegeben.



Oder; Wenn die Rephrasierung des Hörers nicht stimmt (4), kann der Sprecher es verbessernd (6) wiedergeben. Nach dieser sprachlichen Handlung können Sprecher und Hörer den Handlungsraum verlassen (7) und zu einem anderen Muster übergehen. Oder der Hörer wiederholt (9) die verbesserte Rephrasierung des Sprechers, die wieder vom Sprecher wiederholt (11) werden kann (was aber nicht sein muss), und dieser kann nach der Absicherung des gegenseitigen Verständnisses zu der nächsten sprachlichen Handlung (12) übergehen.

#### 4.4.1. Rephrasierungen in den Naturwissenschaften (FI)

Vor allem wird Rephrasieren im universitären Diskursraum im Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster (Ehlich/Rehbein, 1986, S.14-15) gesehen. Man nimmt ein Wissenselement aus der Äußerung des Sprechers, und im Unterschied zum alltäglichen Gebrauch, wird es bewertet und korrigiert. Man fokussiert sozusagen einen Teil der Äußerung. Im Seminar „Türkische Sprache“ in den Naturwissenschaften gilt die Verbesserung wie in Beispiel (45) eher der Verständigung als der Aussage. Durch Rephrasierungen wird eine gemeinsame Ebene herauszuarbeiten versucht, damit man auch darauf aufbauen kann.

Beispiel (45) Erstellungsversuche der Wissensebene durch Rephrasierung:

[86]

	59	60
<b>Lktn [v]</b>	Yani e:: "Geldi." cümlesinde bir ifade eksikliği vardır. Diğer cümlede bu eksiklik	
<b>Lktn [d]</b>	Also im Satz: äh „Er ist gekommen.“ ist eine fehlerhafte Äusserung.	In dem anderen Satz ist dieser

[87]

	61	62
<b>Lktn [v]</b>	giderilmiştir.	H1, biz
<b>Lktn [d]</b>	Mangel aufgehoben worden.	Ja, als
<b>Std4 [v]</b>	Hocam, bence bu da cümledir.	
<b>Std4 [d]</b>	Meine Lehrerin nach meiner Meinung ist auch das ein Satz.	

[88]

	63	
<b>Lktn [v]</b>	bu cümleyi nasıl cümle kabul ediyoruz?	Genel kurallar içerisinde, aslında
<b>Lktn [d]</b>	Ja, als was für einen Satz akzeptieren wir diesen Satz?	Im Großen und Ganzen der Regeln

[89]

	64	
<b>Lktn [v]</b>	yüklemi olmayan cümleleri eksiltili cümleler kabul ediyoruz. Onu da ayrı bir	
<b>Lktn [d]</b>	akzeptieren wir eigentlich Sätze, die kein Verb haben, als unvollständige Sätze.	Auch sie stufen wir in

[90]

	65	66
<b>Lktrn [v]</b>	sınıflamaya sokuyoruz. Aslında kabul ediyoruz. Ama biz yine de cümlenin	
<b>Lktn [d]</b>	<i>eine andere Klasse ein.</i>	<i>Eigentlich nehmen wir es an. Aber trotzdem ist es unsere</i>

[91]

	66
<b>Lktrn [v]</b>	temel öğesinin yüklem olduğunu, herşeyin onun üzerine kurulu olduğunu da e: söylemek durumundayız.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Aufgabe zu sagen, dass das Verb der Hauptteil des Satzes ist und äh alles um ihn herum gebaut wird.</i>

In (59-60): „Yani e: „Geldi.“ cümlesinde bir ifade eksikliği vardır. Diğer cümlede bu eksiklik giderilmiştir.“ (Also im Satz äh „Er ist gekommen.“ ist eine fehlerhafte Äußerung. In dem anderen Satz ist dieser Mangel aufgehoben worden.) spricht die Lektorin anhand eines Beispiels aus, was unter Satz verstanden werden sollte und wie es nicht sein sollte.

Student 4 gibt direkt darauf in (61): „Hocam, bence bu da cümledir.“ (Meine Lehrerin, nach meiner Meinung ist auch das ein Satz.) bekannt, dass für ihn auch der Beispielsatz eigentlich ein voller Satz ist, wobei er seine Unsicherheit durch „nach meiner Meinung“ signalisiert. Er rephrasiert das Wort „cümle“ (Satz), worauf er sein eigenes Wissen aufbaut. Das ist unseres Erachtens eine Rephrasierung, da „der Satz“ beim Hörer und Sprecher gemeinsam gewusst wird und an Beispielen operiert und das Wissen verarbeitet wird.

In (62) „Hı, biz bu cümleyi nasıl cümle kabul ediyoruz?“ (Ja, als was für einen Satz akzeptieren wir diesen Satz?) benutzt die Lektorin die Interjektion „Hı“ (Ja), was neben der Aufnahme des Turns (Zeyrek, 2003, S. 32) auch Ungenauigkeiten signalisieren kann, und stellt ihre Frage der ganzen Klasse, indem sie wieder das Wort „cümle“ (Satz) paraphrasiert und aufnimmt. Dadurch erreicht sie, auch die anderen Studenten an der Interaktion teilnehmen zu lassen. Der Frage folgt direkt auch die Erklärung von Seiten der Lehrkraft.

In (63-64) gibt die Lektorin die Gründe an, warum der Satz nicht als ein Satz angesehen werden kann : „Genel Kurallar içerisinde, aslında yüklemi olmayan cümleleri eksilteli cümleler kabul ediyoruz. Onu da ayrı bir sınıflamaya sokuyoruz.“ (Im Grossen und Ganzen der Regeln akzeptieren wir eigentlich Sätze, die kein Verb haben, als unvollständige Sätze. Auch sie stufen wir in eine andere Klasse ein.). Anscheinend bringt der Beispielsatz den Sprecher und den Hörer in Verwirrung. Ein anderes Beispiel würde vielleicht die Regel besser erklären können als das Beispiel: „Geldi.“ (Er ist gekommen.). Der Student sieht hier das Verb im Satz, womit die Erklärung sich nicht deckt. Nach der Erklärung der Lehrkraft aber scheint das Missverständnis aufgehoben zu sein.

In Beispiel (46) stellt die Lehrkraft den Studenten eine Frage, worauf die Studenten antworten sollen. Auch hier sehen wir im hochschulischen Diskurs das Muster des Aufgabe-Stellens/Aufgabe-Lösens.

Beispiel (46) Gemeinsame Bearbeitung des Wissens durch Rephrasierung:

[110]

	72	73	74	75
<b>Lktn [v]</b>	Asıl unsur nedir?		Aldığı • ektir. Buna biz ne diyoruz ?	
<b>Lktn [d]</b>	Was ist der Grundteil?		Ist die Fügung. Was sagen wir dazu?	
<b>Std2 [v]</b>		Ek eylem Zusatzverb		
<b>Std3 [v]</b>				Ek eylem Zusatzverb

[111]

	76	77	78
<b>Lktn [v]</b>		Evet, ek eylem ya da ek fiil diyoruz. İşte bunu fiil öbeğine	
<b>Lktn [d]</b>		Stimmt, hierzu sagen wir Zusatzverb.	Nun, das ist das, was es zum
<b>Std2 [v]</b>	Ek eylem Zusatzverb		

[112]

<b>Lktn [v]</b>	dahil eden, yani yüklem yapan şey o.
<b>Lktn [d]</b>	Teil des Verbteils, besser gesagt zum Verb macht.

In der Äußerung (72) stellt die Lehrkraft ihre Frage: „Asıl unsur nedir?“ (Was ist der Grundteil?), worauf der Student 2 direkt den Fachbegriff in (73) dazu gibt: „Ek eylem.“ (Zusatzverb.). Da es nicht direkt die Antwort auf die Frage ist, rephrasiert die Lektorin ein Teil der Äußerung des Studenten und stellt ihre Frage erneut in (74) auf: „Aldığı • ektir. Buna biz ne diyoruz?“ (Ist die Fügung. Was sagen wir dazu?), worauf Student 3 die Äußerung des Studenten 2 in (75) wiederholt: „Ek eylem.“ (Zusatzverb.) und ihn dadurch auch eigentlich unterstützt.

Auch der Student 2 wiederholt seine Äußerung in (73) in (76): „Ek eylem.“ (Zusatzverb), was dann auch von der Lehrkraft in (77): „Evet, ek eylem ya da ek fiil diyoruz.“ (Stimmt, hierzu sagen wir Zusatzverb.) rephrasiert, daran gearbeitet, positiv bewertet und noch dazu ein Synonym des Begriffs hinzugefügt wird.

Auf Rephrasierungen trifft man besonders bei Problemlösungen und in Diskursen auf wissenschaftlicher Ebene. Sie zeigt den Standpunkt der Wissensverarbeitung. So ist diese sprachliche Handlung auch sehr oft im Diskurs des Seminars anzutreffen. Hier nehmen mehrere Diskursteilnehmer die Äußerung des Sprechers auf und verarbeiten sie in unterschiedlicher Weise. Der Hörer, der sich als kompetenter fühlt als die anderen, richtet seine Rephrasierung eigentlich nicht an den Sprecher, sondern an die Mithörer: „Seine Rephrasierung gibt den anderen Diskursteilnehmern die Möglichkeit, ihre Verarbeitung auf ihre Adäquatheit hin abzusichern.“ (Keller, 1978, S. 33). Sie erhält keine neuen Informationen, dient aber der Verständnissicherung.

In Beispiel (47) macht der Student 2 eine Äußerung, die dann von der Lektorin rephrasiert und als richtig angekündigt wird.

Beispiel (47) Befürwortung der Rephrasierung des Studenten:

[3]

	7	8	9
Lktn [v]	Geçişsiz cümlelerin diğer öğeleri için ne diyebiliriz? Yatılacak, yüklem.		
Lktn [d]	Was können wir zu den Teilen des intransitiven Satzes sagen? Es wird geschlafen, Verb.		
Std2 [v]			Her gece
Std2 [d]			Jede Nacht

[4]

	10	11
Lktn [v]	Her gece aynı saatte.	Yani bi zarf tümleci var, bi de yüklem var.
Lktn [d]	Jede Nacht um die gleiche Uhrzeit. So gibt es hier ein Objekt und ein Verb.	

In Beispiel (47) geht die Lehrkraft wieder auf die Analyse eines Beispielsatzes ein. Sie fragt die Studenten nach den Satzteilen des Satzes in ihrer Äußerung (7): „Geçişsiz cümlelerin diğer öğeleri için ne diyebiliriz?“ (Was können wir zu den Teilen des intransitiven Satzes sagen?). In der Äußerung (8): „Yatılacak, yüklem.“ (Es wird geschlafen, Verb.) verkündet sie das Verb des Beispielsatzes, worauf Student 2 die Zeitangabe in (9): „Her gece“ (Jede Nacht.) ausspricht, die dann von der Lehrkraft in (10) wieder rephrasiert, anerkannt und weitergeführt wird: „Her gece aynı saatte.“ (Jede Nacht um die gleiche Uhrzeit.). Der Student 2 verkündet eigentlich das gemeinsame Wissen der ganzen Klasse, die dann auch von der Lehrkraft rephrasiert und weiterverarbeitet wird. Keller spricht hierzu von „empathischer Betonung“ (1978, S. 38) beim Rephrasieren, das signalisiert, dass diese Information für den Fortgang des Diskurses von Nöten ist. Er stellt fest, dass anhand seiner Daten Rephrasierungen immer vom Lehrer verwirklicht werden. Das erklärt Keller mit der Rolle des Lehrenden, die ihm die Institution erteilt. Auch unseres Erachtens werden Rephrasierungen, neben der Rephrasierung der Mithörer, deren Rephrasierung keine neuen Informationen trägt und eher der Wissensverarbeitung dient, besonders von den Lehrkräften verwirklicht, da den Lehrkräften die Wissensverarbeitung und Zustimmung im universitären Diskurs zusteht.

#### 4.4.2. Rephrasierungen in den Sozialwissenschaften (FM)

Auch in den Sozialwissenschaften, an der Fakultät (FM) werden im Diskursraum in den Seminaren sprachliche Handlungen zum Teil rephrasiert. Wenn auch diese reformulierende Handlung im Seminar „Türkische Sprache“ weniger auftritt als im Seminar DaF „Konversationsunterricht“, so ist es interessant, diese Handlungen auch im Seminar „Türkische Sprache“ je nach ihren Fakultäten herausarbeiten zu können.

In Beispiel (48) kann man sehen, wie die Lehrkraft die Rephrasierung des Studenten 1 aufgreift, selbst auch rephrasiert und daran arbeitet. Durch diese Bearbeitung setzt die Lehrkraft die Äußerung des Studenten 1 in den Diskursraum.

Beispiel (48) Rephrasierung der Lehnwörter:

[196]

	89	90
<b>Lktn [v]</b>	Oysaki Tanrı Öztürkçe bir sözcük, evet.	Tamamen tersi bir e: tepki sanıyorum
<b>Lktn [d]</b>	<i>Dabei ist „Tanrı“ [Gott] ein rein Türkisches Wort. Ich glaube, es ist eine äh: ganz umgekehrte Reaktion,</i>	

[197]

	91	
<b>Lktn [v]</b>	aldığınız tepki olumsuz bir tepki.	
<b>Lktn [d]</b>	<i>die sie erhalten, die Reaktion ist eine negative Reaktion.</i>	
<b>Sdt1 [v]</b>	Hocam, mesela şeyden sanırım o Güneş Tanrısı,	
<b>Sdt1 [d]</b>	<i>Meine Lehrerin, ich glaube, es ist wegen Dings, das ist Sonnengott,</i>	

[198]

	92	93	94
<b>Lktn [v]</b>	Evet, evet.		Evet, tek tanrılı dinlerden önceki o tanrı
<b>Lktn [d]</b>	<i>Ja, ja.</i>		<i>Ja, vielleicht war ein solches Begriffsdurcheinander eine</i>
<b>Sdt1 [v]</b>	Ateş Tanrısı.	Çok tanrılı	
<b>Sdt1 [d]</b>	<i>Gott Vulcanus.</i>	<i>Die Götter</i>	

[199]

<b>Lktn [v]</b>	çokluğunun içinde belki öyle bir kavram kargaşası buna tepki olarak e ortaya çıkmış.
<b>Lktn [d]</b>	<i>äh Gegenreaktion hingegen der Vielfalt der Götter vor dem Monotheismus.</i>

In diesem Seminar werden die Lehnwörter im Türkischen durchgenommen. Die Lehrkraft gibt hier als Beispiel das Wort „Tanrı“ (Gott), welches früher inhaltlich unterschiedlich anlag als heute, welches heute für die Götter der griechischen Mythologie als Bezeichnung benutzt wird. So betont die Lehrkraft in ihrer Äusserung (89), dass das Wort „Tanrı“ (Gott) eigentlich ein rein türkisches Wort ist: „Oysaki Tanrı öztürkçe bir sözcük, evet.“ (Dabei ist „Tanrı“ [Gott] ein rein türkisches Wort.).

In (90) fährt die Lektorin mit ihrem Vortrag weiter: „Tamamen tersi bir e: tepki sanıyorum aldığınız tepki olumsuz bir tepki.“ (Ich glaube, es ist eine äh: ganz umgekehrte Reaktion, die sie erhalten, die Reaktion ist eine negative Reaktion.). Darauf aktiviert der Student 1 sein Vorwissen, rephrasiert den Äusserungsteil „Tanrı“ (Gott) und baut an ihr sein eigenes, bereits gewusstes Wissen auf (91): „Hocam, meselaşeyden sanırım o, Güneş Tanrısı, ateş Tanrısı.“ (Meine Lehrerin, ich glaube, es ist wegen Dings, das ist Sonnengott, Gott Vulcanus.), in der der Student das in der 1. Person Singular deklinierte Verb „ich glaube“ benutzt, die der Lektorin signalisieren soll, diese Äusserung zu bewerten oder auch zu korrigieren.

Die Lektorin bestätigt auch dieses Wissen in (92): „Evet, evet.“ (Ja, ja.). Auf die weitere Äusserung des Studenten 1 in (93): „Çok Tanrılı“ (Die Götter.) bringt die Lehrkraft ihren Grund dazu, warum sie das Wissen des Studenten 1 auch unterstützt (94): „Evet, tek tanrılı dinlerden önceki o Tanrı çokluğunun içinde belki öyle bir kavram kargaşası buna tepki olarak

e ortaya çıkmış.“ (Ja, vielleicht war ein solches Begriffsdurcheinander eine äh Gegenreaktion hingegen der Vielfalt der Götter vor dem Monotheismus.). Durch diese gegenseitige Teilrephrasierung der Äusserungen, die zugleich die Brückenfunktion der Paraphrasen zeigen, spinnen die Lehrkraft und der Student gemeinsam das Thema, das an diesem Seminar durchgenommen werden soll.

Auch Beispiel (49) ist charakteristisch für rephrasierende Handlungen durch den Hörer. Der Student 1 rephrasiert einen Teil der Äusserung der Lehrkraft, die sich mit dem Vorwissen des Studenten 1 nicht deckt.

Beispiel (49) Wiederholende, rephrasierende sprachliche Handlung:

[39]

	14	15
<b>Lktn [v]</b>	Olmama durumu, örneğin "Demode" diyoruz, moda olmayan.	„Deforme“ diyoruz, biçimi
<b>Lktn [d]</b>	<i>Das nicht da sein, wir sagen zum Beispiel „Demode“ [altmodisch], das was nicht mehr Mode ist. Wir sagen „Deforme“ [deformiert],</i>	

[40]

	16	17
<b>Lktn [v]</b>	olmayan, biçimi bozulmuş olan.	"Dezavantaj" diyoruz.
<b>Lktn [d]</b>	<i>das, was keine Form hat, dessen Form sich geändert hat. Wir sagen „Dezavantaj“ [Nachteil].</i>	
<b>Std1 [v]</b>		Dez - a v a n t a j .
<b>Sdt1 [d]</b>		N a c h - t e i l .
<b>Lktn [k]</b>		<i>Die Betonung ist auf „z“</i>

[41]

	18
<b>Lktn [v]</b>	Evet, orada dez- gibi de evet/orada bir ses türemesi sanıyorum olmuş.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Ja, da ist eine wie dez-, ja/ich denke, da hat sich eine Epenthesis verwirklicht.</i>

In Beispiel (49) bringt die Lehrkraft Beispiele dazu, wie im Türkischen Präfixe aus anderen Sprachen ihren Platz eingenommen haben (14-15-16): „Olmama durumu, örneğin „Demode“ diyoruz, moda olmayan. „Deforme“ diyoruz, biçimi olmayan, biçimi bozulmuş olan. „Deforme“ diyoruz, biçimi olmayan, biçimi bozulmuş olan. „Dezavantaj“ diyoruz.“ (Das nicht da sein, wir sagen zum Beispiel „Demode“ [altmodisch], das was nicht mehr Mode ist. Wir sagen „Deforme“ [deformiert], das was keine Form hat, dessen Form sich geändert hat. Wir sagen „Dezavantaj“ [Nachteil].). Worauf der Student 1 die Äusserung der Lehrkraft aufgreift und seine Überlegungen zum gegebenen Beispiel in den Diskursraum rephrasierend und im Grunde genommen wiederholend wiedergibt (17): „Dez-avantaj.“ (Nach-teil.). Der Student 1 rephrasiert das Beispielwort „Dez-avantaj“ (Nachteil) in seine Silben trennend (um das Sich-Nicht-Decken des Vorwissens mit dem jetzigen Wissen zu signalisieren) nach unserer Meinung deshalb, weil sich dieses Beispiel mit seinem Vorwissen nicht deckt. So gehört sie zu den rephrasierenden Handlungen, da das Wissen hier verarbeitet werden muss. Da aber diese Wiederholung eine wortwörtliche Wiederholung ist, gehört sie zugleich zu den wiederholenden, reformulierenden Handlungen, die wieder der Wissensverarbeitung dienen sollen.

#### 4.4.3. Rephrasierungen in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE)

Keller spricht im Diskurs in der Institution Schule vom selektiven Rephrasieren des Lehrers. Durch das Rephrasieren des Lehrers werden wichtige Sprechhandlungen von den unwichtigen selektiert und dem Schüler durch rephrasierende Handlungen unterstrichen, dass diese beizubehalten sind. So haben Rephrasierungen nach Keller (ebd, S. 50) einen „direktiven Charakter“. Diese sprachliche Handlung wird unseres Erachtens von den Studenten und Lehrkräften auch in den Diskursraum der Hochschullehre transferiert und ausgeübt.

Rephrasierungen sind besonders im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ anzutreffen, da im „Konversationsunterricht“ Deutsch auf einzelne Teile direkt reagiert werden muss, um darauf aufbauen zu können. In Beispiel (50) rephrasiert die Lehrkraft den bestimmten Teil der Äußerung des Studenten 1 und operiert an dem falschen Äußerungsteil und verarbeitet das falsche Wissen des Studenten zur richtigen Form hin.

Beispiel (50) Richtigstellung der Äußerungen durch Rephrasierungen:

[68]

	162	163	164	165
<b>Lktr [v]</b>		Und was sagt Gökhan?	Was würde Gökhan sagen?	
<b>Lktr [k]</b>		Studenten lachen hier bemerkenswert lauter.		
<b>Std1 [v]</b>				Ich
<b>Stdn4 [v]</b>	Phantastisch.			

[69]

		166
<b>Lktr [v]</b>		Bei mir sein • • möchtest dich
<b>Std1 [v]</b>	brauche dich. Ich möchte dich immer bei mir sein.	

[70]

	167
<b>Lktr [v]</b>	immer bei mir sein? Ich möchte dich immer bei mir haben. Ich möchte immer bei

[71]

	168	169
<b>Lktr [v]</b>	dir sein.	Ich möchte dich bei mir haben. Was noch?
<b>Stdn3 [v]</b>	Bei mir haben.	
<b>Std2 [v]</b>		

Nach der Äusserung der Studentin 4 in (162): „Phantastisch.“, fährt die Lektorin mit ihrem Seminardiskurs weiter, ohne auf eine Bewertung der Äusserung des Studenten 4 einzugehen. In (163-164): „Und was sagt Gökhan? Was würde Gökhan sagen?“ stellt die Lehrkraft durch die Benennung des Namens von dem Studenten eine direkte Frage an den Studenten 1.

Student 1 gibt darauf seine Äußerung in (165): „Ich brauche dich. Ich möchte dich immer bei mir sein.“, worauf die Lehrkraft den falschen Teil der Äußerung rephrasiert, den falschen Teil markiert und dann erst die richtige Form in (167) wiedergibt: „Ich möchte dich immer bei mir haben. Ich möchte immer bei dir sein.“. Die Studentin 3 rephrasiert den richtigen Äußerungsteil in (168): „Bei mir haben.“, wobei Student 1 das Schweigen bevorzugt. Ob beim Studenten 1 sich die Wissensverarbeitung verwirklichen konnte, ist hier nicht erkennbar. Aber man kann aus diesem Beispiel entnehmen, dass die Studenten mit der Lehrkraft in Kooperation stehen und am Wissen arbeiten.

In Beispiel (51) rephrasiert zuerst die Lehrkraft den Studenten, wo danach der Student wieder die Aussage der Lehrkraft rephrasiert. Es ist ein Beispiel für typische Rephrasierungen im Seminar „Konversationsunterricht“.

Beispiel (51) Vergewisserung des Verständnisses durch Rephrasierungen:

[89]

	218	219	220	221	222
<b>Lktr [v]</b>		Beyhan?		Beyhan!	
<b>Std1 [v]</b>	Äh: ich hab äh einen/äh einen Bruder. Er heisst Beyhan		Beyhan.		Er ist

[90]

	223	224	225	226	227
<b>Lktr [v]</b>	Er ist Polizist		Wo ist er Polizist ?		in Trabzon jawohl.
<b>Std1 [v]</b>	Polizei äh:	Polizist.		in Trabzon	

Nach der Äußerung des Studenten 1 in (218): „Äh: ich hab äh einen/äh einen Bruder. Er heißt Beyhan.“ rephrasiert die Lehrkraft den Teil des neuen Wissens, das vom Studenten kommt, worauf die Lehrkraft sich in (219) vergewissern möchte: „Beyhan?“. Äusserungen dieser Art werden auch als Hilfsverfahren, angesehen, die eine Bearbeitung durch den Hörer benötigen (Kameyama, 2004, S. 1449).

Nachdem der Student 1 durch die Teilwiederholung seiner Aussage in (220): „Beyhan.“ die Frage der Lehrkraft bestätigt, wiederholt die Lehrkraft wieder die Antwort mit dem Signal der Tonerhöhung und gibt damit zu erkennen, nun das Wissen verarbeitet zu haben. Student 1 fährt nun mit seiner Aussage fort (222): „Er ist Polizei äh:“, womit er seine Ungewissheit zeigt und worauf dann die Lehrkraft die ganze Äußerung wiederholt, aber an dem falschen Teil der Äußerung operiert und ihn in der richtigen Form wiedergibt.

Der Student rephrasiert nun nur den richtig gestellten Teil des Satzes, um zu signalisieren, dass das Wissen, das gegeben wurde, auch verarbeitet worden ist. Nachdem das gemeinsame Wissen verarbeitet worden ist, wird in (225): „Wo ist er Polizist?“ auf die nächste sprachliche Handlung eingegangen.

In Beispiel (52) rephrasiert die Lehrkraft nicht nur einen Teil der Äußerung der Studentin 1, sondern greift auch zugleich in die türkische Sprache zurück, damit wahrscheinlich auch keine Lücken während der Wissensverarbeitung bleiben.

Beispiel (52) Zurückgreifen durch Rephrasierung zur türkischen Sprache:

[20]

	35	36	37
<b>Lktr [v]</b>	((Lkt klatscht in die Hände)) Aschenbecher!		Geben
<b>Lktr [d]</b>	<i>Geben macht</i>		
<b>Std1 [v]</b>	Ich gab der Aschenbecher.		

[21]

	38	39	40
<b>Lktr [v]</b>	yapmazlar ki. Bişeyi verin i-hali.		Oku bunu!
<b>Lktr [d]</b>	<i>man doch nicht. Etwas geben: Akkusativ.</i>		<i>Lies das!</i>
<b>Lktr [k]</b>	Schreibt an die Tafel.		
<b>Std1 [v]</b>	Ich habe den Aschenbecher •••.		

[22]

	41	42	43
<b>Lktr [v]</b>	Yaz bunu!		
<b>Lktr [d]</b>	<i>Schreib das!</i>		
<b>Std1 [v]</b>	Ich gab den Aschenbecher zu meinen		
<b>Std1 [v]</b>	Aschenbecher, Aschenbecher.		

[23]

	44	45
<b>Lktr [v]</b>	Ich gab meinem Freund den Aschenbecher, di mi?! Ich gab den	
<b>Lktr [d]</b>	<i>Heisst das nicht: Ich gab meinem Freund den Aschenbecher?! Ich gab den Aschenbecher</i>	
<b>Std1 [v]</b>	Freund.	

[24]

	46	47
<b>Lktr [v]</b>	Aschenbecher zu meinem Freund ab. Bi daha söyle.	
<b>Lktr [d]</b>	<i>Zu meinem Freund ab.</i>	<i>Sag es noch einmal.</i>
<b>Std1 [v]</b>	Ich gab meinem Freund den	

[25]

	48	49	50	51
<b>Lktr [v]</b>	Bu ne?	Flugzeug bu!?	Feuerzeug.	
<b>Lktr [d]</b>	<i>Was ist das? Das ist ein "Flugzeug"!?</i>			
<b>Std1 [v]</b>	Aschenbecher •••.		Çakmak.	
<b>Std1 [d]</b>	Feuerzeug.			
<b>Std2 [v]</b>				

Die Studentin 1 bildet eine falsche Äußerung in (36): „Ich gab der Aschenbecher.“, die von der Lehrkraft als Turn aufgegriffen und auf die Akkusativform aufmerksam gemacht wird. Allerdings gibt sie die Erklärung, warum es in der Akkusativform geschrieben werden muss, in der türkischen Sprache wieder (38): „Geben’ yapmazlar ki. Bişeyi verin i-hali.“ (Geben macht man doch nicht. Etwas geben: Akkusativ.), indem sie nur das Verb rephrasiert und direkt an ihm operiert.

Die Lehrkraft schreibt ein Wort (Aschenbecher) an die Tafel, lässt die Studentin 1 es in (40): „Oku bunu!“ (Lies das!) lesen und in (42): „Yaz bunu!“ (Schreib das!) abschreiben. Student 1 mischt sich in die Interaktion zwischen Studentin 1 und der Lehrkraft ein und lenkt das Gespräch auf sich. Anscheinend wird die Lehrkraft auf die Studentin 1 nervös, da sie anfängt in (40): „Oku bunu!“ (Lies das!) und (42): „Yaz bunu!“ (Schreib das!) Imperativäusserungen in der zweiten Person Singular zu bilden. Um die Atmosphäre im Seminarraum zu mildern, nimmt wahrscheinlich Student 1 das Wort, was auch erfolgreich endet. Auch dies ist eine Taktik im Diskurs der Seminare unter den Studenten, die wenn eine unangenehme Interaktion sich entwickelt, die Aufmerksamkeit des Sprechers woanders hin gelenkt werden kann. Auch die Lehrkraft kann hier, um weitere Konflikte zu vermeiden, ihre Tätigkeit bewusst woandershin leiten. Diese kooperative Handlung konstruiert somit wieder die Wissensverarbeitung im Seminarraum.

Die Äußerung von Student 1 in (43): „Ich gab den Aschenbecher zu meinen Freund.“ nimmt die Lehrkraft sofort in ihren mentalen Bereich, rephrasiert die ganze Äußerung, korrigiert die Teile, die fehlerhaft sind, und gibt sie in (44) wieder: „Ich gab meinem Freund den Aschenbecher, di mi?!“ (Heisst das nicht: Ich gab meinem Freund den Aschenbecher?!), in dem sie wieder in der ersten Sprache anscheinend die ganzen Klasse um Bestätigung fragt. Im Seminarraum beinhaltet diese sprachliche Handlung allerdings eher eine negative Bedeutung als die wahre Bedeutung. So lässt sie die Äußerung von dem Studenten noch einmal wiederholen (46): „Bi daha söyle.“ (Sag es noch einmal.), der auch die Äußerung in (45): „Ich gab meinem Freund den Aschenbecher • • • .“ dann richtig verarbeitet und wiederholt. Nachdem Wiederholen des Studenten geht nun die Lehrkraft in die nächste sprachliche Handlung über.

In Beispiel (53) liegt wieder ein typisches Beispiel zu rephrasierenden Handlungen im „Konversationsunterricht“ vor. Auch in diesem Beispiel wird an einzelnen Wörtern im Diskurs im Seminar gearbeitet und richtiggestellt.

Beispiel (53) Gegenseitige Rephrasierung und Korrektur durch Studenten:

[84]

	179	180	181	182	183	184	185
Lktr [v]	Biliyorsunuz • • • . Doğru ?			Yanlış?		Mektup, Gamze ?	
Lktr [d]	<i>Ihr wisst es • • • . Richtig?</i>			<i>Falsch?</i>		<i>Gamze, Brief?</i>	
Std1 [v]					Falsch.		
Std2 [v]	Richtig						
Std4 [v]							Ich habe

[85]

	186	187
Std3 [v]	geschrieben.	
Std4 [v]	meinem Freund einen/meinem Freund äh: einen Brief geschriebt.	Ay,

[86]

	188	189	190
Lktr [v]			geschriebén .
Lktr [d]			
Std3 [v]		geschrieben ((Gelächter)).	
Std4 [v]	geschrieibt.		geschrieben.

In diesem Beispiel (53) wird Wortschatzarbeit im Seminar „Konversationsunterricht“ verwirklicht. Während der Bearbeitung der Wörter bildet Studentin 4 in (185) eine Äußerung: „Ich habe meinem Freund einen/meinem Freund äh: einen Brief geschrieibt.“, wo sie das Partizip II falsch benutzt. Studentin 3 rephrasiert sofort den falschen Äußerungsteil der Studentin 4 und verkündet es in der richtigen Form in (186): „geschrieben.“ im Seminarraum. Studentin 4 perzipiert ihren Fehler, aber der mentale Prozess verwirklicht sich nicht sofort. Die Studentin 4 wiederholt ihre falsche Äußerung in (187): „Ay, geschrieibt.“, worauf die Studentin 3 in (188) wieder korrigiert: „geschrieben“, wo dann die restlichen Studenten anfangen zu lachen. Nun verwirklicht sich der mentale Prozess bei Studentin 4 und sie rephrasiert die Äußerung der Studentin 3 in (189): „geschrieben.“. Erst jetzt greift die Lehrkraft in den Interaktionsraum ein und legalisiert wieder durch die Wiederholung des richtigen Partizips die sprachlichen Handlungen der Studentinnen in (190): „geschrieben.“, wobei sie die letzte Silbe betonend wiedergibt. Durch diese Wiederholung legalisiert sie die rephrasierende Handlung der Studentin 3. So kann man sehen, das im universitären Diskurs nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Studenten rephrasierende sprachliche Handlungen vollbringen (siehe hierzu: Keller, 1978, S.46).

Beispiel (54) ist ein Beispiel dafür, dass mehrere Rephrasierungen nacheinander gemacht werden, die wieder im universitären Diskurs des Öfteren vorkommen können.

Beispiel (54) Rephrasierungen im Türkischen und in der Fremdsprache Deutsch:

[53]

	112	113	114
Lktr [v]	Kim yardımcı olacak?		In der letzten Woche: ((schreibt an die
Lktr [d]	<i>Wer kann behilflich sein?</i>		
Std1 [v]		In der letzten Woche	

[54]

	115	116
Lktr [v]	Tafel)) in der letzten Reihe.	An der mi?
Lktr [d]		<i>Heißt es an der?</i>
Std1 [v]	Sind der Muzaffer und Gülay äh: an der	

[55]

	117	118 119	120	121	122
Lktr [v]		in	gesetzt? Daha farklı bişi var mı?		
Lktr [d]				<i>Gibt es noch etwas Verschiedenes?</i>	
Std1 [v]	Reihe.	in der letzten Reihe	gesetzt.		In der letzten

[56]

	123
<b>Lktr [v]</b>	In der/ in der letzten Reihe.
<b>Std1 [v]</b>	Woche saßen Gülay und Muzaffer in der letzten Reihe.

[57]

	124 125
<b>Lktr [v]</b>	Aber heute sitzen sie vorne. Danke.
<b>Std1 [v]</b>	Aber

Hier bearbeiten die Lehrkraft und die Studentin 1 gemeinsam die Äußerungen, die in der Zielsprache Deutsch gegeben werden sollen. Die Studentin 1 spricht ihre Äußerungen in den Seminarraum, woran die Lehrkraft dann operiert. Studentin 1 gibt in (113): „In der letzten Woche.“ ihre Antwort, die dann von der Lehrkraft in (114): „In der letzten Woche.“ aufgegriffen und an die Tafel geschrieben wird. Studentin 1 macht in (115) mit ihrer Äußerung weiter: „Sind der Muzaffer und Gülay äh: an der“, worauf die Lehrkraft sofort eingreift und die falsche Präpositionsanwendung in (116): „An der mi?“ (Heisst es an der?) rephrasierend in der Zielsprache nachfragt. Solche Rephrasierungen sind „selektives Rephrasieren“ (Keller, 1978, S.50), wo nur der Teil der Äusserung genommen wird, was entweder wichtig ist oder korrigiert werden muss. Durch die Angabe der richtigen Präposition in (118): „in“ korrigiert sich die Studentin in (119), die Aussage der Lehrkraft paraphrasierend: „in der letzten Reihe gesetzt.“, wo sie wieder einen Fehler macht.

Die Lehrkraft rephrasiert wieder den falschen Teil und stellt damit, die Seminarteilnehmer miteinbeziehend, eine Frage (120): „gesetzt?“, wonach wieder von der Lehrkraft eine Frage im Türkischen in (121) folgt: „Daha farklı bişi var mı?“ (Gibt es noch etwas Verschiedenes?). Die Studentin 1 formuliert nun ihre Äußerung um, indem sie die Zeit vom Perfekt in das Präteritum wechselt (122): „In der letzten Woche saßen Gülay und Muzaffer in der letzten Reihe.“ Die Lehrkraft verkündet die Richtigkeit der Äußerung in (123), wo sie eine Teilrephrasierung macht: „In der/in der letzten Reihe.“ Und fährt mit dem Seminar darauf fort.

Obwohl in Beispiel (54) jegliche Fehler von der Lehrkraft korrigiert werden, geht sie in Beispiel (55) nicht auf alle Fehler ein. Das kann daran liegen, dass in dieser Vorlesung das Sprechen eher im Vordergrund liegt als die grammatische Richtigkeit.

Beispiel (55) Inhaltliche Wertstellung durch Rephrasierungen:

[4]

	9 10 11
<b>Lktr [v]</b>	Spanien mit Frankreich? Spanien? Warum hat Frankreich mit Deutschland einen

[5]

	12
<b>Lktr [v]</b>	Krieg geführt?
<b>Std2 [v]</b>	Deutschland und Frankreich • führten einen Krig/Krieg, e weil der

[6]

			13
<b>Std2 [v]</b>	König des Spaniens gestorben ist und sie /sie • sie streiten über des Königs. Die		

[7]

		14	15	16
<b>Lktr [v]</b>		von Spanien		Es geht um den
<b>Std2 [v]</b>	Bruder äh: ein König des Spaniens.		von Spanien wurde.	

[8]

		17
<b>Lktr [v]</b>	Thron von Spanien, danke. Ich möchte hören, was du über Spartakus weißt?	

Die Studentin 2 gibt einen Ländernamen falsch, der am Krieg beteiligt war, in den Interaktionsraum, die die Lehrkraft durch Fragen bewertet (9-10): „Spanien mit Frankreich? Spanien?“, und das Wissen der Studentin 2 in der Äusserung (11) wieder durch eine Frage, aber diesmal mit dem richtigen Landesnamen zu aktivieren versucht: „Warum hat Frankreich mit Deutschland einen Krieg geführt?“. In Beispiel (55) stellt die Lehrkraft eine Frage, wo es um das Vorwissen der Studentin 2 geht. Die Studentin 2 bringt auch ihr Wissen in der Zielsprache Deutsch in den Interaktionsraum, wonach auch die Lehrkraft bis zum Genitivteil ihrer Äusserung zuhört (13): „Die Bruder äh: ein König des Spaniens.“. In der Äußerung (13) der Studentin liegt die Lehrkraft in der Erwartung, dass der Genitiv richtig benutzt wird und korrigiert sie, indem sie nur den Genitivteil rephrasierend nimmt (14): „von Spanien“. Die Rephrasierung der Lehrkraft wird wieder von der Studentin rephrasiert und wiedergegeben (15): „von Spanien wurde.“. Auch hier verwirklicht sich die Wissensverarbeitung.

In Beispiel (56) rephrasiert wieder die Lehrkraft die Äußerung der Studentin 10, die aber Einspruch auf das Eingreifen der Lehrkraft einlegt. Sie geht wahrscheinlich davon aus, dass Lehrkräfte nur dann rephrasieren, wenn es um einen Fehler geht.

Beispiel (56) Richtige Wissensverarbeitung durch Rephrasierung:

[104]

	244	245
<b>Lktr [v]</b>	Martin Luther?	
<b>Std10 [v]</b>	Martin Luther hat die Bibel in die deutsche Sprache über/übersetzt.	

[105]

	246	247	248	249
<b>Lktr [v]</b>	Übersetzt.		Yanlış anlaşılma var.	
<b>Lktr [d]</b>			Ein Missverständnis liegt vor.	
<b>Std10 [v]</b>	Übersetzt dedim hocam.			
<b>Std10 [d]</b>	Ich habe übersetzt gesagt mein Lehrer.			
<b>Lktr [k]</b>				((lacht)).

In diesem Beispiel (56) stellt die Lehrkraft zum Vorwissen der Studenten hin allen Seminarteilnehmern eine Frage (244): „Martin Luther?“. Das Partizip II wird von der Lehrkraft in (246): „übersetzt.“ nach der Antwort der Studentin in (245): „Martin Luther hat die Bibel in die deutsche Sprache über/übersetzt.“, die den Turn aufgreift, rephrasiert und zugleich auch wiederholt. Die Wiederholung der Lehrkraft, die einen rephrasierenden Charakter aufweist und dabei die Legalisierung der Äußerung der Studentin in sich trägt, stört anscheinend die Studentin, die sie dann auch in (247): „übersetzt dedim hocam“ (Ich habe übersetzt gesagt, mein Lehrer.) zur Sprache bringt. Die Lehrkraft akzeptiert den Einwand der Studentin 10, indem die Lehrkraft in (248): „Yanlış anlaşılma var.“ (Ein Missverständnis liegt vor.) ausspricht, dass sie ihn falsch verstanden hat. Danach erst fühlt sich die Studentin erleichtert, indem sie lacht.

Als letzte Gruppe der reformulierenden Handlungen werden in der vorliegenden Arbeit die Zusammenfassungen erforscht, die nicht, wie Umformulierungen, Paraphrasierungen und Rephrasierungen an einzelnen Teilen operieren, sondern an mehreren Äußerungen operieren, ein zusammenstellen der wichtigen Punkte des bisher Geäußerten leisten und auch wieder eine wissenverarbeitende Funktion haben.

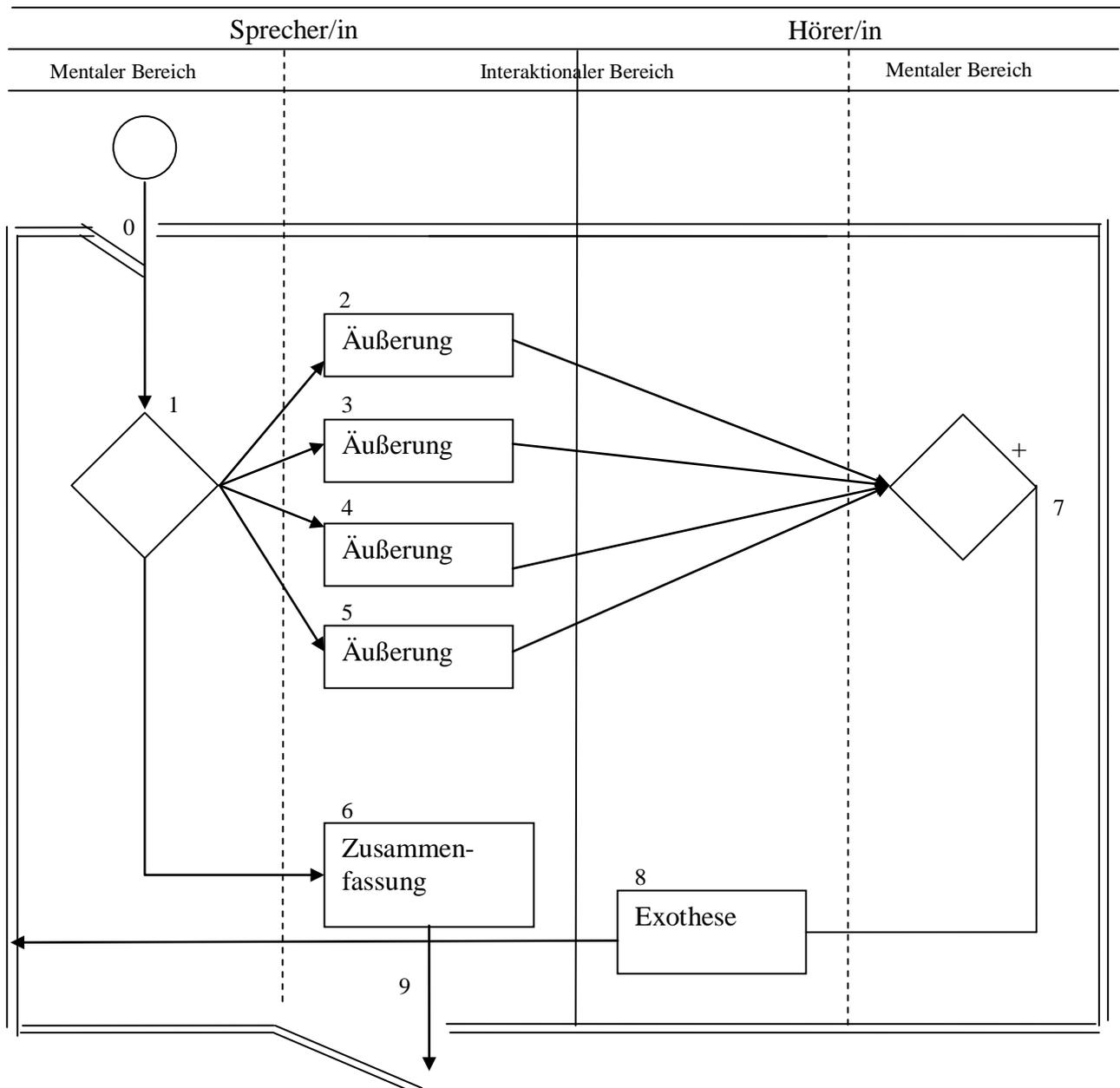
#### 4.5. Zusammenfassung

Diagramm 9 stellt das Zusammenfassungsmuster im hochschulischen Diskurs dar. Die Zusammenfassungen werden im Verlauf des Seminars hauptsächlich von den Lehrkräften verwirklicht, die die Kontrolle der sprachlichen Gesamthandlung in der Hand halten. Sie dirigieren sozusagen den Interaktionsraum. Die Studenten unterliegen dadurch einer bestimmten Kontrolle und Zensur. Die Lehrkraft bestimmt, was für das jeweilige Seminar wichtig war, was weggelassen werden kann und woran gearbeitet werden soll. Auch im Ablaufdiagramm 9 kann man sehen, dass Lehrkräfte die Organisation ihrer Äußerungen leisten können, wo die Studenten eine Nachfragemöglichkeit haben oder noch eine Exothese dazu geben können.

In Diagramm 9 gibt die Lehrkraft nach einem mentalen Prozess (1) mehrere Äußerungen (2-5) in den Interaktionsraum, die auch von Studenten perzipiert werden sollen. Wenn die Lehrkraft diese Äußerungen für wichtig hält, kann sie zu Zusammenfassungen (6) zurückgreifen, um über das Ganze einen Überblick leisten zu können, um sie in Erinnerung bringen zu können etc. Diese Zusammenfassung der Äusserungen müssen nicht zeitlich übereinstimmen. Die wichtigen Äusserungen können auch an einem anderen Zeitpunkt gegeben sein, die dann an einem anderen Ort oder Zeit von dem Sprecher gegenüber den gleichen Zuhörern dann zusammengefasst werden kann, um das Wissen in Erinnerung zu bringen. Erst nach der Zusammenfassung geht sie dann zu einem anderen Muster (9) über. Es kann auch sein, dass sich die Perzeption bei einem Studenten verwirklicht (7) und sie dies auch durch eine Exothese (8) zur Sprache bringt. Die Lehrkraft kann hier wieder zur Zusammenfassung greifen, um die Teile, die sie für wichtig hält, zu markieren. Danach kann zu einem anderen Muster übergegangen werden. Obwohl nach Bührig (1996) und auch Keller (1978) Umformulierungen auf einer bestimmten Bezugsäußerung operieren, verwirklicht sich die Bearbeitung bei der Zusammenfassung zu mehreren Bezugsäußerungen. Die wichtigsten Anhaltspunkte werden zusammengestellt und kurz wiedergegeben. Hier werden bestimmte Schlüsselwörter aufgegriffen, kürzer verarbeitet und ausgesprochen. Sie bilden den Sinn der bisherigen Gesamtäußerung (siehe hierzu auch: Wenzel, 1981, S. 391).

Auch im universitären Diskurs werden Zusammenfassungen als Muster im Seminar gerne benutzt. Die Studenten werden durch die reformulierende Handlung Zusammenfassung an das vorige Seminar erinnert, eine Zusammenfassung zum vorliegenden Seminar wird verwirklicht und dadurch veranschaulicht.

In der Endphase des Seminars werden die Studenten wieder durch die zusammenfassende Handlung auf das nächste Seminar vorbereitet. Durch diese Zusammenfassungen werden den Studenten die Seminareinheiten an verschiedenen Tagen und auch am gleichen Tag miteinander verknüpft und vernetzt. Durch diese Verknüpfungen wird das Semester den Studenten insgesamt dargelegt.



**Ablaufdiagramm 9: Rekonstruiertes Ablaufschema der Zusammenfassung**  
(Legende wie im Ablaufdiagramm 1)

An diesem Ablaufdiagramm 9 kann man sehen, wie sich die Zusammenfassungen im universitären Diskurs strukturieren und zur Verarbeitung des Wissens führen.

#### 4.5.1. Zusammenfassung in den Naturwissenschaften (FI)

Im Seminar „Türkische Sprache“ wird des Öfteren auf Zusammenfassungen zurückgegriffen. Besonders kann man Zusammenfassungen in der Anfangs- und Endphase des Seminars antreffen. An der Anfangsphase des Seminars bringen die Lehrkräfte das vorige Seminar zusammenfassend zur Erinnerung, worauf dann aufgebaut wird. In der Endphase des Seminars wird das an dem Tag durchgenommene Wissen zusammengefasst und klar dargelegt.

Beispiel (57) ist interessant, weil die Lehrkraft das vergangene und vorliegende Thema zusammenfasst und die Durchnahme des jetzigen Themas mit der Benutzung des Pronomens 1. Person Plural „wir“ die Beteiligung der Studenten bezweckt und dies auch im Seminarraum ankündigt.

Beispiel (57) Studenten einbeziehende Zusammenfassung des Themas:

[1]

	1	2
<b>Lktn [v]</b>	Arkadaşlar, cümle ile ilgili örnekleri geçen ders verdik.	Cümleyi özelliklerine göre
<b>Lktn [d]</b>	<i>Liebe Freunde, im letzten Unterricht haben wir Beispiele zum Thema Satz gegeben. Wir haben den Satz nach seinen</i>	

[2]

	3
<b>Lktn [v]</b>	bi gözden geçirmiş olduk. Şimdi dersimizin yazılı ve sözlü anlatım bölümüyle
<b>Lktn [d]</b>	<i>Eigenschaften durchgenommen. Im Parallelen zum Mündlichen und Schriftlichen lesen wir Beispiele</i>

[3]

<b>Lktn [v]</b>	paralelik taşıyarak sizin seçtiğiniz öykülerden, şiirlerden örnekler okuyoruz
<b>Lktn [d]</b>	<i>aus Ihren ausgewählten Gedichten und Prosastücken in dieser Vorlesung,</i>

[4]

	4	5
<b>Lktn [v]</b>	biliyorsunuz bu ders. Can şimdi.	
<b>Lktn [d]</b>	<i>wie ihr wisst.</i>	<i>Can jetzt.</i>
<b>Std1 [v]</b>		Hocam!
<b>Std1 [d]</b>		<i>Meine Lehrerin!</i>
<b>Std1 [k]</b>		(( Aufgeregt ))

In der Äußerung (1): „Arkadaşlar, cümle ile ilgili örnekleri geçen ders verdik.“ (Liebe Freunde, im letzten Unterricht haben wir Beispiele zum Thema Satz gegeben.) und in (2): „Cümleyi özelliklerine göre bi gözden geçirmiş olduk.“ (Wir haben den Satz nach seinen Eigenschaften durchgenommen.) fasst die Lehrkraft das vorige Thema in der Weise zusammen, in der sie die Studenten mit in die Bearbeitung des durchgenommenen Themas einbezieht.

Mit „şimdi“ (Jetzt) leitet die Lektorin in (3) eine zeitlich bestimmende Äußerung ein, die das „Jetzt“ betrifft: „Şimdi dersimizin yazılı ve sözlü anlatım bölümüyle paralelik taşıyarak sizin seçtiğiniz öykülerden, şiirlerden örnekler okuyoruz biliyorsunuz bu ders.“ (Im Parallelen zum Mündlichen und Schriftlichen lesen wir Beispiele aus Ihren ausgewählten Gedichten und Prosastücken in dieser Vorlesung, wie ihr wisst.). Mit „wie ihr wisst“ vermeidet die Lektorin auch Fragen, die womöglich gestellt werden können. Anscheinend möchte die Lehrkraft diesen Teil schnell durchnehmen, da sie den Studenten keinen großen sprachlichen Handlungsraum lässt. Durch das Pronomen „ihr“ wird den Studenten durch die Lehrkraft signalisiert, dass das Seminar durch ihre Mitarbeit weitergeführt werden kann.

Neben der Zusammenfassung des Themas am Anfang des Seminars kann die Lehrkraft auch zu Zwischenzusammenfassungen wie in Beispiel (58) greifen. Solche Beispiele dienen dazu, um das Ganze im Auge behalten zu können und um den gesamten Ablauf unter Kontrolle halten zu können.

Beispiel (58) Zusammenfassungen während des Seminars:

[292]

134	135
<b>Lktn [v]</b> Özel adlar büyük harfle yazılıyor. Ulus adları, dil adları, devlet adları, lehçe, din,	
<b>Lktn [d]</b> Eigennamen werden groß geschrieben. Namen der Nationen, Sprachen, Staaten, Dialekte, Religionen,	

[293]

136
<b>Lktn [v]</b> mezhep adları büyük harflerle yazılıyor. Gezegen adları, e: coğrafi yer adları,
<b>Lktn [d]</b> Konfessionen werden groß geschrieben. Die Namen der Planeten, äh: geographischen Plätze,

[294]

137
<b>Lktn [v]</b> yerleşim yeri adları büyük harfle yazılıyor. Ancak farklılığı olan kullanımlara
<b>Lktn [d]</b> Besiedelte Plätze werden groß geschrieben. Nur auf unterschiedliche Benutzungsweisen möchte

[295]

138	139
<b>Lktn [v]</b> değinmek istiyorum. E:: •	
<b>Lktn [d]</b> ich hinweisen. Äh:: •	
<b>Std1 [v]</b>	Evimize güneş girdi gibi.
<b>Std1 [d]</b>	Wie „Die Sonne ist im Haus.“

In Beispiel (58) fasst die Lehrkraft all das, was sie mit den Studenten im jetzigen Seminar bis jetzt gemacht hat, global zusammen (134-136): „ Özel adlar büyük harfle yazılıyor. Ulus adları, dil adları, devlet adları, lehçe, din, mezhep adları büyük harflerle yazılıyor. Gezegen adları, e: coğrafi yer adları, yerleşim yeri adları büyük harfle yazılıyor.“ (Eigennamen werden groß geschrieben. Namen der Nationen, Sprachen, Staaten, Dialekte, Religionen, Konfessionen werden groß geschrieben. Die Namen der Planeten, äh: geographischen Plätze, besiedelten Plätze werden gross geschrieben.), die sie mit Beispielen im Seminar durchgenommen hatte.

Sie fasst das Ganze deshalb zusammen, weil sie nun auf die Ausnahmefälle eingehen möchte. Sie äußert dies auch in (137): „Ancak farklılığı olan kullanımlara değinmek istiyorum.“ (Nur auf unterschiedliche Benutzungsweisen möchte ich hinweisen.). Somit baut sie mit der Zusammenfassung mitten im Seminar Brücken zwischen den verschiedenen Themen, die im Seminar durchgenommen werden.

#### 4.5.2. Zusammenfassung in den Sozialwissenschaften (FM)

Beispiel (59) ist aus dem Seminar Türkische Sprache, wo die Lehrkraft am Anfang ihres Seminars das schon bearbeitete Wissen mit dem noch zu bearbeitenden Wissen verknüpft und den Studenten darlegt.

Beispiel (59) Brückenfunktion der Zusammenfassung:

[260]

115

<b>Lktn [v]</b>	Adları, eşya adları olarak, yemek adları olarak verdiğimiz örnekleri e: gördük.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Wir haben äh: die Nomen anhand von Beispielen als Objektamen, als Gerichtnamen durchgenommen.</i>

[261]

116

<b>Lktn [v]</b>	Şimdi yazım kurallarından yine e: belki biliyorsunuz diye düşündüğümüz ancak
<b>Lktn [d]</b>	<i>Jetzt gehen wir über äh: zu den Großschreibungen, die sie wahrscheinlich äh: bereits kennen,</i>

[262]

<b>Lktn [v]</b>	uygulamada hataların görüldüğü e: büyük harflerin kullanıldığı yerlere geçiyoruz.
<b>Lktn [d]</b>	<i>wo aber in der Praxis immer noch Fehler angetroffen werden.</i>

In Beispiel (59) geht die Lehrkraft auf die Ankündigung des jetzigen Themas ein durch Zusammenfassung des vergangenen gesamten Seminars in (115): „Adları, eşya adları olarak verdiğimiz örnekleri e: gördük.“ (Wir haben äh: die Nomen anhand von Beispielen als Objektamen, als Gerichtnamen durchgenommen.), worauf sie dann das folgende Thema in (116): “Şimdi yazım kurallarından yine e: belki biliyorsunuz diye düşündüğümüz ancak uygulamada hataların görüldüğü e: büyük harflerin kullanıldığı yerlere geçiyoruz.“ (Jetzt gehen wir über äh: zu den Großschreibungen, die sie wahrscheinlich äh: bereits kennen, wo aber in der Praxis immer noch Fehler angetroffen werden.) schon am Anfang des Seminars nennt. Durch diese Ankündigung des vorliegenden Seminars wird den Studenten klar vorgelegt, was an dem Tag ausführlich durchgenommen wird. Man macht auch während des Gesprächs thematische Gliederungen, wie zum Beispiel: ”Ben bi de şu konuya değinmek istiyordum gibi.” (Ich möchte mich noch an dieses/jenes Thema rückbeziehen.). Rehbein schreibt hier zu:

“Hier kündigt der Sprecher ein neues Thema an in bezug auf die unmittelbar zuvor abgelaufene Diskussion, allerdings in Form des Dethematisierens. Der Sprecher verbalisiert ein Schema für das, was propositional in der nächsten sprachlichen Handlung passieren soll. Insofern können also Ankündigungen die Rede in bezug auf das Vorangegangene und das unmittelbar folgende gliedern.” (Rehbein, 1978a, S. 355–356).

Obwohl Beispiel (59) sich auf die Zusammenfassung des Themas der vorigen Woche bezog, bezieht sich die Zusammenfassung in Beispiel (60) auf die vorige Vorlesungsstunde des gleichen Tages. Die Lehrkraft resümiert das vorhin Durchgenommene und leitet somit die zweite Vorlesung ein.

Beispiel (60) Verknüpfung der zwei Seminareinheiten durch Zusammenfassung:

[206]

83

**Lktn [v]** Birincisi anlam yönünden • anlamını koruyup korumadığına dikkat edicez.

**Lktn [d]** *Erstens von der Bedeutung her • wir müssen darauf achten, ob es seine Bedeutung aufbewahrt oder nicht.*

[207]

84

**Lktn [v]** Anlamını koruyorsa ayrı, anlamının dışında bir anlama dönüşmüşse bitişik yazılıyor.

**Lktn [d]** *Es wird, wenn es seine Bedeutung aufbewahrt, getrennt, wenn es eine andere Bedeutung genommen hat, zusammengeschrieben.*

[208]

85

86

87

**Lktn [v]** Ses durumuna dikkat ediyoruz. Yapısal özelliğine dikkat edicez. Bu birleşik

**Lktn [d]** *Wir achten auf die Vokale. Wir achten auf die Struktureigenschaften. Wenn sich eine Lautverän-*

[209]

**Lktn [v]** sözcüğün oluşumundabir ses değişimi olmuşsa bitişik yazıyoruz.

**Lktn [d]** *derung während der Bildung des zusammengesetzten Wortes verwirklicht, schreiben wir es zusammen.*

[210]

88

89

**Lktn [v]** Bir ses değişimi görülüyorsa ayrı yazıyoruz. Sizden gelecek

**Lktn [d]** *Wenn nicht, schreiben wir es getrennt. Ich möchte die*

[211]

90

**Lktn [v]** örnekleri değerlendirmek isterim arkadaşlar. Benim verdiğim örneklere ek olarak • .

**Lktn [d]** *Beispiele, die Ihrerseits gegeben werden, gerne bewerten. Als weitere Beispiele zu den Beispielen, die ich gegeben habe • .*

Die Lehrkraft fasst somit von der Äußerung (83) bis zu der Äußerung (88) die Vorlesung zusammen, die vorige Stunde stattfand, und baut darauf in ihrer Äußerung (89) auf: „Sizden gelecek örnekleri değerlendirmek isterim arkadaşlar.“ (Ich möchte die Beispiele, die Ihrerseits gegeben werden, gerne bewerten.). Diese sprachliche Handlung soll auch dazu dienen, dass die Studenten, die später am Seminar teilnehmen, nicht dem vorliegenden Seminar fremd bleiben.

In Beispiel (61) fasst die Lehrkraft die Aussagen der Studenten zusammen. Während die Studenten mit simplen Beispielen Erklärungen zu machen versuchen, setzt die Lektorin die Aussagen von der Mikro auf die Makroebene.

Beispiel (61) Bewertung der Studentenäußerungen durch Zusammenfassungen der Lehrkraft:

[40]

	18
<b>Lktn [v]</b>	Ancak, e: evet, ikinci etkileşimin coğrafi konumundan olduğunu
<b>Lktn [d]</b>	<i>Nur, ja stimmt äh:, wir haben gesagt, dass der zweite Einfluss wegen der geographischen Lage</i>

[41]

	19
<b>Lktn [v]</b>	söyledik. Birbirinden uzak olan toplumların dillerinin belki etkilenişi daha
<b>Lktn [d]</b>	<i>geschieht. Während die Sprachen der weit entfernter liegenden Völker sich vielleicht noch weniger</i>

[42]

<b>Lktn [v]</b>	yüzeyselken coğrafi alan olarak yakın olan toplumlar birbirlerinden daha fazla
<b>Lktn [d]</b>	<i>beeinflussen, sagen wir, dass Völker, die geographisch näher liegen, mehr gegenseitig Lehnwörter</i>

[43]

	20
<b>Lktn [v]</b>	sözcük alışverişinde bulunuyorlar diyoruz. Evet, dil etkileşimi konusunda başka ne
<b>Lktn [d]</b>	<i>A n n e h m e n . So, was können wir noch zum Einfluss der</i>

[44]

	21
<b>Lktn [v]</b>	söyleyebiliriz?
<b>Lktn [d]</b>	<i>Sprachen sagen?</i>
<b>Std2 [v]</b>	Toplumsal, hocam toplumların birbirleriyle olan ilişkilerinde zaten
<b>Std2 [d]</b>	<i>Gesellschaftlich, meine Lehrerin, es wird sowieso während der Beziehungen der</i>

[45]

	22	23
<b>Std2 [v]</b>	e: şey olacak/etkileşim olacak. Mesela Türkiye/şey islamiyetin etkisi altında • . Veya	
<b>Std2 [d]</b>	<i>Gesellschaften äh: Einfluss geben. Zum Beispiel liegt die Türkei unter dem Einfluss des Islams • . Oder</i>	

[46]

	24	25
<b>Lktn [v]</b>		Evet.
<b>Lktn [d]</b>		<i>Ja.</i>
<b>Std2 [v]</b>	( ) , veya savaşıcı/savaş bi etkileşim olabilir mesela.	Ticaretle.
<b>Std2 [d]</b>	( ) , oder Krieger/Krieg kann ein Einfluss sein zum Beispiel.	<i>Durch den Handel.</i>

[47]

	26
<b>Lktn [v]</b>	Arkadaşınız her alanda insanoğlunun etkileşim içinde olduğunu söylüyor: savaşta,
<b>Lktn [d]</b>	<i>Euer Freund sagt, dass die Menschheit unter dem Einfluss jeglicher Bereiche steht: wie Krieg,</i>

[48]

	27
<b>Lktn [v]</b>	barışta. E: göçler sırasında din olgusuyla, politik nedenlerle etkileşim içinde
<b>Lktn [d]</b>	<i>Frieden. Während der Übersiedlung äh: sehen wir aus politischen Gründen den Einfluss der Religion</i>

[49]

	28
<b>Lktn [v]</b>	olmanın yansımasını dilde görmekteyiz doğal olarak, evet.
<b>Lktn [d]</b>	<i>in die Sprache auf natürliche Weise, ja.</i>
<b>Std1 [v]</b>	Doğal olarak.
<b>Std1 [d]</b>	<i>Natürlicher Weise.</i>

In Beispiel (61) betont die Lehrkraft den Einfluss der anderen Staaten auf die türkische Sprache, die sich als Nachbarn befinden und diejenigen, die weiter entfernt von der Türkei liegen. In ihrer Äußerung in (20) möchte die Lehrkraft den Turn wieder an die Studenten abgeben, womit sie zugleich die Beteiligung der Studenten am Seminar bezweckt: “Evet, dil etkileşimi konusunda başka ne söyleyebiliriz?” (So, was können wir noch zum Einfluss der Sprachen sagen?).

Student 2 nimmt sofort den Turn und äußert sein Wissen hierzu in (21-23): „Toplumsal, hocam toplumların birbirleriyle olan ilişkilerinde zaten e: şey olacak/etkileşim olacak. Mesela Türkiye/şey islamiyetin etkisi altında • . Veya ( ), veya savaşçı/savaş bi etkileşim olabilir mesela ticaretle.“ (Gesellschaftlich meine Lehrerin, es wird sowieso während der Beziehungen der Gesellschaften äh: Einfluss geben. Zum Beispiel liegt die Türkei unter dem Einfluss des Islams. Oder ( ), oder Krieger/Krieg kann ein Einfluss sein zum Beispiel.).

Durch die Äußerungen in (21–23) bringt der Student spezifische Beispiele in den Interaktionsraum. Die Lehrkraft paraphrasiert bestimmte Teile der Äußerungen des Studenten und fasst das Gemeinte von dem Studenten 2 im Globalen in (26-27) zusammen: “Arkadaşınız her alanda insanoğlunun etkileşim içinde olduğunu söylüyor: savaşta, barışta. E: göçler sırasında din olgusuyla, politik nedenlerle etkileşim içinde olmanın yansımasını dilde görmekteyiz doğal olarak, evet.“ (Euer Freund sagt, dass die Menschheit unter dem Einfluss jeglicher Bereiche steht: wie Krieg, Frieden. Während der Übersiedlung äh: sehen wir aus politischen Gründen den Einfluss der Religion in die Sprache auf natürliche Weise, ja.). Worauf Studentin 1 in (28) mit ihrer Äußerung: „Doğal olarak.“ (Natürlicher Weise.) der Lehrkraft und dem Studenten zustimmt und somit ihren Freunden signalisiert, dass sie genauso denkt, wodurch auch eine Kooperation signalisiert wird.

In Beispiel (62) macht die Lehrkraft die Studenten für das nächste Seminar bereit, indem sie ihnen ankündigt, was sie demnächst durchnehmen werden. Das Zusammenfassen des folgenden Seminars beruht darauf, dass sich die Studenten auf die Themen, die durchgenommen werden, vorbereiten.

Beispiel (62) Vorbereitung auf das folgende Seminar:

[140]

47

<b>Lktn [v]</b>	Benim e: sizinle işleyeceğim konuların içinde/dilbilgisi
<b>Lktn [d]</b>	<i>Von den äh: Themen, die ich durchnehmen möchte/ist nur ein Thema geblieben, das ich</i>

[141]

48

<b>Lktn [v]</b>	olarak işlemeyi düşündüğüm tek bir konu kaldı, o da cümle konusu. Cümlenin
<b>Lktn [d]</b>	<i>als Grammatik durchnehmen möchte, das ist der Satz. Ihr seid</i>

[142]

<b>Lktn [v]</b>	Cümlenin öğelerinden ve cümle türlerinden sorumlusunuz.
<b>Lktn [d]</b>	<i>Ihr seid von den Satzteilen und ihren Arten verantwortlich.</i>

[143]

49

<b>Lktn [v]</b>	Cümlenin öğeleriyle ilgili araştırma yaparken cümle türlerini de yapısına,
<b>Lktn [d]</b>	<i>Während wir die Satzteile forschen, werden wir auch die Arten</i>

[144]

<b>Lktn [v]</b>	anlamına, öge dizilişine ve yüklem türüne göre inceliyeceğiz birlikte • .
<b>Lktn [d]</b>	<i>nach ihrer Struktur, Semantik, deren Stellung im Satz und nach der Art des Verbs untersuchen.</i>

In Beispiel (62) verkündet die Lehrkraft durch ihre Äußerung in (47): „Benim e: sizinle işleyeceğim konuların içinde/dilbilgisi olarak işlemeyi düşündüğüm tek bir konu kaldı, o da cümle konusu.“ (Von den äh: Themen, die ich durchnehmen möchte/ist nur ein Thema geblieben, die ich als Grammatik durchnehmen möchte, das ist das Thema des Satzes.) den Seminarteilnehmern, was noch im Seminar durchzunehmen ist. In ihrer nächsten Äußerung gibt sie den Grund an, warum sie das zur Sprache bringt (48): „Cümlenin öğelerinden ve cümle türlerinden sorumlusunuz.“ (Ihr seid von den Satzteilen und ihren Arten verantwortlich.).

Darauf fasst sie dann zusammen, was demnächst durchgenommen werden soll (49): „Cümlenin öğeleriyle ilgili araştırma yaparken aynı zamanda cümle türlerini de yapısına, anlamına, öge dizilişine ve yüklem türüne göre inceliyeceğiz birlikte • .“ (Während wir die Satzteile erforschen, werden wir auch die Arten nach ihrer Struktur, Semantik, deren Stellung im Satz und nach der Art des Verbs untersuchen.). Dieses Beispiel (62) ist ein Beleg dafür, dass auch am Ende des Seminars Zusammenfassungen gemacht werden können, die die Studenten auf das nächste Seminar vorbereiten.

Man kann anhand dieser Beispiele sehen, dass man im Seminar „Türkische Sprache“, sowie in den Naturwissenschaften als auch in den Sozialwissenschaften, besonders am Anfang des Seminars, aber auch während des Seminars und auch am Ende, zu Zusammenfassungen greifen kann. Diese Zusammenfassungen haben unseres Erachtens die Funktion der Verknüpfung der vorigen Themen mit den Themen, die noch durchgenommen werden sollen und sich zeitlich dehnen. So wird ein Überblick über die Themen verschafft, die für die Skizzierung des Rahmens wichtig sind. Im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ dagegen kann man sehen, dass fast überhaupt nicht zu Zusammenfassungen in der Zielsprache Deutsch gegriffen wird.

#### 4.5.3. Zusammenfassung in den Erziehungswissenschaften im DaF-Seminar (FE)

Im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ an der pädagogischen Fakultät Deutsch als Fremdsprachendidaktik wurde in den Transkriptionen nur auf ein Beispiel getroffen. Es kann sein, dass die Zusammenfassungen der vorigen Seminare in der türkischen Sprache gehalten wurden, wo aber die Lehrkraft die Aufnahmen ab den Äußerungen in der Fremdsprache Deutsch verwirklicht hat. Es wird angenommen, dass die Lehrkraft bewusst Zusammenfassungen in der Fremdsprache Deutsch vermeidet, um womöglichen Hemmungen durch mangelnde Wortkenntnisse vorzubeugen. Im „Konversationsunterricht“ ist es schließlich das Ziel, die Studenten zum Sprechen zu bringen. So kann man nach den vorliegenden Transkriptionen sagen, dass im „Konversationsunterricht“ Deutsch Zusammenfassungen nicht sehr oft vorkommen.

Beispiel (63) Zusammenfassung im „Konversationsunterricht“ Deutsch:

[1]

	1	2	3	4
Lktr [v]	Wir haben • vor der • • • einige Texte/einige Sätze durchgenommen • • • die wir			
Lktr [k]	((Schreibt an die Tafel))			

[2]

	5	6
Lktr [v]	auf dem Dialog/auf der Reportage gelesen/gehört haben.	Es gibt bestimmte
Lktr [k]		((Geräusche))

[3]

	7	8
L [v]	Sätze, die wir zu übersetzen haben. Zum Beispiel einen türkischen Satz: Kaç	
L [d]		Wann hast

[4]

	9	10
L [v]	yaşında ilk kez aşık oldun? Wie kann man das im Deutschen sagen? Levent?	
L [d]	du dich zum ersten Mal verliebt?	
Std1 [v]		

Auch wie in den Beispielen aus dem Seminar „Türkische Sprache“ ist auch hier die Lehrkraft diejenige, die im „Konversationsunterricht“ Zusammenfassungen verwirklicht. Die Lehrkraft macht eine Einführung ins Seminar, indem sie in (1–4) zusammenfasst, was sie durchgenommen haben: „Wir haben • vor der • • • einige Texte/einige Sätze durchgenommen • • • die wir auf dem Dialog/auf der Reportage/gehört haben.“. Die Lehrkraft spricht ihre Äußerung brüchig aus, wo sie für sich zum Überlegen anscheinend Zeit gibt. Diese eine Äußerung trägt die Aufgabe des Zusammenfassens. Die Lehrkraft bevorzugt mit einfachen Wörtern kurz und knapp eine Zusammenfassung zu verwirklichen, durch die sie eine Einleitung zum diesbezüglichen Seminar machen kann (6): „Es gibt bestimmte Sätze, die wir zu übersetzen haben.“ und fängt dadurch mit dem Thema an, das sie bearbeiten möchte.

## 5. Schlussfolgerung

In diesem Teil werden Schlussfolgerungen zu der vorliegenden Arbeit gegeben, die sich an die Bewertungen der Belege anlehnen. Nach der Diskussion in diesem Teil finden im Folgenden Vorschläge zu angehenden Lehrerkandidaten und Lehrenden im akademischen und didaktischen Bereich statt. Die in dieser Arbeit dargelegten Transkriptionen basieren auf qualitativen empirischen Forschungen. Durch sie ist es erst möglich, an die hochschulische sprachliche Realität in den Seminaren heranzukommen.

Das Interesse dieser Arbeit widmet sich der institutionell angelegten Kommunikation. In dieser institutionell angelegten Kommunikation sind aus funktional-pragmatischer Sicht die reformulierenden sprachlichen Handlungen in der Hochschule relevant, die der Wissensverarbeitung und der Verständnissicherung dienen. Es wurde in der vorliegenden Arbeit festgestellt, dass diese reformulierenden Handlungen institutionsspezifische Unterschiede aufweisen. Dieser Unterschied liegt daran, dass in der Institution Hochschule eine Wissensverarbeitung stattfindet und am Diskurs Aktanten beteiligt sind, die die Aufgabe tragen, das bestimmte Wissen an die neue Generation zu übertragen.

So wurden Tonbandaufnahmen aus drei verschiedenen Fakultäten der Universität Anadolu verwirklicht (§ 1.4.3). Die ersten beiden Fakultäten sind einmal die Fakultät für Medien (FM) und die Fakultät für das Ingenieurwesen und Architektur (FI). Es wurden Aufnahmen aus dem gemeinsamen Seminar „Türkische Sprache“ gemacht, die jeweils 6 Einheiten betragen. Weiterhin wurden 6 Seminareinheiten aus dem „Konversationsunterricht“ der Abteilung Deutsch als Fremdsprachendidaktik für angehende Lehrerkandidaten (FE) verwirklicht. Diese Fakultäten wurden gezielt aus drei unterschiedlichen Institutionen für Graduiertenausbildung ausgewählt, und zwar der Institution für Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaften. Das unterschiedliche Profil der Studenten und der Fakultäten sollte der Arbeit Anhaltspunkte dazu geben können, ob sich die reformulierenden Handlungen je nach dem unterschiedlichen Studentenprofil variieren oder nicht. Die Aufnahmen aus diesen verschiedenen Fakultäten wurden nach HiaT transkribiert und nochmals rekonstruiert, analysiert und dargelegt.

Während des Diskurses im Seminar an der Hochschule wird besonders von dem Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster (§ 2.5.1.1) Nutzen gezogen. Die Äußerungen der Studenten an der Hochschule haben einen freieren Raum als im Vergleich zu der mittleren Stufe (Tabelle 2). An der Hochschule können die Studenten nach etwas nachfragen und erforschen, über Situationen diskutieren und sie zur Debatte stellen, wobei aber auch dieses Handeln im Rahmen des Themas im Seminar geschieht und doch einen bestimmten Zwang in sich birgt.

Während dieser sprachlichen Handlungen und während der Verarbeitungsprozesse kann es für nötig angesehen werden, das Verständnis zu sichern, zu korrigieren oder auch jegliche Missverständnisse aufzuheben. Um diese Maßnahmen treffen zu können, macht man von reformulierenden Handlungen Gebrauch (§ 4). Reformulierende Handlungen unterscheiden sich vom bloßen Formulieren dadurch, dass sie nicht nur zu einer Handlung auffordern, sondern zugleich auch die Wissensverarbeitung sichern. Die Funktion der reformulierenden Handlungen ist es neben der Verständnissicherung auch der Perzeption des Wissens zu dienen. So wurde das Problem dieser Arbeit wie folgt formuliert:

*Welche reformulierenden Handlungen werden in den Seminaren an der Hochschule in den Diskurs eingesetzt?*

Das Forschungsanliegen dieser Arbeit bezweckt im Bezug zur Hochschule einen ausführlicheren Blick in dieses Phänomen, sowohl in der türkischen Sprache im Seminar „Türkische Sprache“ als auch in der deutschen Sprache als Fremdsprache im Seminar „Konversationsunterricht“. Es wurde bei der Erkundung der reformulierenden Handlungen in dieser Arbeit von den in der Literatur bearbeiteten reformulierenden Handlungen ausgegangen.

Reformulierende Handlungen treten auch in Seminaren an der Hochschule in der vorliegenden Arbeit hervor. Sie werden hier als Paraphrasen, Umformulierungen, Wiederholungen und Zusammenfassungen eingesetzt. Eine der reformulierenden Handlungen, nämlich das Rephrasieren, unterscheidet sich von den oben genannten, indem bei dieser sprachlichen Äußerung sich schon das Perzeptionsverfahren verwirklicht hat und nur noch daran operiert wird. Die reformulierenden Handlungen in dieser Arbeit, Paraphrasierungen (§ 4.1), Wiederholungen (§ 4.2), Umformulierungen (§ 4.3), Rephrasierungen (§ 4.4) und Zusammenfassungen (§ 4.5), wurden sowohl aus dem Seminar „Türkische Sprache“ als auch aus dem DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ herausgearbeitet. Allerdings zeigten diese unterschiedlichen reformulierenden Handlungen je nach dem Seminar „Türkische Sprache“ und „Konversationsunterricht“ selbst Erscheinungsunterschiede auf, auf die noch im Folgenden ausführlicher eingegangen werden soll.

Der Gegenstand dieser Forschung beinhaltet ein spezifisches Handeln: Das bereits vom Sprecher verbalisierte Wissen wird in Verbindung zur Bezugsäußerung vom Hörer im mentalischen Prozess verarbeitet. Die augenblickliche Situation, die Atmosphäre im Seminar, eine zu lang gesetzte Pause beim Sprecherwechsel oder aber auch beim Antworten, die den Erwartungen des Lehrenden nicht entsprechen, können den Sprecher – in unserer Arbeit die Lehrkraft - zur Überarbeitung des Geäußerten führen. Somit tritt das Phänomen dieser Arbeit besonders dann in den Vordergrund des Diskurses im Seminar, wenn der Sprecher annimmt, dass das Verständnis, der Wissenstransfer oder aber auch die Brücken, die bei der Bearbeitung des Themas unablässig sind, beim Hörer nicht gesichert worden sind oder aber auch besonders gesichert werden sollten.

Welchen mentalen Prozessen unterliegen nun die Studenten? Sie haben die Äusserungen, in denen sich Wissen anlagern, die für die Lehrkraft wichtig erscheinen, zu perzipieren und zu verarbeiten. Die Zusammenfassungen der Lehrkräfte, ihre Umformulierungen des bereits Formulierten, ihre Wiederholungen sind für die Studenten Signale, dass hier das Wissen im mentalen Prozess verarbeitet werden soll.

Die reformulierenden Handlungen der Studenten dagegen zeigen der Lehrkraft, dass das Wissen aus der Seite der Studenten verarbeitet werden konnte oder nochmals bearbeitet werden sollte. Die reformulierenden Handlungen der Studenten sind Signale zu der Lehrkraft hin, dass das Seminar erfolgreich abläuft oder aber auch, dass noch die Wissenslücken verarbeitet werden sollen. Im Seminar „Türkische Sprache“ an den Fakultäten FI und FM konnte man feststellen, dass das Seminar überwiegend von der Lehrkraft getragen wird. Sprecherwechsel kommen im Seminar „Türkische Sprache“ vor, wo aber überwiegend wieder die Lehrkraft das Sagen hat.

Im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ kann man sehen, dass die Studenten aktiv am Seminar teilnehmen und öfters zu Worte kommen, was ja auch das Ziel des Seminars ist. Aber auch hier liegt die Kontrolle des Diskursablaufs, wie auch im Seminar „Türkische Sprache“ bei der Lehrkraft. Nachdem die reformulierenden Handlungen festgestellt wurden, ging man auf die Analyse der jeweiligen Fakultäten, die womöglich spezifische Merkmale aufzeigten. So sah man es als angebracht, zuerst das Seminar „Türkische Sprache“ aus den beiden Fakultäten FI und FM genauer zu bearbeiten, da die Themen und die Seminareinheiten bei beiden Fakultäten gleich waren. Hier war es für uns interessant zu sehen, ob reformulierende Handlungen, wegen unterschiedlichen Studentenprofils, Unterschiede aufwiesen, die je nach der Institution bevorzugt werden. So lautet hierzu die weitere Problemstellung wie folgt:

*Weisen die Seminare „Türkische Sprache“ an den beiden Fakultäten (Fakultät für Ingenieurwesen und Architektur und Fakultät für Medien) wegen des unterschiedlichen Studentenprofils mit unterschiedlichen Wissenskenntnissen Abweichungen voneinander auf, obwohl beide Seminare auf Türkisch gehalten werden?*

Zuerst soll auf die Gemeinsamkeiten beider Fakultäten eingegangen werden, dem dann die Unterschiede der institutionellen charakteristischen Merkmale folgen sollen.

Im Seminar „Türkische Sprache“ gliederte sich der Ablauf des Seminars in beiden Fakultäten in vier Phasen. Eine Seminareinheit besteht im Grunde genommen aus den Phasen: Einleitung, Hauptteil und Schluss. Im Seminar „Türkische Sprache“ kann man sehen, dass sich die Phase Einleitung wieder in zwei Untergruppen aufteilt, und zwar zur Zusammenfassung des vergangenen Seminars und zur Einführung in das vorliegende Seminar, dann erst kommt der Hauptteil und am Schluss die Vorbereitung auf das nächste Seminar (Ablaufdiagramm 1). Hier ist die Betonung zu der Einführungsphase, dass sie in sich selbst wieder in zwei Gruppen unterteilt wichtig, da anhand der Daten festgestellt wurde, dass im Seminar „Türkische Sprache“ diese sprachliche Handlung fast routiniert vorkommt, wo die Seminareinheiten miteinander verknüpft werden und ein Ingesamtbild zu erreichen versucht wird, was im „Konversationsunterricht“ Deutsch allerdings nicht besonders hervortritt (Ablaufdiagramm 2). Unseres Erachtens liegt meistens das Auslassen der Einleitung im Seminar „Konversationsunterricht“ daran, dass die Lehrkraft mit einem bestimmten Lexika am Seminar operieren muss und nicht einen so weiten Handlungsraum hat wie in der türkischen Sprache. In dem Seminar „Türkische Sprache“ treten wiederum Zusammenfassungen, Umformulierungen und Paraphrasierungen im Gegensatz zu Wiederholungen und rephrasierenden sprachlichen Handlungen mehr auf. Die Lehrkräfte greifen am Anfang des Seminars Zusammenfassungen des vergangenen Seminars oder der vergangenen Seminareinheit auf, machen eine zusammenfassende Einführung ins neue Thema, das dann ausführlich bearbeitet werden soll.

Die beiden Fakultäten weisen während der Anwendung der reformulierenden Handlungen unterschiedliche Frequenze bezüglich der Arten der reformulierenden Handlungen auf. Wiederholungen kommen in der Fakultät FI öfter vor als in der Fakultät FM (siehe zum Vergleich Tabelle 3). Umformulierungen sind in der Fakultät FI wieder überwiegend angelegt. In der Fakultät FM treten Umformulierungen weniger auf. Rephrasierungen dagegen kommen in der Fakultät FM diesmal öfter vor als in der Fakultät FI. Auch

Zusammenfassungen kommen in der Fakultät FM mehr vor. So kann man in der Fakultät für das Ingenieurwesen und Architektur anhand der Daten feststellen, dass Wiederholungen und Umformulierungen öfters vorkommen. Das kann daran liegen, dass die Studenten mit naturwissenschaftlichem Wissen mehr konfrontiert sind als die der Sozialwissenschaftlichen. Hier werden von der Lehrkraft dieses Seminars reformulierende Handlungen bevorzugt, die der ausführlichen Erklärung des Stoffs, der fachspezifischen Begriffe dienen, die durchgenommen werden soll.

In der Fakultät für Medien werden die reformulierenden Handlungen Wiederholung und Umformulierung weniger benutzt als die der Rephrasierung und der Zusammenfassung. Hier wird unseres Erachtens davon ausgegangen, dass fachspezifische Vorkenntnisse bei Studenten da sein müssen, da sie den Sozialwissenschaften angehören und wo nur noch daran aufgebaut werden müsste. So trifft man in dieser Fakultät auf rephrasierende sprachliche Handlungen mehr, die direkt auf der vorigen Äusserung operieren, wo das Wissen bereits verarbeitet sein muss und wo nur noch ihre Anwendung im Seminar eine Frage ist. Auch die Verknüpfung der Themen im Seminar müsste sich reibungslos verwirklichen.

Anhand dieser Feststellungen kann man sagen, dass an der Fakultät für das Ingenieurwesen und Architektur die reformulierenden Handlungen spezifische Merkmale aufzeigen. In der Fakultät FI kommen somit Umformulierungen und Wiederholungen überwiegender vor als Rephrasierungen und Zusammenfassungen. In der Fakultät FM kommen Rephrasierungen und Zusammenfassungen eher öfter vor als Umformulierungen und Wiederholungen.

Als nächstes wollte hier gefragt werden, ob die reformulierenden Handlungen in der türkischen Sprache im Seminar „Türkische Sprache“ und im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ einem unterschiedlichen Benutzen unterliegen. Hierzu wurde als nächstes die folgende Frage aufgestellt:

*Werden die reformulierenden Handlungen, die im Seminar „Türkische Sprache“ an den beiden Fakultäten und im „Konversationsunterricht“ der Deutschabteilung hervortreten, je nach der Sprache unterschiedlich benutzt?*

Als nächster Schritt möchte hier nun gefragt werden, welche reformulierenden Handlungen im „Konversationsunterricht“ hervortreten. Diese Bearbeitung kann uns eine Perspektive dazu geben, wo und wann im „Konversationsunterricht“ Deutsch in reformulierenden Handlungen zur Abhandlung gegangen wird und somit auch im Insgesamt, sowohl in der türkischen Sprache als auch in der Fremdsprache Deutsch zeigen, welchen Handlungsräumen in diesem Bezug die Studenten in der Institution Hochschule unterliegen.

Im DaF-Seminar „Konversationsunterricht“ trifft man anhand der Belege nur einmal auf eine Zusammenfassung des vorigen Seminars, worauf dann die Phase der Einführung auf das vorliegende Seminar gemacht wird und das gesamte Seminar fast aus dem Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster besteht. Vorbereitende Zusammenfassungen auf die folgenden Seminare wurden in den Belegen aus dem „Konversationsunterricht“ in der Zweitsprache nur einmal getroffen (§ 4.5.3).

So kann man anhand der Transkriptionen sagen, dass im „Konversationsunterricht“ die Einleitungsphase aus der Vorbereitung auf das vorliegende Seminar und hauptsächlich dem Hauptteil besteht, wobei der Schluss ganz ausgelassen wird.

Im „Konversationsunterricht“ Deutsch treten Wiederholungen und Rephrasierungen mehr auf als Umformulierungen und Zusammenfassungen. Umformulierungen bedingen einen bestimmten Wortschatz, wozu die Studenten dieser Arbeit wahrscheinlich noch nicht bereit sind. Anstatt dieser reformulierenden Handlungen bevorzugt die Lehrkraft das Rephrasieren und Wiederholen, das zugleich charakteristisch für den „Konversationsunterricht“ ist. Durch Wiederholungen soll das Gelernte gefestigt und klargestellt werden. Falsche Aussprachen und strukturelle Fehler der Studenten sollen durch rephrasierende und wiederholende sprachliche Handlungen der Lehrkräfte richtiggestellt und korrigiert werden.

Anhand der Transkriptionen kann man herausarbeiten, dass wiederholende und rephrasierende Handlungen überwiegend in der Fremdsprache Deutsch hervortreten. Umformulierende und zusammenfassende Handlungen sind im Seminar „Türkische Sprache“ häufiger angelegt. Die Verständigung in der türkischen Sprache im Seminar „Türkische Sprache“ mit jeglichen Wörtern wird als selbstverständlich angesehen im Gegensatz zum „Konversationsunterricht“, wo nur mit einem bestimmten Wortschatz gearbeitet werden kann. So werden im Seminar „Türkische Sprache“ Formulierungen nochmals umformuliert, bearbeitet, im semantischen Sinne vervielfältigt, präzisiert, zusammengefasst und wieder um des Verständigungswillens geäußert.

Im „Konversationsunterricht“ hat man einen so weiten sprachlichen Handlungsraum nicht. So greift man eher zu Wiederholungen der Äußerungen beider Seiten, sowohl der Studenten als auch der Lehrkräfte, um die Verständigung zu sichern. So zeigen Wiederholungen unseres Erachtens einen Charakter der reformulierenden Handlungen auf, die sich von den einfachen Wiederholungen aus dem Alltag unterscheiden. Die Wiederholungen an den Seminaren an der Hochschule tragen die Aufgabe der Verständnissicherungen und Korrekturen sowie die Vermeidung der Missverständnisse. So haben sie eine institutionsspezifische Funktion in der Hochschule.

Es bedarf bisweilen an weiteren Forschungen der reformulierenden Handlungen an Universitäten. So ist es für uns momentan nicht möglich, einen Vergleich mit dem heutigen Stand der reformulierenden Handlungen an anderen Hochschulen zu leisten.

In dieser Arbeit kann man von einem Wissenstransfer sprechen, die mit der Hochschule und der gesprächspsychotherapeutischen Beratung und auch dem Gespräch im Radio etwas gemeinsam hat. Nur liegt der Wissenstransfer bei beiden Beratungszentren dem Willen des Patienten oder des Hörers, wobei an der Hochschule, wenn auch die Studenten nach eigenem Willen eine Lehre durchgehen, doch einem bestimmten Zwang gegenüber stehen. So sind es die Lehrkräfte, die überwiegend das Seminar dirigieren und den Diskursablauf bestimmen.

Das Ziel dieser Arbeit war es, sowie in der türkischen Sprache als auch im „Konversationsunterricht“ DaF, die reformulierenden Handlungen im Seminardiskurs in der Hochschule zu erkunden. Nach der Feststellung der reformulierenden Handlungen in den Seminaren, war es für diese Arbeit auch möglich, auf reformulierende Handlungen einzugehen, die je nach der Fakultät Unterschiede aufwiesen. Die Daten zeigten in dieser Arbeit wie erwartet, dass sich reformulierende Handlungen je nach der Fakultät und nach der Sprache in ihr von der Frequenz her variieren können aber die gleiche Funktion haben, da sie der Wissensverarbeitung und der Verständnissicherung dienen.

## Empfehlungen

*Nach den Untersuchungsergebnissen kann man folgende Empfehlungen für den akademischen Bereich machen, und zwar:*

Die Aufnahmen aus dem Seminar „Türkische Sprache“ aus den Fakultäten FI und FM konnten ausreichend exemplarisch darlegen, wie das sprachliche reformulierende Handeln in diesem Seminar abläuft. Weitere Aufnahmen zum „Konversationsunterricht“ in der deutschen Abteilung hätte allerdings diese Arbeit zu festeren Feststellungen führen können, wie zum Beispiel bei den Zusammenfassungen als sprachliche Handlung im Seminar „Konversationsunterricht“. Weitere Aufnahmen aus anderen Seminaren der Deutschabteilung im gleichen Lehrjahr mit gleichem Wortschatz der Studenten, mit unterschiedlichen Lehrkräften, könnten diese Feststellungen bestätigen oder zu einem anderen Standpunkt setzen.

Auch während des Forschungsprozesses und der Analyse war es mühsam, die Feststellungen aus der Schule in die Hochschule zu übertragen, da im Bereich der Hochschulen es immer noch an Forschungen bedarf.

Auch die Unterstützung der vorliegenden Arbeit durch weitere kritische Blicke aus der funktional-pragmatischen Seite her hätte die Mängel aufheben können, die womöglich in der vorliegenden Arbeit aufgetreten sind. Die funktional-pragmatische Betrachtungsweise zu den Forschungsphänomenen in der Türkei ist sehr neuen Standes und somit liegt man in der Hoffnung, dass diese Arbeit weiteren Forschungen in der Türkei eine Basis leisten kann.

Weitere Forschungen aus anderen Universitäten, auch aus den Schulen der mittleren Stufe bezüglich der reformulierenden Handlungen könnten einen weiteren Blick in dieses Phänomen verschaffen. Es ist eine Frage, wie wohl die reformulierenden Handlungen an anderen Hochschulen, in anderen Fakultäten hervortreten, da diese Arbeit eine Fallstudie ist und noch an weiteren Forschungen bedarf.

Es könnten auch reformulierende Handlungen interdisziplinär in Betracht gezogen werden, wie z. B. geschlechtsspezifische Unterschiede der reformulierenden Handlungen aus soziolinguistischer Sicht, die zu interessanten Schlussfolgerungen führen kann. Auch weitere Forschungen aus verschiedenen Institutionen, wie die des Gesundheitswesens oder auch des Rechtwesens könnten zur Auseinandersetzung der Typen der reformulierenden Handlungen im institutionellen Sinne führen. Auch eine phonetische Bearbeitung besonders der Wiederholungen könnte die Forschungen diesbezüglich zu besseren Feststellungen führen.

*Den Untersuchungsergebnissen nach kann man auch weitere Empfehlungen für den didaktischen Bereich machen, und zwar:*

Die Lösung der beim Ziel gestellten Fragen sollten dazu führen können, die Lehrerkandidaten in den Erziehungswissenschaften bewusst durch pädagogische Beratungen zu lehren, absichtlich reformulierende Handlungen einzusetzen oder aber auch Diskussionschancen über sprachliche Handlungen im Seminar zu finden, damit auch ein effektiver Seminar geleistet werden kann.

In Seminaren sollten sprachliche reformulierende Handlungen im Klassenzimmer anhand von authentischen Beispielen den Lehrerkandidaten vorgelegt und diskutiert werden können, inwieweit diese oder jene sprachliche Handlung das kognitive Verfahren beim Studenten effektiv beeinflussen kann.

Die Lehrkräfte sollten die Äusserungen der Studenten gut analysieren können, denn in den Äusserungen der Studenten könnten, wenn sie auch im Anschein einfache Äusserungen sind (womöglich durch den Abfall der Intonation, eine zu leise gestellte Stimme usw.), eine Nachfrage zur Wissensverarbeitung eingebettet sein, die noch an Bearbeitung bedarf. In solchen Situationen sollten die Lehrerkandidaten bewusst auf reformulierende Handlungen zurückgreifen können.

Man könnte auch durch die gezielte Wahrnehmung der reformulierenden sprachlichen Handlungen der Studenten die hörerseitigen Signale an den Sprecher, die in sich eigentlich Defizite zur Wissensverarbeitung bergen, je nach dem Seminar und ihrem Wichtigkeitsgrad aufgreifen und gezielt bearbeiten. Durch diese Bearbeitungen kann man zu einer besseren Wissensverarbeitung im Seminar beitragen.

Auch sollten die Lehrenden direkt die Studenten nachfragen, wenn sie das Gefühl haben, dass ein Student oder auch Mehrere das Wissen nicht verstanden haben. Dieses einfache Nachfragen in einer alltäglichen Kommunikation sollte auch in den Interaktionsraum im Seminar, in der eine asymmetrische Lage der Aktanten vorliegt, eingesetzt werden können. Solch eine Übernahme vom alltäglichen Diskurs könnte das Seminar effektiver gestalten.

Auch die Förderung der (Nach)Fragen der Studenten könnten zu besseren Wissens- und Verständnissicherungen im Diskurs führen, wo dann nach Bedarf die Lehrkraft zu reformulierenden Handlungen greifen kann, die das Wissen sichern können. Den Studenten könnte es bewusst gemacht werden, da sie eine Fakultät mit dem Ziel des Lernens besuchen und somit auch öfters nach dem Unverstandenen nachfragen können.

Den Studenten könnte man auch klar aussprechen, dass sie nicht so handeln sollen als ob sie das Wissen, das in den Interaktionsraum getragen worden ist, verstanden hätten. Die Studenten sollten ihr Nicht-Verstehen ohne Hemmung in den Seminarraum tragen können. Bei dieser sprachlichen Handlung sollten die Lehrenden wegweisend sein.

**ANHANG:  
EIN TRANSKRIPTIONSBEISPIEL ZU EINER SEMINAREINHEIT IM  
KONVERSATIONSUNTERRICHT DEUTSCH**

**Project Name:** Reformulierende Handlungen im Konversationsunterricht Deutsch

User defined attributes:

**Jahr:** 2006-2007  
**Semester:** Winter  
**Abteilung:** Didaktik DaF  
**Seminar:** Konversationsunterricht

**Speakertable**

**Lkt**

**Sex:** m DaF-Lehrkraft an der Hochschule

**Std1**

**Sex:** f Studentin an der Hochschule

**Std2**

**Sex:** f Studentin an der Hochschule

**Std3**

**Sex:** f Studentin an der Hochschule

**Std4**

**Sex:** f Studentin an der Hochschule

**Std1**

**Sex:** m Student an der Hochschule

**Std2**

**Sex:** m Student an der Hochschule

**Std3**

**Sex:** m Student an der Hochschule

**Std5**

**Sex:** f Studentin an der Hochschule

[1]

	1	2	3	4	5
<b>Lkt [v]</b>	Köfte!			Cümle •••	
<b>Lkt [d]</b>	Frikadelle			Satz •••	
<b>Std1 [v]</b>	Frikadelle.				
<b>Std1 [k]</b>	((Studenten sprechen durcheinander.))				
<b>Stdn1 [v]</b>	Frikadelle.			Man das Essen ist	

[2]

	6	7	8	9
<b>Lkt [v]</b>	Ok. Tam pişmiş, yanmış. İşte: Ganz			
<b>Lkt [d]</b>	<i>Ganz gebraten, verbrannt. Das heisst:</i>			
<b>Stdn1 [v]</b>	Frikadelle. Man das Essen ist Frikadelle.			

[3]

	10	11	12
<b>Lkt [v]</b>	gegrillt veya gebraten.	İşte gegrillt veya gebraten dersiniz.	Ancak
<b>Lkt [d]</b>	<i>Sagen Sie gegrillt oder gebraten.</i>		<i>Nur es kommt</i>
<b>Std1 [v]</b>	Ganz gebraten		

[4]

<b>Lkt [v]</b>	bizim pişmiş etten gelir ••• ((Die Studenten sprechen untereinander. Das Wort:	
<b>Lkt [d]</b>	von unserem gegrillten Fleisch •••	

[5]

<b>Lkt [v]</b>	"gegrillt" ist gut hörbar, so greift die Lehrkraft das Wort auf:)) ganz gegrillt.
----------------	---

[6]

	13	14	15
<b>Lkt [v]</b>	Tamamen pişmiştir de.	Ganz gegrillte	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Sagen Sie ganz gegrillt.</i>		
<b>Stdn1 [v]</b>	Ich möchte ganz gegrillt Frikadelle essen.		

[7]

	16	17	18
<b>Lkt [v]</b>	Frikadelle jawohl •••	Stdn2!	
<b>Stdn1 [v]</b>	Ich liebe Salami, ich hasse Salami ((lacht dabei.))		
<b>Stdn2 [v]</b>	Teller!		

[8]

	19	20
<b>Lkt [v]</b>	Başka sor! ((Studenten sprechen	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Frag noch!</i>	
<b>Std2 [v]</b>	Mein Freund isst Teller ((Lacht dabei.))	

[9]

	21	22	23
<b>Lkt [v]</b>	untereinander.))	Meslek!	
<b>Lkt [d]</b>		<i>Beruf!</i>	
<b>Std1 [v]</b>		Der mein Beruf.	
<b>Std2 [v]</b>	( ) Ist der O/Ober äh: nicht gekommen?		

[10]

	24	25	26
<b>Lkt [v]</b>	Mein Beruf mu, meinen Beruf mu? Ich liebe meinen		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Heisst es mein Beruf oder meinen Beruf?</i>		
<b>Std1 [v]</b>	Ich liebe nicht mein Beruf.		

[11]

	27	28	29
<b>Lkt [v]</b>	Beruf ok. Sipariş vermek •• . Bestellen diyebilirsiniz!		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Bestellung machen •• . Du könntest bestellen sagen!</i>		
<b>Std2 [v]</b>	Bestellen, bestellen ähm:		

[12]

	30	31	32
<b>Lkt [v]</b>		Rechnung.	
<b>Std2 [v]</b>	((hustet)) Gestern Abend äh: es wird ••• hesabı ödemek diyecem.	Re:nung.	
<b>Std2 [d]</b>	<i>Ich möchte die Rechnung bezahlen sagen.</i>		

[13]

	33	34	35	36
<b>Lkt [v]</b>	Rehnung değil Gizem. Rechnung • cehaş var orada.			
<b>Lkt [d]</b>	<i>Gizem nicht Rehnung. Rechnung • da ist ein c-h.</i>			
<b>Std2 [v]</b>	Die Re:nung bezahlen.			Ich habe

[14]

	37
<b>Lkt [v]</b>	Ce ha'yı gördüğünüz yerde böyle iki tane haş varmış gibi
<b>Lkt [d]</b>	<i>Dort wo sie c-h sehen, lesen sie sie wie doppelt h.</i>
<b>Std2 [v]</b>	die Rechnung bezahlt.

[15]

	38	39	40	41	42	43
<b>Lkt [v]</b>	okuyun. Denemek?		Sigara içmek?		Sigara	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Probieren?</i>		<i>R a u c h e n ?</i>		<i>Zigaretten</i>	
<b>Std1 [v]</b>	Probieren ((Gelächter.))					
<b>Std1 [v]</b>						Äh::
<b>Std3 [v]</b>	Rauchen ••• .					

[16]

	44	45	46
<b>Lkt [v]</b>	Ya duymuyorum sesini.		Çok iyi
<b>Lkt [d]</b>	<i>Ich kann deine Stimme nicht hören.</i>		<i>Etwas sehr</i>
<b>Std1 [v]</b>	Die Zigarette äh:/die Zigaretten äh benutzen (( )).		

[17]

	47	48	49
<b>Lkt [v]</b>	birşey. E: kaşık!		Kültablası.
<b>Lkt [d]</b>	<i>gutes. Äh: Löffel!</i>		<i>Aschenbecher.</i>
<b>Std2 [v]</b>	Der Löffel/äh:: meine Mutter gab mir den Löffel.		

[18]

	50	51
<b>Lkt [v]</b>	Asch/Asche/Aschenbecher -der Aschenbecher.	
<b>Std2 [v]</b>	Mein Freund von mir der	

[19]

	52
<b>Lkt [v]</b>	Ne diyorsun? Aschenbeche ne demek, Aschenbeche? ((Gelächter))
<b>Lkt [d]</b>	<i>Was sagst du? Was heisst Aschenbeche, Aschenbeche?</i>
<b>Std2 [v]</b>	Aschenbeche.

[20]

	53	54
<b>Lkt [v]</b>	((Lkt klatscht)) Aschenbecher!	Geben
<b>Lkt [d]</b>		<i>Man macht</i>
<b>Std1 [v]</b>	Ich gab der Aschenbecher.	

[21]

	55	56	57
<b>Lkt [v]</b>	yapmazlar ki. Bişeyi verin i-hali.		Oku bunu!
<b>Lkt [d]</b>	<i>nicht geben.</i>	<i>Etwas geben Akkusativ.</i>	<i>Lies das!</i>
<b>Lkt [k]</b>			Schreibt an die Tafel.
<b>Std1 [v]</b>	Ich habe den Aschenbecher ••• .		

[22]

	58	59	60
<b>Lkt [v]</b>		Yaz bunu!	
<b>Lkt [d]</b>		<i>Schreib das!</i>	
<b>Std1 [v]</b>		Ich gab den Aschenbecher zu meinen	
<b>Std1 [v]</b>	Aschenbecher, Aschenbecher.		

[23]

	61	62
<b>Lkt [v]</b>	Ich gab meinem Freund den Aschenbecher di mi?! Ich gab den	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Heisst das nicht: Ich gab meinem Freund den Aschenbecher?! Ich gab den Aschenbecher</i>	
<b>Std1 [v]</b>	Freund.	

[24]

	63	64
<b>Lkt [v]</b>	Aschenbecher zu meinem Freund ab. Bi daha söyle.	
<b>Lkt [d]</b>	<i>zu meinem Freund ab. Sag es noch mal.</i>	
<b>Std1 [v]</b>		Ich gab meinem Freund den

[25]

	65	66	67	68	69	70
<b>Lkt [v]</b>		Bu ne ? Flugzeug bu!?		Feuerzeug. Ich habe		
<b>Lkt [d]</b>		<i>Was ist das? Ist das ein "Flugzeug"!?</i>				
<b>Std1 [v]</b>	Aschenbecher •••.		Çakmak.			
<b>Std1 [d]</b>			<i>Feuerzeug.</i>			
<b>Std2 [v]</b>						mein

[26]

	71	72	73	74	75
<b>Lkt [v]</b>		Afiyet olsun ?		Afiyet olsun. Ne	
<b>Lkt [d]</b>		<i>Guten Appetit?</i>		<i>Guten Appetit. Was</i>	
<b>Std1 [v]</b>		Gu:ten ••.			
<b>Std2 [v]</b>	Feuerzeug verloren.				
<b>Std3 [v]</b>			Meine Mutter ( ).		

[27]

	76	77	78
<b>Lkt [v]</b>	bu ? Almanlar yemeği yedikten sonra. Hat geschmeckt! diye sana/evet. Senin		
<b>Lkt [d]</b>	<i>ist das? Nachdem die Deutschen ihr Essen essen. Sie sagen „Hat geschmeckt?“ ja. Dein</i>		

[28]

	79
<b>Lkt [v]</b>	buradaki afiyet olsunla orası farklı. Eline sağlık ne demek o zaman ? ((Studenten
<b>Lkt [d]</b>	<i>“Hat geschmeckt?” ist anders als die der Deutschen. „ Was heisst denn dann „eline sağlık“?</i>

[29]

	80	81	82
<b>Lkt [v]</b>	lachen)). Evet, weiter. İlaç?		Ich gab
<b>Lkt [d]</b>	<i>Ja, weiter. Medikament?</i>		
<b>Std1 [v]</b>	Mein Freund/Ich gab meinem Freund ein Essen.		

[30]

	83	84
<b>Lkt [v]</b>	meinem Freund Medizin. E: das Medikament diğer adı.	Ich gab ihm
<b>Lkt [d]</b>	<i>Äh: eine andere Bezeichnung dafür ist das Medikament.</i>	

[31]

	85	86	87	88
<b>Lkt [v]</b>	das Medikament. İçecek ?	Das Getränk.		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Getränk?</i>			
<b>Std2 [v]</b>	Trinken.		Das Getränk äh: möchte ich äh: Cola!	

[32]

	89	90	91
<b>Lkt [v]</b>	Masa. Çabuk çabuk, bunlar bildiğiniz kelimeler.		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Tisch. Schnell, schnell, das sind Wörter, die sie kennen.</i>		
<b>Std3 [v]</b>	Ich habe äh: einen Bleistift äh:: auf		

[33]

	92	93	94	95	96
<b>Lkt [v]</b>	Ok. Fatura • ja:				Ok,
<b>Lkt [d]</b>	<i>Quittung</i>				
<b>Std1 [v]</b>	Die Rechnung. Ich bezahle die Rechnung.				
<b>Std3 [v]</b>	dem Tisch • gelegt.				

[34]

	97	98
<b>Lkt [v]</b>	beraber: together var ya ingilizcede.	Ich habe,
<b>Lkt [d]</b>	<i>zusammen: es gibt doch together im Englischen.</i>	
<b>Std3 [v]</b>	Äh:: Ich habe äh: ins Kino äh: a • ((lacht)).	

[35]

	99
<b>Lkt [v]</b>	du hast, ich habe geboren, du hast geboren, aber wir sind geboren • • .
<b>Std3 [v]</b>	Gestern

[36]

	100	101	102	103	104
<b>Lkt [v]</b>	Nein, yer deđiřtir yer		Yer deđiřtir. Biryere gitmek. Gehen kullandıđın		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Nein, tausch denn Platz um.</i>		<i>Ort wechseln.</i>	<i>Irgendwohin gehen. Weil du "gehen" benutzt,</i>	
<b>Stdn3 [v]</b>	haben wir		ama		
<b>Stdn3 [d]</b>			aber		

[37]

	105	106
<b>Lkt [v]</b>	için yer deđiřtiriyorsun.	Hadi
<b>Lkt [d]</b>	<i>ndert sich auch dein Platz.</i>	<i>Na dann.</i>
<b>Stdn3 [v]</b>	Belki fiili bařka kullanıcam ((Gelächter)) gestern	
<b>Stdn3 [d]</b>	<i>Vielleicht will ich ein anderes Verb benutzen.</i>	

[38]

	107
<b>Lkt [v]</b>	kullan bakalım gestern'i gehen ile birlikte nasıl yerini deđiřtireceksin.
<b>Lkt [d]</b>	<i>mal sehen wie du den Platz ändern wirst, indem du gestern mit gehen benutzt.</i>
<b>Stdn3 [v]</b>	Gestern hm

[39]

	108	109	110
<b>Lkt [v]</b>	Geflogen ((Gelächter)). Ok. Tek tek:		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Einzeln:</i>		
<b>Stdn3 [v]</b>	sind wir ins Kino zusammen gegangen.		

[40]

	111	112	113
<b>Lkt [v]</b>	Einzeln. Tek tek ieri giriniz. Kommen Sie bitte einzeln herein.		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Kommen Sie bitte einzeln herein.</i>		
<b>Stdn2 [v]</b>	Meine Freundinnen		

[41]

	114	115	116
<b>Lkt [v]</b>	He ?		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Was?</i>		
<b>Std1 [v]</b>	Birer birer de aynı mı oluyor ?		Birer birer de aynı mı oluyor?
<b>Std1 [d]</b>	<i>Und wie ist das Wort für "birer birer" ?</i>		<i>Und wie ist das Wort für "birer birer" ?</i>
<b>Stdn2 [v]</b>	h: kommen einzeln.		

[42]

	117	118	119
<b>Lkt [v]</b>	Aynı. Birbirinin ardına dersen: Einer nach dem Anderen. diyebilirsiniz. Einer		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Dasselbe. Wenn du Einer nach dem Andern sagen willst: Sie können „Einer nach den Andern“ sagen. Einer</i>		

[43]

	120
<b>Lkt [v]</b>	veya Eine nach dem Anderen. Doktor?
<b>Lkt [d]</b>	<i>oder Eine nach dem Anderen.</i>
<b>Std2 [v]</b>	Heute zum Arzt gehen, weil ich krank bin.

[44]

	121	122	123	124	125	126	127
<b>Lkt [v]</b>	Asker?	Der Soldat. Zoldat, Zoldat: Der Soldat. Soldat. Kompliziert ••• Mein					
<b>Lkt [d]</b>	<i>Soldat ?</i>						
<b>Std2 [v]</b>	Soldat!						

[45]

	128	129	130	131	132	133
<b>Lkt [v]</b>	Vater ist Offizier. Müdür ?				Hm:Ok. Güvenlik?	Security
<b>Lkt [d]</b>	<i>Direktor?</i>				<i>Hm: ok. Sicherheitsdienst?</i>	<i>Security</i>
<b>Stdn1 [v]</b>	Generalrektor.					
<b>Stdn2 [v]</b>	Rektor.					

[46]

	134	135	136
<b>Lkt [v]</b>	diyorlar ya.	Güvenlik: Çağırım Güvenliği!	
<b>Lkt [d]</b>	<i>sagt man ja.</i>	<i>Sicherheitsdienst: Rufen Sie den Sicherheitsdienst!</i>	
<b>Std1 [v]</b>	Sicherheit.		
<b>Std3 [v]</b>	Sicherung, Sicherung.		

[47]

	137	138	139	140	141
<b>Lkt [v]</b>	Rufen Sie den Sicherheitsdienst!	Ne? Güvenlikçi anlamında?			
<b>Lkt [d]</b>		<i>Was? In der Bedeutung des Sicherheitsbeamten?</i>			
<b>Stdn1 [v]</b>	Güvenlikçi.		Sicherungs diye		
<b>Stdn1 [d]</b>	<i>Sicherheitsbeauftragte.</i>		<i>Wie Sicherungs</i>		

[48]

	142	143	144
<b>Lkt [v]</b>	Sicherheitsdienst. Güvenlik hizmetleri yani. Güvenliği çağırım dediğimizde:		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Der Dienst der Sicherheit also. Wenn wir „Suchen Sie die Sicherheit.“ sagen:</i>		

[49]

	145	146	147	148	149
<b>Lkt [v]</b>	Suchen Sie die Sicherheit. O da olmaz • . Mimar.			Architekt.	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Das geht ja auch nicht • . Architekt.</i>				
<b>Stdn2 [v]</b>				Architekt.	Ach möchte

[50]

	150	151	152
<b>Lkt [v]</b>	Architektin werden olur.		Architekt de olur ama kızlar
<b>Lkt [d]</b>	<i>Das heisst: Architektin werden.</i>		<i>Es geht auch mit Architekt aber bei</i>
<b>Stdn2 [v]</b>	Architekt werden.	Architektin.	

[51]

	153	154	155
<b>Lkt [v]</b>	için ich möchte Architektin werden gibi. Sekreter Özge?		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Frauen sagt man wie: „Ich möchte Architektin werden.“ Özge, Sekräterin?</i>		
<b>Stdn1 [v]</b>			Sekräterin. Ähm: meine

[52]

	156	157	158
<b>Lkt [v]</b>	Ja, Stdn4. Sana beş tane sormam lazım: Opera ?		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Dir muss ich fünf Fragen stellen: Opera ?</i>		
<b>Stdn1 [v]</b>	Schwester arbeitet als Sekräterin.		
<b>Stdn4 [v]</b>	Äh:		

[53]

	159	160	161	162	163
<b>Lkt [v]</b>	Die Oper! Stadyum?	Otopark?	Parkplatz ((Gelächter))!		Der Parkplatz.
<b>Lkt [d]</b>	<i>Stadion ?</i>	<i>Parkplatz ?</i>			
<b>Stdn2 [v]</b>	Stadión				

[54]

	164	165	166	167	168	169
<b>Lkt [v]</b>	Mağaza • ?	Das Geschäft diyorlar. Cami?			Moslee diil	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Das Geschäft ? Sie sagen dazu Geschäft.</i>	<i>Moschee?</i>	<i>Nicht Moslee.</i>			
<b>Stdn1 [v]</b>					Moschee.	
<b>Stdn2 [v]</b>	Mos/Moslee.					
<b>Stdn4 [v]</b>						

[55]

	170	171	172	173	174	175
<b>Lkt [v]</b>	Móscheé! Wie bitte? Die Moschee, die/die Kirche, ja. Yatak?					
<b>Lkt [d]</b>						<i>Bett?</i>
<b>Stdn4 [v]</b>	Moschee.					Bad/Bett.

[56]

	176	177	178	179	180
<b>Lkt [v]</b>	Bad, bett diil.	Kötü yatak diil.		Bett!	Evinde tam köşede
<b>Lkt [d]</b>	<i>Das heisst nicht Bad, Bett. Das heisst nicht: schlechtes Bett!</i>				<i>Im Haus steht es, genau an der</i>
<b>Std4 [v]</b>				Bett!	

[57]

	181	182
<b>Lkt [v]</b>	duruyor.	Ben işletmeciyim.
<b>Lkt [d]</b>	<i>E c k e .</i>	<i>Ich bin ein Betriebswirt.</i>
<b>Std4 [v]</b>	Mein Bett äh: steht an der Ecke/liegt an der Ecke ( ).	

[58]

	183	184	185	186
<b>Lkt [v]</b>	İşletmeci bilen var mı?	Beş puan • • •	İktisatçı, işletmeci.	O idareci • • •
<b>Lkt [d]</b>	<i>Weiss jemand, was „Betriebswirt“ ist?</i>	<i>Fünf Punkte • • •</i>	<i>Volkswirt, Betriebswirt.</i>	<i>Das ist Leiter • • •</i>
<b>Std1 [v]</b>				Leiter

[59]

	187	188	189	190	191
<b>Lkt [v]</b>	Betriebswirt, işletmeci.		Evet. Bu işletmeci.	İktisatçı da Volkswirt	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Betriebswirt, Betriebswirt.</i>		<i>Ja. Das ist Betriebswirt .</i>	<i>Und „İktisatçı“ ist Volkswirt.</i>	
<b>Std1 [v]</b>		Betriebs - wirt.			

[60]

	192	193
<b>Lkt [v]</b>	((Schreibt an die Tafel.)) • • •	Volkswirt, Betriebswirt. Biri iktisatçı, biri işletmeci.
<b>Lkt [d]</b>		<i>Einer Volkswirt, einer Betriebswirt.</i>

[61]

	194	195
<b>Lkt [v]</b>	Volkswirtschaftslehre: İşletme eğitimi anlamı var.	Mein Freund studiert
<b>Lkt [d]</b>	<i>Hat die Bedeutung der Betriebserziehung.</i>	

[62]

	196	197
<b>Lkt [v]</b>	Volkswirtschaftslehre • . Maliye'yi sormak istiyorsanız: Finanswesen • . Makina	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Wenn sie "Maliye" fragen wollen: Finanzwesen • . Maschinen-</i>	

[63]

	198	199
<b>Lkt [v]</b>	mühendisi?	Maschineningenieur'de diyebiliriz, ok.
<b>Lkt [d]</b>	<i>b a u i n g e n i e u r ?</i>	<i>Wir können auch dazu Maschineningenieur sagen, ok.</i>
<b>Std1 [v]</b>	Maschineningenya	

[64]

	200	201
<b>Lkt [v]</b>	Fakülte?	
<b>Lkt [d]</b>	Fakultät?	
<b>Lkt [k]</b>	((Studenten geben durcheinander die Antwort dazu, indem sie in die Klasse rufen: Fakultät!))	

[65]

	202	203	204	205	206
<b>Lkt [v]</b>	Die Fakultät. Stdn3, sana gelelim: cam bardak?		Ja. Kaşık çatal takımı?		
<b>Lkt [d]</b>	Stdn3, kommen wir zu dir: Glas ?		Ja. Besteck?		
<b>Stdn3 [v]</b>			Glas?		

[66]

	207	208	209	210	211
<b>Lkt [v]</b>		Besteck	Besteck, evet. Bestechungsgeld • Bestechungsgeld • .		
<b>Lkt [d]</b>			, ja.		
<b>Stdn3 [v]</b>	Gesteck	Besteck			

[67]

	212	213
<b>Lkt [v]</b>	Avrupa Birliği'nin tarihindeki en uzun zirvede polis savcıya rüşvet verdi. Şimdi	
<b>Lkt [d]</b>	Am längsten Gipfel der europäischen Union hat der Polizist dem Staatsanwalt Bestechungsgeld gegeben.	Nun

[68]

	214	215
<b>Lkt [v]</b>	bunu çevirseniz çok güzel bir cümle olur. Üçüncü sınıfta bu cümleleri yapıyo	
<b>Lkt [d]</b>	wenn ihr dies übersetzt, wird es ein sehr guter Satz.	In der dritten Klasse werden Sie solche Sätze machen

[69]

	216	217	218
<b>Lkt [v]</b>	olucaksınız.	( ) 19 alanlar vardı.	19, 20, 24, 35
<b>Lkt [d]</b>	k ö n n e n .	( ) Es gab die, die 19 Punkte erhielten. Die, die 19, 20, 24	
<b>Stdn1 [v]</b>	Polis savcıya rüşvet verdi.		
<b>Stdn1 [d]</b>	Der Polizist hat den Staatsanwalt bestochen.		

[70]

	219	220
<b>Lkt [v]</b>	alan seviniyordu. Nasıl yaparsınız.	Avrupa Birliği tarihindeki en uzun zirve •• ?
<b>Lkt [d]</b>	erhielten, freuten sich. Wie können Sie es machen?	Am längsten Gipfel der europäischen Union •• ?

[71]

	221	222	223
<b>Lkt [v]</b>	Tarihinde? ( ) bu cümleyi yapar fakat cesaret yok. Tarihinde: in der Geschichte.		
<b>Lkt [d]</b>	In der Geschichte? ( ) kann diesen Satz machen, aber hat keinen Mut dazu. In der Geschichte: in der Geschichte.		

[72]

	224	225	226
<b>Lkt [v]</b>	Neyin tarihinde? Avrupa Birliğinin. In der Geschichte der europäischen Union.		
<b>Lkt [d]</b>	<i>In wessen Geschichte? Der europäischen Geschichte.</i>		

[73]

	227	228	229
<b>Lkt [v]</b>	En uzun zirve? Der längste Gipfel. Der Gipfel olduğu için: Am längsten Gipfel in		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Der längste Gipfel? Weil es der Gipfel heisst:</i>		

[74]

	230
<b>Lkt [v]</b>	der Geschichte der europäischen Union. Dem Staatsanwalt Bestechungsgeld geben •

[75]

	231	232	233	234
<b>Lkt [v]</b>	Söyle!		am längsten	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Sag es!</i>			
<b>Std1 [v]</b>	In der Geschichte der europäischen/europäischen Union			am

[76]

	235	236
<b>Lkt [v]</b>	anwalt	
<b>Std1 [v]</b>	längsten Gipfel der europäischen Union dem Staatsan • /	Staatsanwalt

[77]

	237	238
<b>Lkt [v]</b>	Bu kelimeleri çok iyi öğrenmenizi istiyorum. Zu?	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Ich möchte, dass sie diese Wörter ganz gut lernen.</i>	
<b>Std1 [v]</b>	Bestechungsgeld gegeben •••.	

[78]

	239	240	241	242	243	244	245
<b>Lkt [v]</b>	Açık?	Güçlü, kuvvetli?	Ben sert kahve istiyorum: "Ich möchte				
<b>Lkt [d]</b>	<i>Hell?</i>	<i>Stark?</i>	<i>Ich möchte einen starken Kaffee: Wir können</i>				
<b>Std3 [v]</b>	Kapalı.	Hell.	St/st/stark				
<b>Std3 [d]</b>	<i>Zu.</i>						

[79]

	246	247	248	249	250
<b>Lkt [v]</b>	einen starken Kafee." diyebiliriz. Sıcak.		Serin? Buzdolabı?		
<b>Lkt [d]</b>	<i>„Ich möchte einen starken Kaffee.“ sagen. Warm.</i>		<i>Kalt?</i>	<i>Kühlschrank?</i>	
<b>Std3 [v]</b>	Warm.			Kühlschrank.	

[80]

	251	252	253	254	255	256
<b>Lkt [v]</b>	Kühlschrank. Kühl! Ok. Kühl: serin durmak. Kız arkadaş, erkek arkadaş. Tatlı?					
<b>Lkt [d]</b>			kühl stehen.		Freundin, Freund.	
	Süßs?					

[81]

	257	258	259	260
<b>Lkt [v]</b>	Yiyecek anlamında olursa Süßspeise, Süßigkeit. Yaş pasta?			
<b>Lkt [d]</b>	Wenn es in der Bedeutung eier Essware ist, dann „Süßspeise, Süßigkeit.“ Kuchen?			
<b>Stdn2 [v]</b>	Süßs.			
<b>Stdn3 [v]</b>				Kuchen

[82]

	261	262	263
<b>Lkt [v]</b>	Torte. Die Torte • die Torte. Bugün ?		
<b>Lkt [d]</b>	Heute ?		
<b>Stdn3 [v]</b>	((Studenten rufen durcheinander: Kuchen)).		

[83]

	264	265	266	267	268	269	270	271
<b>Lkt [v]</b>	Yarın.	Dün	Televizyon izlemek?	Modalverb'leri				
<b>Lkt [d]</b>	Morgen.	Gestern.	F e r n s e h e n ?	Ihr kennt die				
<b>Stdn1 [v]</b>	Heute.	Morgen.	Gestern.	Fernsehen.				

[84]

	272	273	274	275	276	277
<b>Lkt [v]</b>	biliyorsunuz • • • . Doğru?	Yanlış?	Mektup, Gamze?			
<b>Lkt [d]</b>	Modalverben • • • . Richtig?	Falsch?	G a m z e , B r i e f ?			
<b>Std1 [v]</b>			Falsch.			
<b>Stdn2 [v]</b>	Richtig.					
<b>Stdn4 [v]</b>						Ich habe

[85]

	278	279
<b>Stdn3 [v]</b>	geschrieben.	
<b>Stdn4 [v]</b>	meinem Freund einen/meinem Freund äh: einen Brief geschriebt.	Ay,

[86]

	280	281	282	283
<b>Lkt [v]</b>	Geschriebén . Haftaya bildiğin			
<b>Lkt [d]</b>	Nächste Woche will ich			
<b>Stdn3 [v]</b>	geschrieben ((Gelächter)).			
<b>Stdn4 [v]</b>	geschriebt.	geschrieben.		

[87]

	284	285	286
<b>Lkt [v]</b>	fiilerin tümünün üç halini istiyorum!		Evet. Pazartesten başlayalım.
<b>Lkt [d]</b>	<i>alle Verben mit ihren drei Zeitformen !</i>		<i>So. Fangen wir mal von Montag an.</i>
<b>Stdn1 [v]</b>			
<b>Stdn4 [v]</b>		Tamam.	
<b>Stdn4 [d]</b>		Ok.	

[88]

	287
<b>Stdn1 [v]</b>	Montag, Dienstag, Mittwoch • • Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag,

[89]

	288	289	290
<b>Lkt [v]</b>		Ayları sayalım!	
<b>Lkt [d]</b>		<i>Lassen sie uns die Monate aufzählen !</i>	
<b>Stdn1 [v]</b>	Samstag, Sonntag.		Januar, Februar, März, E/ay/eyprel,

[90]

	291	292
<b>Lkt [v]</b>	Eyprel yok, Ápril.	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Nicht Eyprel, April.</i>	
<b>Stdn1 [v]</b>	Mai	April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober,

[91]

	293	294295	296	297
<b>Lkt [v]</b>		Mevsimleri sayalım.	Frühling	Frühling
<b>Lkt [d]</b>		<i>Lassen sie uns die Jahreszeiten aufzählen !</i>		
<b>Stdn1 [v]</b>	November, Dezember.		Äh:	Hm

[92]

	298	299	300	301	302	303
<b>Lkt [v]</b>		Motor?		Der Motor.	Parça • • ?	Parça?
<b>Lkt [d]</b>		<i>Motor ?</i>			<i>Teil • • ?</i>	<i>Teil?</i>
<b>Stdn1 [v]</b>	Frühling, Sommer, Herbst, Winter • • • .		Motor			

[93]

	304	305	306	307	308	309
<b>Lkt [v]</b>	Teil. Yedek parça? Zusatzteil.		Eşdeğer, muadil.		Eşdeğer muadil • ?	
<b>Lkt [d]</b>	<i>Z u s a t z t e i l ?</i>		<i>Gleichwärtig, Äquivalent.</i>		<i>Gleichwärtig, Äquivalent • ?</i>	
<b>Stdn2 [v]</b>			Eşdeğer?			
<b>Stdn2 [d]</b>			<i>Äquivalent?</i>			

[94]

	310	311	312	313
<b>Lkt [v]</b>	Muadilin Türkçesi ne demektir? Aspirin vardır, İngiliz aspirini vardır. Aspirin			
<b>Lkt [d]</b>	Was bedeutet Äquivalent auf Türkisch? Es gibt Aspirin, englische Aspirin. Du gehst Aspirin			

[95]

	314
<b>Lkt [v]</b>	almaya gidersin biri yoksa diğeri onun muadili eşdeğeridir. İnsanların eşdeğeri
<b>Lkt [d]</b>	kaufen, wenn das Eine nicht da ist, ist das Andere das Äquivalent, Gleichwärtige. Das Gleichwärtige der Menschen

[96]

	315	316
<b>Lkt [v]</b>	olmaz. Ben Abdi'yle görüşmek istiyorum. Abdi yok bugün Hamdi'yle görüş	
<b>Lkt [d]</b>	gibt es nicht. Ich möchte Abdi sehen.	Abdi ist heute nicht da, triff dich mit Hamdi.

[97]

	317
<b>Lkt [v]</b>	(( Gelächter )). Bi arkadaşım yaptı bu olayı ( ).
<b>Lkt [d]</b>	Einer von meinen Freunden hat das gemacht ( ).

[98]

	318	319	320
<b>Lkt [v]</b>	Ok. Wir lernen Vokabeln. Ich sage die türkischen Wörter und sie sagen/sie sagen		

[99]

	321	322	323	324
<b>Lkt [v]</b>	das deutsche Wort und bilden einen Satz. D ü ş ü n m e k ?			Denk/
<b>Lkt [d]</b>	Denken ?			
<b>Stdn1 [v]</b>	D e n k e n .			

[100]

	325
<b>Lkt [v]</b>	düşünmek / thinking
<b>Stdn1 [v]</b>	Ich denke äh:/Ich denke, dass ich äh: heute äh: einkaufen

[101]

	326	327	328	329	330	331
<b>Lkt [v]</b>	Kalender • ? Takvim.		Zeynep?		Der Kalender diyelim	
<b>Lkt [d]</b>	Kalender.					Sagen wir „der Kalender“
<b>Stdn1 [v]</b>	werde.					
<b>Stdn2 [v]</b>			Kalender		Kalender.	

[102]

	332	333
Lkt [v]	((Gelächter)).	
Std2 [v]	•• şimdi •• Meine Freundin äh:/äh: hat mir äh: einen/einem Kalender	
Std2 [d]	•• mhm ••	

[103]

	334	335	336
Lkt [v]		Hmm. Saat kaçta?	
Lkt [d]		<i>Um wieviel Uhr?</i>	
Std2 [v]	geschenkt. Meine Freundin hat mir einen Kalender geschenkt.		

[104]

	337	338	339	340
Lkt [v]			Ne kadar? Süt ne kadar?	
Lkt [d]			<i>Wieviel?</i>	<i>Wieviel kostet die Milch?</i>
Std1 [v]	Wieviel Uhr? Um wieviel Uhr werden sie kommen •• ?			

[105]

	341	342	343	344	345
Lkt [v]			Bir Lira mı? ((Gelächter))		Wieviel kostet die
Lkt [d]			<i>Eine Lira?</i>		<i>Wir sollen „Wieviel kostet die</i>
Std1 [v]	Was kostet		Was kostet		
Std2 [v]		Wieviel kostet			

[106]

	346	347	348
Lkt [v]	Milch diycez.	„Was kostet die Milch diycez.“	Was
Lkt [d]	<i>Milch sagen.</i>	<i>Wir sollen „Was kostet die Milch?“ sagen.</i>	
Std1 [v]		„Was kostet“ diyemez miyiz?	
Std1 [d]		<i>Können wir nicht „Was kostet“ sagen?</i>	

[107]

	349	350	351	352
Lkt [v]	kostet die Milch. Gecelemek?		Übernachten ••	Gecelemek ne kadar ••
Lkt [d]		<i>Übernachten?</i>		<i>Wieviel kostet die Übernachtung</i>
Std3 [v]		Übernachten		

[108]

	353	354
Lkt [v]	Wieviel kostet die Übernachtung? Bende kalabilirsın, bende geceleyebilirsin ne	
Lkt [d]	<i>Was bedeutet "Du kannst bei mir bleiben, bei mir übernachten?"</i>	

[109]

	355	356	357	358
<b>Lkt [v]</b>	demek?	Danke. Anladın mı? Gecelemede "bei mir" ••.		
<b>Lkt [d]</b>		Verstanden? Bei übernachten heisst es „bei mir“		
<b>Std2 [v]</b>	Du kannst bei mir bleiben.			

[110]

	359	360	361	362	363	364	365	366
<b>Lkt [v]</b>	Saat	Zaman olarak saat		Stunde • Zeit • Sürmek?		E: gemi?		
<b>Lkt [d]</b>	Uhr	Stunde als Zeit		Fahren ?		Äh: Schiff?		
<b>Std1 [v]</b>	Uhr	Stunde/Zeit						
<b>Std2 [v]</b>						Fahren.		

[111]

	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376
<b>Lkt [v]</b>	Tren	Tramvay		Bisiklet		Yeraltı treni		Metro		
<b>Lkt [d]</b>	Z u g	Strassenbahn		Fahrrad		U - B a h n		under-		
<b>Std1 [v]</b>	Zug	Strassenbahn								
<b>Std2 [v]</b>	Schiff.							Untergrund		
<b>Std4 [v]</b>				Fahrrad						

[112]

	377	378	379	380	381	382
<b>Lkt [v]</b>	dedikleri underground	U-Bahn. Untergrundbahn		E: s i s		Der Nebel -
<b>Lkt [d]</b>	ground, was sie Metro nennen		Äh: Nebel			
<b>Std1 [v]</b>	Unter		Nebel?			

[113]

	383	384	385	386	387	388	389	390
<b>Lkt [v]</b>	smoke. Kar?	Kar yağması?		Schneien Yağmur?		Yağmur		
<b>Lkt [d]</b>	Schnee	Schneien?		Regen ?		regnen		
<b>Std1 [v]</b>						Regen		
<b>Std2 [v]</b>	Schnee	schnayn						

[114]

	391	392	393	394	395	396	397
<b>Lkt [v]</b>	yağması	regnen E: tren?		Zug veya die Bahn diye de geçiyo ••.		Bahçe?	
<b>Lkt [d]</b>		Äh: Zug?		Das kommt auch als die Bahn vor ••.		Garten?	
<b>Std1 [v]</b>	regnen						
<b>Std2 [v]</b>		Z u g					

[115]

	398	399	400	401	402
<b>Lkt [v]</b>	Garten veya iç bahçe gibi olursa Hof.		F i k i r ?		Die Meinung.
<b>Lkt [d]</b>	<i>Garten oder wenn es ein Innengarten ist heisst es Hof. Gedanke?</i>				
<b>Std1 [v]</b>	Garten				
<b>Std2 [v]</b>					Die Meinung.

[116]

	403	404	405	406	
<b>Lkt [v]</b>	E Meinung ile cümle yapalım • • . Bayram!		Meinung'lu bir cümle yapalım!		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Bilden wir einen Satz mit äh: "die Meinung"! Bayram! Bilde einen Satz mit "Meinung"!</i>				
<b>Std2 [v]</b>					Nach

[117]

	407	408	409	410	
<b>Lkt [v]</b>	Sencer?		Kalorüfer • • ? Kilit?		
<b>Lkt [d]</b>	<i>Heizung • • ? Schloss?</i>				
<b>Lkt [k]</b>	Sagt es mit Ironie.				
<b>Std1 [v]</b>					Das Schloss.
<b>Std2 [v]</b>	meiner Meinung hat • sie ein Hund.				

## Literaturverzeichnis

- Acar, Gazi. **Eğitilebilir zihin özürlü çocukların sınıf içi uygun davranışlarının artırılmasında sembol pekiştirme etkinliği.** Universität Anadolu Institut für Erziehungswissenschaften. Magisterarbeit. Mimeo. 2000.
- Ağaçsapan, Asuman. **Dil Üzerine.** T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları: No. 1352. Eğitim Fakültesi Yayınları; No: 83. Eskişehir. 2002.
- Alatis, James E./Straehle, Carolyn A./Gallenberger, Brent/Ronkin, Maggie. **Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects.** Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1995. Washington: Georgetown University Press. 1995.
- Altınkurt, Yahya. **Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi** (Eskişehir ili) Universität Anadolu. Institut für Erziehungswissenschaften. Magister. Mimeo. 2003.
- Antos, Gerd. Formulieren als Sprachliches Handeln. Ein Plädoyer für eine produktionsorientierte Textpragmatik. In: Frier, Wolfgang (Hrsg.) **Pragmatik. Theorie und Praxis.** (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik. Band 13.) Amsterdam: Rodopi, 1981a, s. 403–440.
- Antos, Gerd. Rhetorischen Textherstellens als Problemlösen. Ansätze zu einer linguistischen Rhetorik. In: **Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)** 43/44, 1981b, s. 192–222.
- Antos, Gerd. **Grundlagen einer Theorie des Formulierens.** Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1982a.
- Antos, Gerd. Formulierungskommentierende Ausdrücke. In: Detering, Klaus/Schmidt-Radefeldt, Jürgen/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) **Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums.** Kiel 1981. Band 2. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1982b, s.121–131.
- Austin, J. L. **How to do Things with Words.** Oxford: University Press. (dt. Zur Theorie der Sprechakte.) Stuttgart: Reclam, 1962.
- Becker-Mrotzeck, Michael. **Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen.** Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1992.
- Becker-Mrotzeck, Michael. Diskursforschung in der alten BRD. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) **Diskursanalyse in Europa.** Frankfurt: Peter Lang, 1994, s.87 -106.
- Becker-Mrotzeck, Michael/Vogt, Rüdiger. **Unterrichtskommunikation.** Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2001.

- Bencuya, Cella. **Öğretmenlerin İletişim Becerisi Eğitimi Almasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri**. Universität Marmara. Institut für Sozialwissenschaften. Magisterarbeit. Mimeo. 2003.
- Berendt, Brigitte/Stary, Joachim. **Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Massnahmen**. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1993.
- Braunroth, Manfred/Seyfert, Gernot/Siegel, Karsten/Vahle, Fritz. **Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik**. Frankfurt: Athenäum Verlag, 1975.
- Boettcher, Wolfgang/Bremerich-Vos. Pädagogische Beratung: Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerausbildung. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.) **Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen**. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 1986, s.245 -279.
- Börsch, Sabine. Unterrichtsstrukturen in Sprachlehrveranstaltungen der Hochschule. In: Ehlich/Rehbein (Hrsg.) **Kommunikation in Schule und Hochschule**. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1983, s. 427 -440.
- Bührig, Kristin. **Reformulierende Handlungen**. Tübingen: Narr Verlag, 1996.
- Ceylan, Müyesser. **Sınıfta Motivasyon**. (İki öğretmenın sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi). Anadolu Üniversitesi. Institut für Erziehungswissenschaften. Magister. (Mimeo), 2003.
- Chafe, Wallace L. Directionality and paraphrase. In: **Language. Journal of the Linguistic Society of America** 47/1. Baltimore: Waverly Press, 1971, s.1–26.
- Clemens-Lodde,B./Sader, M. Motivation, Zufriedenheit und Lernerfolg in kleinen Gruppen. In: Herz, Otto/ Reif, Karlheinz/Sader, Manfred (Hrsg.) **Lernen in der Hochschule**. Beiträge und Vorschläge aus motivations-psychologischer Sicht. Blickpunkt Hochschuldidaktik 22.Hamburg 13: Lüdke bei der Uni, 1972, s.31 - 57.
- Coulthard, Malcolm. **An Introduction to Discourse Analysis**. London and New York: Longman, 1985.
- Dietrich, Reiner. Pragmatik. In: Stocker, Karl (Hrsg.) **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik A-L**. Hirschgraben: Scriptor, 1987, s.348 -351.
- Doğan, Gürkan. Söylemin Yorumlanması. In: Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. (Hrsg.) **Söylem Üzerine**. ODTÜ Yayıncılık ve İletişim A. Ş. Ankara: Metu Press. 2003, s.82–104.

- Donnermeyer, Silke/Frey, Sandra/Hettwer, Sibylle/Macke, Gerd/Mundinger, Frank/Raether, Wulf/Stegemann, Heike. **Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung.** Heft 4. Kommunikation in Seminaren. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998.
- Droste, F.G. A note on Paraphrasing. In: **Linguistische Berichte 29/74.** 1974, s. 22–33.
- Duman, Seyyare. **Schweigen. Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in Familie und Gruppe.** Münster: Waxmann Verlag, 1999.
- Duman, Seyyare. Sprachliches Handeln türkischer Studenten im Bezug Text und Thema. In: Auer, Michaela/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). Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik Band 7. Stuttgart: Hans-Dieter Heinz Verlag, 2002, s. 283-293.
- Duman, Seyyare. Situations-und Wissenbezogenheit der Studentenfragen im Rahmen des DaF Unterrichts. In: Çakır, Mustafa/Öztürk, İlyas/Yıldız, Cemal (Hrsg.) **Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei.** Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses 22.-23. Mai 2002. Aachen: Shaker Verlag, 2003, s.1–6.
- Duman, Seyyare. **Aile Planlaması Danışmanlık Konuşmaları: Kurumsal Söylem Çözümlemesi.** İstanbul: Simurg Yayıncılık. 2005.
- Edwards, A.D. Patterns of Power and Authority in classroom talk. In: Woods, Peter (Hrsg.) **Teacher Strategies. Explorations in the sociology of the school.** London: Croom Helm, 1980, s.237–253.
- Ehlich, Konrad. Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder/Steger (Hrsg.) **Dialogforschung.** Dusseldorf, 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. Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT) In: **Linguistische Berichte 45.** Vieweg, 1976, s.21 -41.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. Sprache im Unterricht –Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit-. In: **Studium Linguistik 1,** 1976, 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. Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 2). In: **Linguistische Berichte** 59. Vieweg, 1979, s.51 -75.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. Sprache in Institutionen. In: Althaus, H. Peter/Henne, Helmut/Wiegand, H. Ernst (Hrsg.): **Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe II**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1980, s. 338 -345.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen**. Tübingen: Narr Verlag, 1983.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation**. Tübingen: Narr, 1986.
- Eigler, Gunther. **Besser Lehren. Grundlagen und Konzeption. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg**. Beltz: Deutscher Studien Verlag, 1988.
- Eigler, Grunther/Macke, Gerd/Raether, Wulf/Tippelt, Rudolf. **Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 1. Grundlagen und Konzeption. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. Weinheim: Deutscher StudienVerlag, 1998.**
- Erözdemir, Özlem. **Das sprachliche Handeln der Lehrkraft und der Studenten im Fremdsprachenunterricht "Lesefertigkeit I"**. Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht. Magisterarbeit. Mimeo. Eskişehir: Institut für Erziehungswissenschaften. 2006.
- Fabricius, Dirk. TZI in der Juristenausbildung. In: Portele, Gerhard/Heger, Michael (Hrsg.) **Hochschule und Lebendiges Lernen**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995, s.149 -162.
- Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang. Diskursforschung und Modelle von Kommunikationstraining. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski Wolfgang (Hrsg.) **Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining: Anwendungsfelder der Diskursforschung**. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1992, s. 24 -35.
- Fischer, Almut/Guadatiello, Angela. Studieren Lehren und Lernen-z. B. Im Kurs- und Beratungsprogramm "Effektiv Studieren" des Instituts für Deutsch als Fremdsprache. In: Redder, Angelika (Hrsg.) OBST Beiheft 12. **"Effektiv studieren" Texte und Diskurse in der Universität**, 2002, s. 29 -40.
- Flader, D. Soziale Rolle und psychosoziale Konflikte der Rollenträger als Determinanten der Unterrichtskommunikation. In: Goepfert, H. (Hrsg.) **Sprachverhalten im Unterricht**. München: UTB, 1977, s. 115 -141.

- Forytta, Claus/Linke, Jürgen. Unterrichtsstrategien zur Abwehr von Schülerwissen. In: Ehlich/Rehbein (Hrsg.) **Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1983, s.39 -58.
- Gencan, Tahir Nejat. **Dilbilgisi**. Istanbul: Kanaat Yayınları. 1983.
- Glinz, Hans/Sitta,Horst/Brinker, Klaus/Klein, Josef. **Konzepte der Linguistik. Eine Einführung**. Wiesbaden: Athenaion, 1979.
- Glück, Helmut. **Metzler Lexikon Sprache**. Stuttgart: Metzler Verlag, 1993.
- Götz, Berthold. Wenn Schüler schwatzen: Form und Funktion von Begleitdiskursen im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache". In: Redder, Angelika (Hrsg.) **OBST 49**, 1994, s.39–62.
- Griesshaber, Wilhelm. **Authentisches und zitierendes Handeln I** . Tübingen: Narr, 1987.
- Griesshaber, Wilhelm. **Authentisches und zitierendes Handeln II** . Tübingen: Narr, 1987.
- Grice, H. P. Meaning. In: **The Philosophical Review 66/1957**, s. 377–388.
- Guadatiello, Angela. Veranstaltungstypen, Studienplanung und Studienabschluss eines geisteswissenschaftlichen Studiums. In: Redder, Angelika (Hrsg.) **OBST Beiheft 12**, 2002, s. 70 -84.
- Gülich, Elizabeth/Kotschi, Thomas. Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, W. (Hrsg.) **Studia Grammatica XXV. Satz, Text, sprachliche Handlung**. DDR:Berlin, 1987, s.199–261.
- Hançerlioğlu, Orhan. **Felsefe Ansiklopedisi**. Kavramlar ve Akımlar Cilt 4 (L-O). Istanbul: Remzi Kitabevi, 1978, s. 274.
- Harris, Zellig-Sabbetai. The Two Systems of Grammar: Report and Paraphrase. (1969) TDAP, Philadelphia. **Reprinted in Papers in Structural and Transformational Linguistics**. Reidel: Dordrecht (1970).
- Heringer, Hans-Jürgen. **Interkulturelle Kommunikation**. Weinheim: Beltz Verlag, 2004.
- Hoffmann, L./Nothdurft, W. Kommunikation und Kommunikationsprobleme in Institutionen. In: Förster, J., Neuland, E., Rupp, G. (Hrsg.) **Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – Kulturelle Praxis**. Stuttgart: Metzler, 1989, s. 118–132.
- İlkhan, Selçuk. **Interkulturelle Kommunikation bei den Germanistik-Studenten in der Türkei im Bereich der Semantik und Pragmatik**. Universität Selçuk. Institut für Sozialwissenschaften. Magisterarbeit. Mimeo. 1990.

- Lehners, Uwe. Das Fernstudienprojekt DIFF-GhK-GI. In: Kirina, Tatjana/Danilova, Nadeschda/Krilina, Alla/Ljubimova, Natalja (Hrsg.) **Das Fernstudienprojekt in Russland und den GUS-Staaten**. München: Goethe-Institut, 1997, s.100 -137.
- Kameyama, Shinichi. Wiederholen. In: Bührig, Kristin/Matras, Yaron (Hrsg.) **Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1999, s. 187-202.
- Kameyama, Shinichi. **Verständnissicherndes Handeln**. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen. Münster: Waxmann Verlag, 2004.
- Kamps, Walter/Thenet, Jürgen. Themenzentriertes Lernen als Beitrag zu einer dialogischen Unterrichtskultur. Eine Fallstudie über naturwissenschaftlich-technische Lernprozesse in Gruppen. In: Portele, Gerhard/Heger, Michael (Hrsg.) **Hochschule und Lebendiges Lernen**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995, s.205 -226.
- Karasu, Gönül. **Das System des Sprecherwechsels im Fremdsprachenunterricht**. Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht. Universität Anadolu. Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften. Eskişehir. Mimeo, 2000.
- Keller, H.-J. **Rephrasieren im Schulunterricht**. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft (Magisterarbeit), 1978.
- Kınsız, Mustafa. **Lernziel "Kommunikationsfähigkeit" und Sprechhandlungen im Deutschunterricht: Sprachlehrforschung und der Lehrer als Sprachvermittler**. Universität Selçuk. Institut für Sozialwissenschaften. Doktoraarbeit. Mimeo. 1988.
- Kleppin, Karin. **Fehler und Fehlerkorrektur**. Berlin: Langenscheidt, 1998.
- Kocaman, Ahmet. Dilbilim Söylemi. In: Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. (Hrsg.) **Söylem Üzerine**. ODTÜ Yayıncılık ve İletişim A. Ş. Ankara: Metu Press, 2003, s.1–11.
- Kocaman, Ahmet/Ruhi, Şükriye/Zeyrek, Deniz/Doltaş, Dilek/Bengi-Öner, Işın/Doğan, Gürkan. **Söylem Üzerine**. Ankara: Metu Press, 2003.
- Koçer, Nil Esra. **Başlangıç ve İleri Düzey Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kullandıkları İletişim Stratejilerinin Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi**. Yıldız Teknik Üniversitesi. Magisterarbeit. Mimeo, 2003.
- Koerfer, Armin. **Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse**. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1974.
- Köksoy Mümin. **Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi için Öneriler**. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları No:2, 1998.

- Köpke, Andreas. Verbessern-verändern-neu denken. In: Portele, Gerhard/Heger, Michael (Hrsg.) **Hochschule und Lebendiges Lernen**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995, s. 129 -146.
- Leont'ev, A.A. Kommunikation und Kommunikationstätigkeit. In: **Linguistische Studien Reihe B/6**. Berlin, 1979, s. 96–151.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Paul R., Portmann. **Studienbuch Linguistik**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991.
- Mchoul, Alexander. The organization of turns at formal talk in the classroom. In: **Language in Society. Volume 7/1978**. Cambridge: University Press, S. 183-213.
- Moll, Melanie. “Exzerpieren statt fotokopieren”- Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes. In: Redder, Angelika (Hrsg.) **OBST Beiheft 12**, 2002, s. 104 -126.
- Münst, Senganata Agnes. **Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktion in der Hochschule**. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD). Beltz: Deutscher Studien Verlag, 2002.
- Nilshon, Martin Hidebrand. Sprachpsychologische Aspekte von Handlungsprozessen im Unterricht. In: Ehlich/Rehbein (Hrsg.) **Kommunikation in Schule und Hochschule**. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1983, s. 503 -524.
- Nünning, Ansgar. **Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe**. Stuttgart: Metzler Verlag, 2001.
- Özdemir, Emin. Yükseköğretimde Anadili Sorunu. In: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları I (Hrsg.) **Yükseköğretimde sorunlar ve çözümler**. İstanbul: Cem Yayınevi, 1990, s.337 -348.
- Parlatır, İsmail/Gözaydın, Nevzat/Zülfikar, Hamza/Aksu, Tezcan/Türkmen, Seyfullah/Yılmaz, Yaşar. **Türkçe Sözlük I A-J Cilt 1**. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Dil Kurumu. Ankara: Halıcı Yazılım A.Ş, 1998.
- Parlatır, İsmail/Gözaydın, Nevzat/Zülfikar, Hamza/Aksu, Tezcan/Türkmen, Seyfullah/Yılmaz, Yaşar. **Türkçe Sözlük K-Z Cilt 2**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Dil Kurumu. Ankara: Halıcı Yazılım A.Ş, 1998.
- Pars, Vedide Baha/Cırılı, Hüsnü/Enç, Mithat/Oğuzkan, Turhan. **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1960.
- Portele, Gerhard/Heger, Michael. **Hochschule und lebendiges Lernen**. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995.

- Portele, Gerhard Heik. 1. Hochschullehrer-Fortbildung und TZI. In: Portele, Gerhard/Heger, Michael (1995) **Hochschule und Lebendiges Lernen**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995, s.247 -258.
- Rath, Rainer. Kommunikative Paraphrasen. In: **Linguistik und Didaktik 22**, 1975, s.103–118.
- Redder, Angelika. **Kommunikation in der Schule –zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre**. In: OBST 24, 1983, s. 118 -144.
- Redder, Angelika. **Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984.
- Redder, Angelika. Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Redder, Angelika (Hrsg.) **OBST Beiheft 12**. “Effektiv studieren” Texte und Diskurse in der Universität”. Duisburg: Redaktion OBST, 2002, s.5 -28.
- Rehbein, Jochen. **Komplexes Handeln**. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler, 1977.
- Rehbein, Jochen. Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. In: **Kommunikation in der Schule**. Arbeitspapier VIII. Seminar für Sprachlehrforschung Ruhr-Universität Bochum, 1978, s.1 -50.
- Rehbein, Jochen. Ankündigungen. In: **Germanistische Linguistik, 1978a**. s.339–387.
- Rehbein, Jochen. Handlungstheorien. In: **Studium Linguistik 7/1979**, 1979, s. 1 -25.
- Rehbein, Jochen. Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hrsg.) **Soziolinguistik/Sociolinguistics**. Berlin, New York: de Gruyter/Monton, Bd. II, 1988, s.1181 -1195.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette. **Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT**. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B Nr. 56. Universität Hamburg, 2004.
- Ribeiro-Kügler, Ana. Das Referat als mündliche Wissensvermittlung von Studenten für Studenten. In: Redder, Angelika (Hrsg.) **OBST Beiheft 12**, 2002, s.127 -134.
- Ruhi, Zeyrek. Söylem ve Birey. In: Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. (Hrsg.) **Söylem Üzerine**. ODTÜ Yayıncılık ve İletişim A. Ş. Ankara: Metu Press. 2003, s.12–26.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail. A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. In: Bright, William (Hrsg.) **Language. Volume 50/1**. Baltimore: Waverly Press, 1974, S.696-735.

- Sager, Sven Frederik. Das Zusammenwirken dispositioneller und institutioneller Momente im verbalen Verhalten. In: Detering, Klaus/Schmidt-Radefeldt, Jürgen/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) **Sprache erkennen und verstehen**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1982, s.283–291.
- Savran, Zehra. **Fragesätze als Sprechhandlungen und Ihre Anwendung im DaF-Unterricht. –Eine Vergleichende Arbeit–**. Universität Gazi. Institut für Sozialwissenschaften. Magisterarbeit. 1995.
- Schilling, Andrea. **Bewerbungsgespräche in der eigenen und fremden Sprache Deutsch: empirische Analysen**. Frankfurt am Main: Lang, 2001.
- Searle, John. Aclassification of illocutionary acts. In: **Language in Society Volume 5**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976, s.1–23.
- Searle, John. Sprechakte. **Ein sprachphilosophischer Essay**. Suhrkamp Verlag, 1979.
- Searle, John. Sprechakt. In: Auer, Peter: **Sprachliche Interaktion: Eine Einführung Anhand von 22 Klassikern**. Tübingen: Niemeyer, 1999.
- Spindler, Detlef/Walther, Manfred. **Zur Lage der Hochschuldidaktik**. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD. Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 1971.
- Steyer, Katrin. **Reformulierungen**. Sprachliche Relatione zwischen Äusserungen und Texten im öffentlichen Diskurs. Tübingen Narr Verlag, 1997.
- Ströbl, Alex. Zur Erklärung von funktionalen Paraphrasen. In: Drachmann, Gaberell (Hrsg.) **Akten der 2. Salzburger Frühlingstagung für Linguistik. Salzburg vom 29. bis 31. Mai 1975**. Tübingen: Narr Verlag, 1977, s. 373–383.
- Stubbs, Michael. Keeping in touch: Some functions of teacher-talk. In: Stubbs, Michael/Delamont, Sara (Hrsg.) **Explorations in Classroom Observation**. John Wiley & Sons, Ltd., 1979, s.152-172.
- Sucharowski, Wolfgang. Fragen verdeutlichen. Zu Inhalt und Funktion von Frageerweiterungen bei Lehrern. In: Detering, Klaus/Schmidt-Radefeldt, Jürgen/Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.) **Sprache erkennen und verstehen**. Atken des 16. Linguistischen Kolloquiums Kiel 1981 Band 2. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1982, s. 293 -307.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü. **Cumhuriyetin 75. Yılında Yükseköğretim**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1998.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. **Yükseköğretim Gelişme Planı 1992 -2012**. 5 Temmuz 1991 Tarihli Hükümet Programı Uyarınca Hazırlanmıştır. Ankara, 1991.
- Thümmel, Wolf. Argumente gegen die parafrasemethode. In: **Linguistische Berichte 51/77**, 1977, s. 21–51.

- Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Mevzuatı. Kanunlar/Kanun hükmünde Kararnameler/Bakanlar Kurulu Kararları/YÖK Yürütme Kurulu Kararları/Tüzükler/Yönetmelikler/Protokoller.** İstanbul: Yalın Yayıncılık, 2006
- Ungeheuer, Gerold. Paraphrase und syntaktische Tiefenstruktur. In: Ungeheuer Gerold (Hrsg.) **Sprache und Kommunikation.** Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1969 bzw. 1972, s.65–114.
- Wahmhoff, Sibylle. Die Funktion der Paraphrase in Gesprächstherapeutischen Beratungen. In: **Deutsche Sprache 9.** Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1981, s.97–118.
- Wahrig, Gerhard. **Deutsches Wörterbuch.** Bertelsmann Lexikon- Verlag, 1972.
- Welbers, Ulrich. **Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Handlungsformen, Kooperationen.** Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- Wiesmann, Bettina. Universitäre Unterrichtsdiskurse-Strukturen und Anforderungen an Studierende. In: Bührig, Kristin/Griesshaber, Wilhelm (Hrsg.) **OBST Heft 59.** April 1999. Druckhaus Dresden, 1999, s. 13–41.
- Wildt, Johannes/Encke, Birgit/Blümcke, Karen. **Professionalisierung der Hochschuldidaktik.** Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- Woods, Peter. Strategies in Teaching and Learning. In: Woods, Peter (Hrsg.) **Teacher Strategies.** Explorations in the sociology of the school. London: Croom Helm, 1980, s.18 -33.
- Wragge-Lange, Irmhild. Entwurf eines Analyseschemas zur interpretativen Unterrichtsanalyse. In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hrsg.) **Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen.** Tübingen: Narr Verlag, 1983, s. 371 -385.
- Wunderlich, Dieter. Echofragen. In: Wunderlich, Dieter (Hrsg.) **Studium Linguistik.** Stuttgart: Metzler Verlag, S. 44-62.
- Yıldırım, Ali/Şimşek, Hasan. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayınevi, 2005.
- Zeyrek, Deniz. Söylem ve Toplum. In: Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. (Hrsg.) **Söylem Üzerine.** ODTÜ Yayıncılık ve İletişim A. Ş. Ankara: Metu Press, 2003, s.27–47.

**Internet-Adressen:**

<http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/> (9.4.2008, 15.37).

<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/probleme/216-244.pdf> “Rost-Roth, Martina. Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.) Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 216-244.” (9.4.2008, 15. 05).