

Miriam Morek

Formen mündlicher Darstellung *in situ*: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen

Abstract: *The paper deals with discourse activities such as explaining, reasoning, and describing. It examines their actual occurrence in classroom talk and focuses on how they are realized in situ. Drawing on conversation analysis, it demonstrates in fine-grained detail how these practices are intricately interwoven with each other. Identifying such embedment presents a very difficult task for pupils.*

1. Formen mündlicher Darstellung im Deutschunterricht

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind Diskurspraktiken und mündliche Realisierungen bestimmter Themenentfaltungsmuster in Unterrichtsgesprächen des Deutschunterrichts. Zentral geht es um die Anforderungen und Schwierigkeiten, die sich Schülerinnen und Schülern stellen, wenn Lehrkräfte bestimmte Diskurspraktiken im sequenziellen Verlauf des Unterrichtsgesprächs relevant setzen.

Die Annahme und Beschreibung bestimmter „Grundformen der Themenentfaltung“ (Brinker et al. 2014) ist ursprünglich in der Textlinguistik verortet und somit auf schriftliche Texte bezogen. Insbesondere die linguistische Erzählforschung (z. B. Labov/Waletzky 1967; Gülich 1980; Quasthoff 1981) hat jedoch schon früh aufgezeigt, dass auch in der mündlichen Kommunikation bestimmte Arten der inhaltlichen Strukturierung und Verknüpfung längerer Redebeiträge realisiert werden. Als grundlegend werden – in Anschluss v. a. an Brinker – das deskriptive, das narrative, das explikative und das argumentative Vertextungsmuster betrachtet (vgl. z. B. die entsprechenden Beiträge in den HSK-Bänden, Text- und Gesprächslinguistik, Brinker et al. 2000/2001). Die Muster beziehen sich prototypisch jeweils auf:

- a. die Wiedergabe (singulärer) Ereignis- und Handlungssequenzen mit Ungewöhnlichkeitswert (*narrativ*),
- b. die phänomenorientierte, zerlegende Repräsentation (v. a. räumlicher und oberflächennaher Natur) (*deskriptiv*),
- c. die auf Zusammenhänge (z. B. Ursache-Wirkung, Bedingungen, Funktionen) orientierte Dar- und Offenlegung von Begriffen, Sachverhalten, Objekten (*explikativ*),

d. das Anführen von Begründungen und Stützungen für eine Position (*argumentativ*).

In den Bildungsstandards Deutsch für die Sekundarstufe (KMK 2004, S. 10) finden sich im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* mit „Erzählen“, „Berichten“¹, „Beschreiben“ und „Argumentieren“ drei dieser Muster wieder: das narrative, das deskriptive und das argumentative Muster. Das explikative Muster dagegen hat in der Aufzählung der „Formen mündlicher Darstellung“ (ebd.) offenbar kein Pendant – Erklären taucht dort schlicht nicht auf. Dieser Umstand ist mindestens insofern bemerkenswert, als Erklären von Schülerinnen und Schülern in der Realität von Deutschunterrichtsgesprächen durchaus eine – und sogar zentrale – Rolle zu spielen scheint: Bereits für den Primarbereich ist sein Auftreten in unterschiedlichen Ausprägungen dokumentiert (Morek 2012) und auch für die Sekundarstufe finden sich in Unterrichtsinteraktionen schülerseitige Erklärungen (Neumeister/Vogt 2009; Heller 2015), z. B. zu Wortbedeutungen, Phraseologismen, Metaphern und grammatischen Termini (Neumeister 2011). Heller et al. (demn.) kommen anhand des Vergleichs videographierten Deutschunterrichts mehrerer fünfter Klassen sogar zu dem Befund, dass das Erklären mit deutlichem Abstand die häufigste Gattung darstellt, gefolgt vom Argumentieren.

Geht man nun davon aus, dass Unterrichtsgespräche einen wichtigen Kontext für Erwerb und Förderung von Diskurskompetenz darstellen (Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998; Becker-Mrotzek 2009; Heller/Morek 2015), erscheint es geboten und lohnenswert, danach zu fragen, welche Anforderungen der Deutschunterricht diesbezüglich stellt: Welche Formen mündlicher Darstellung werden in der Unterrichtskommunikation überhaupt lehrerseitig eingefordert und auf welche Weise? Sind die entsprechenden diskursiven Anforderungen für Schülerinnen und Schüler erkennbar? Wie werden sie von Schülerinnen und Schülern umgesetzt und welche Hilfestellungen geben Lehrpersonen im Gesprächsverlauf?

Bisherige Arbeiten der linguistischen Unterrichtsforschung deuten insgesamt darauf hin, dass lehrerseitige Erwartungen an Schülerbeiträge oftmals sehr implizit bleiben. Schon früh haben Ehlich und Rehbein (1986) offengelegt, dass Muster wie „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ (ebd., S. 59) oder „Rätselraten“ (ebd., S. 47) Schülerinnen und Schülern das Liefern „passender“ Beiträge erschweren.

1 Das Berichten ordne ich dem narrativen Muster zu (vgl. auch Werlich 1975), weil es sich wie das Erzählen auf zeitlich zurückliegende Ereignisabfolgen richtet. Brinker et al. (2014, S. 60 ff.) dagegen weiten das deskriptive Muster auf Beschreibungsgegenstände aus, die einmalige Vorgänge und Ereignisse umfassen, und rechnen das Berichten daher dem deskriptiven Muster zu.

Arbeiten zu *ad-hoc*-Instanzierungen von Erklärungen oder Argumentationen im Unterricht zeigen, dass sich vergleichbare Schwierigkeiten ebenso für schülerseitig zu liefernde globale Diskursaktivitäten stellen. Morek (2012) etwa zeigt, dass schon im Primarbereich Lehrpersonen zum Teil implizite interaktive Verfahren nutzen, um global strukturierte Erklärungen einzelner Schülerinnen und Schüler einzufordern (z. B. „Vorladungen“, „Erklär-Einladungen“, S. 183–199). Die Schülerinnen und Schüler benötigen daher „Kontextualisierungskompetenz“ (Quasthoff 2009; Quasthoff/Morek 2015), um lehrerseitige Zugzwänge und deren globale Implikationen richtig zu deuten. Beispielsweise gilt es zu erkennen, dass eine Frage wie *Wer weiß denn, wie Kartoffeln angebaut werden?* im unterrichtlichen Kontext einen globalen Zugzwang für eine Erklärung setzt.

Wie es zwischen Lehrern und Schülern zu inkongruenten Kontextualisierungen kommen kann, d. h. zu unterschiedlichen Interpretationen bezüglich des lokal zu bearbeitenden kommunikativen Problems, führt Heller (2012) vor. Ähnlich dokumentiert Harren (2015, S. 163 f.) für den Biologieunterricht, dass Lehrpersonen z. B. auf die Produktion expliziter Definitionen orientiert sind, während Schülerinnen und Schüler entsprechende Lehrerfragen als Aufforderung zum bloßen „Übersetzen“ von Fachbegriffen (miss)verstehen. Überdies deuten die Analysen von Heller (2015) sowie Buttler (i. Dr.) darauf hin, dass diskursive Normen von Lehrpersonen kaum expliziert werden und Schülerinnen und Schüler bei Verstößen gegen Vertextungsnormen keine oder nur implizite Hinweise auf eine angemessene Umsetzung der in Frage stehenden Diskursaktivitäten erhalten.

Insgesamt also muss festgestellt werden: Während schülerseitige Schwierigkeiten beim Erfüllen bildungssprachlicher Anforderungen vielfach (nur) im Fehlen entsprechender sprachstruktureller Ressourcen gesehen werden, scheint auch die Fähigkeit, bestimmte Gesprächserwartungen überhaupt zu erkennen, Erklärungskraft für entsprechende Probleme zu besitzen (Morek/Heller 2012). Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf, detailliert zu rekonstruieren, wie bzw. warum es in Unterrichtsgesprächen zu Schwierigkeiten kommt, wenn es um die Kontextualisierung in Frage stehender Diskursaktivitäten und um die damit verbundenen Themenentfaltungsmuster geht. Was genau macht es für Schülerinnen und Schüler so schwierig, lehrerseitige Zugzwänge für globale Diskursbeiträge (z. B. Erklärungen, Begründungen) passend zu deuten und umzusetzen? Welche expliziten oder impliziten Hinweise auf das diskursiv zu bearbeitende „Problem“ liefern die sprachlichen Aktivitäten der Lehrpersonen und der Kontext?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden videographierte Deutschstunden (28 Stunden) in vier sechsten Klassen untersucht (aus dem Projekt *DisKo*, vgl.

Abschnitt 3). Der Blick richtet sich auf globale Diskursaktivitäten im Unterricht, und zwar auf: Erklären, Beschreiben, Argumentieren, Berichten. Im Einzelnen wird dabei mit einer gesprächsanalytischen Vorgehensweise danach gefragt,

- welche Diskursaktivitäten lehrerseitig eingefordert werden,
- wie durch die sprachlichen Aktivitäten der Lehrperson lokal relevant gemacht wird, was für eine Diskursaktivität und welches Themenentfaltungsmuster erwartet wird,
- wie lehrerseitige Zugzwänge für bestimmte Diskursaktivitäten in den sequenziellen Kontext (d. h. in die umgebenden Gesprächszüge) eingebettet sind und
- wie Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Zugzwängen umgehen.

Aufgebaut ist der weitere Beitrag wie folgt: Abschnitt 2 verortet den Begriff des Vertextungsmusters in einem praktikenbasierten, interaktionistischen Verständnis diskursiver Aktivitäten und umreißt, was die *Kontextualisierung* solcher globalen Aktivitäten grundsätzlich ausmacht. Abschnitt 3 stellt die Datengrundlage und den methodischen Zugang vor. Im empirischen Hauptteil (Abschnitt 4) liegt der Fokus darauf, anhand ausgewählter Transkriptausschnitte zu zeigen, dass und inwiefern es für Schülerinnen und Schüler hoch anspruchsvoll ist, im Unterrichtsgespräch zu identifizieren, welche Diskurspraktiken und welche Themenentfaltungsmuster von der Lehrperson gefordert werden. In diesem Zusammenhang wird v. a. die Komplexität pragmatischer Einbettungsverhältnisse aufgezeigt sowie die Rolle impliziter fachlicher und unterrichtlicher Erwartungen. Abschnitt 5 führt die Befunde zusammen und formuliert Überlegungen für das Führen von Unterrichtsgesprächen, die auf das Erkennen und Erkennbarmachen diskursiver Anforderungen zielen.

2. Theoretischer Rahmen: Diskurspraktiken und ihre Kontextualisierung

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag ist ein Verständnis satzübergreifend strukturierten mündlichen Sprachhandelns als diskursive, gattungsförmig (Günthner 1995) organisierte *Praktiken*. Der Begriff der Praktiken (Hanks 1996) nimmt dabei, anders als das textlinguistische Konzept der Themenentfaltungsmuster, die kommunikative Handlungsqualität und (soziale) Situiertheit der entsprechenden sprachlich-kommunikativen Musterhaftigkeiten zentral in den Blick. Er trägt auch der Interaktivität und Prozessualität mündlichen Sprachhandelns Rechnung und eröffnet so den Blick auf die jeweils konkreten Einbettungen bestimmter globaler Musterhaftigkeiten in das Handeln von Gesprächsteilnehmern.

Aus dieser Sicht haben Arbeiten, die z. B. Diskurspraktiken wie Erklären und Argumentieren in informell-alltäglichen Gesprächen untersucht haben, deutlich

gemacht, dass und wie deren spezifische Art der Realisierung jeweils untrennbar verwoben ist mit der Art ihrer pragmatischen Einbettung in einen bestimmten kommunikativen und interaktiven Kontext (z. B. Deppermann 2003; Morek 2012; i. Dr.; Heller 2012). Erklärt, argumentiert oder beschrieben wird i. d. R. nicht zum Selbstzweck, sondern zu bestimmten kommunikativen und interaktiven Zwecken. Die Zwecke einer Gattung (z. B. Aushandeln divergierender Geltungsansprüche; Behebung eines Wissensdefizits) können dabei auf unterschiedliche Art und Weise für andere, zugleich relevante lokale Zwecke der Interaktion funktional sein und/oder mit diesen zusammenfallen (z. B. Erklärungen im Rahmen strittiger Auseinandersetzungen; Heller 2012).

Ausgehend von diesem Verständnis globaler diskursiver Praktiken macht die jeweilige Art der Sequenzierung (Werlich 1975) bzw. der internen semantischen Verknüpfung einzelner textlicher Elemente (Brinker et al. 2014) nur einen von drei Aufgabenbereichen aus, die bei der Hervorbringung solcher Diskurspraktiken bearbeitet werden müssen – nämlich den der *Vertextung* (Quasthoff 2009). Daneben stellen sich die Aufgaben der sprachlich-formalen *Markierung* der jeweiligen (z. B. argumentativen) Vertextung und die Einpassung der Diskurspraktik in den jeweiligen Kontext (*Kontextualisierung*) (ebd.).

Die letztgenannte Aufgabe, das Kontextualisieren, ist für den vorliegenden Beitrag von zentraler Bedeutung. Bevor nämlich ein bestimmtes Vertextungsmuster realisiert werden kann, muss im Gesprächsverlauf überhaupt erst erkannt werden, ob bzw. wann ein längerer Gesprächsbeitrag (eine sog. „Diskurseinheit“, Wald 1978) anschlussfähig ist oder erwartet wird und welchen Genres die anzuschließende Einheit sein kann oder soll (Quasthoff/Morek 2015), d. h. welches kommunikative Problem zwischen den Beteiligten bearbeitet wird. Die Aufgabe des Kontextualisierens bezieht sich also auf den Umgang mit sog. „globalen Zugzwängen“ (Hausendorf/Quasthoff 1996). Mit globalen Zugzwängen sind gesprächsstrukturelle Erwartbarkeiten gemeint, die über bloß lokale Ordnungsstrukturen (z. B. Frage – Antwort) im Gespräch hinausgehen, wie dies z. B. bei der interaktiven Abwicklung von Erzähl-, Erklär- oder Argumentationssequenzen der Fall ist. Beim Erklären beispielsweise muss zunächst etwas als (1) Gesprächs- und (2) Erklärgegenstand etabliert werden, bevor (3) eine Erklärung produziert und schließlich gemeinsam zu einem wechselseitig ratifizierten (4) Abschluss gebracht werden kann (Morek 2012).

Dabei kann sich die jeweilige Art und Weise, *wie* die einzelnen Aufgaben interaktiv von den Gesprächsbeteiligten bewerkstelligt werden, je nach lokaler Gesprächssituation ebenso unterscheiden wie nach der sozialen Situation (z. B. Peergroup vs. Unterricht). *Kontextualisieren können* heißt also, eine Diskurspraktik passend in den laufenden *sequenziellen* und *sozialen* Kontext einbetten zu können (Quasthoff/

Morek 2015; Morek 2016). Während die sequenzielle Kontextualisierung konkrete Vorgängeräußerungen bzw. den Gesprächsverlauf in seiner Themen- und Handlungsstruktur umfasst, bezieht sich die soziale Kontextualisierung auf generelle, d. h. die konkrete lokale Gesprächssituation übersteigende Relevanzen eines bestimmten sozialen Kontexts, also beispielsweise des Deutschunterrichts in einer bestimmten Klasse. Dazu gehören die übergeordneten (kommunikativen) Zwecke des Kontexts wie auch bestimmte habitualisierte Praktiken und damit zusammenhängende Erwartungen der Beteiligten. Gerade vor dem Hintergrund der Interaktivität, Prozessualität und Fluidität von Gesprächen ist die Kontextualisierung von Diskurspraktiken als anspruchsvolle Leistung zu verstehen, weil sie das Monitoring der (teils multiplen) lokal relevant gemachten kommunikativen Zwecke und den Einbezug sozialer Kontexterwartungen erfordert.

3. Daten und methodischer Zugang

Datenbasis des vorliegenden Beitrags sind Videoaufzeichnungen im Umfang von 28 Stunden, die im Deutschunterricht von vier Klassen im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 6 erstellt wurden. Die Daten wurden im Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten (DisKo)“ erhoben (TU Dortmund, Leitung: U. Quasthoff), das anhand von zwölf Kindern die Fähigkeit zum situationsangemessenen diskursiven Agieren in Familien-, Peer- und Unterrichtsinteraktionen untersuchte (Quasthoff/Morek 2015). Aufgezeichnet wurden jeweils zwischen sieben und neun Zeitstunden pro Klasse, und zwar in unterschiedlichen Schulformen (Gymnasium, Haupt-, Gesamtschule)². Die Stundenmitschnitte wurden mit Fokus auf das Auftreten satzübergreifend organisierter, diskursiver Praktiken gesichtet und inventarisiert. Die Daten wurden zunächst – gemäß der unter 1 skizzierten Muster – hinsichtlich des Auftretens von Erklären, Begründen/Argumentieren, Beschreiben, Berichten und Erzählen codiert.

Basis des vorliegenden Beitrags sind diejenigen Sequenzen (N=148), in denen Lehrpersonen die interaktionsstrukturelle Aufgabe der *Durchführung* von Diskurseinheiten (Hausendorf/Quasthoff 1996; Morek 2012) den Schülerinnen und Schülern überantworten, also globale Zugzwänge an Schülerinnen und Schüler setzen. Dies geschieht i. d. R. durch entsprechende Fragen oder Aufforderungen. Für die mikroanalytische Beschreibung der Sequenzen wird ein gesprächsanalyti-

2 Im DisKo-Projekt wurden Aufzeichnungen von insgesamt fünf Klassen erstellt. Da jedoch eine Klasse nur von einem der für die übergeordnete Projektfragestellung interessierenden „Fokuskindern“ besucht wurde, wurden die betreffenden Daten nur selektiv aufgearbeitet, sodass sie für diesen Beitrag unberücksichtigt bleiben.

scher Zugang gewählt, der jeweils danach fragt, *wie* die interaktionsstrukturellen Aufgaben (z. B. Etablieren eines Erklärgegenstandes, Durchführen der Erklärung) bewältigt werden (Hausendorf/Quasthoff 1996; Morek 2012).

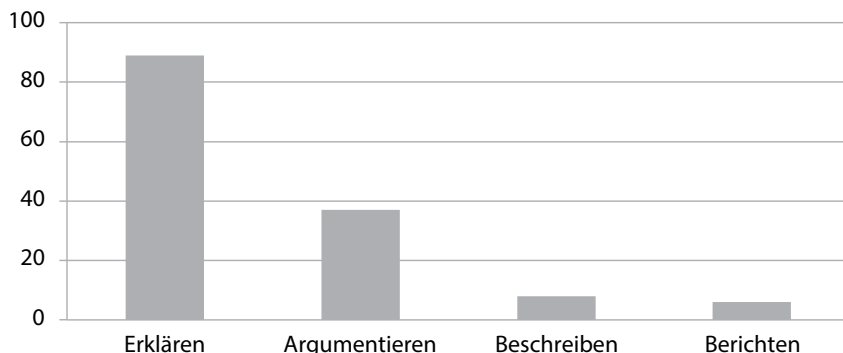
Für die Frage danach, ob und inwiefern unterrichtliche Diskurserwartungen erfüllt werden, ist dabei jeweils per *next turn proof procedure* (Sacks et al. 1974, S. 729) das Zusammenspiel aus Initiierungs-, Response- und Evaluations-Zug (Mehan 1979) zu untersuchen. Der detaillierte Blick auf interaktive und sprachliche Strukturen von Lehrer- und Schüleräußerungen eröffnet dabei den Blick sowohl auf die Art der Diskursaktivitäten und -anforderungen als auch auf Hindernisse und Schwierigkeiten, die sich beim Bearbeiten globaler Zugzwänge im Unterricht stellen. Die im Folgenden zu präsentierenden Gesprächsausschnitte sind exemplarisch ausgewählt auf Basis umfangreicher Analysen; die in ihnen repräsentierten Phänomene sind insofern typisch für das Gesamtkorpus.

4. Ergebnisse

4.1 Überblicksbefunde: Typen lehrerseitig eingeforderter Diskurspraktiken

Obwohl der vorliegende Beitrag darauf zielt, die sequenzielle Realisierung globaler Diskurspraktiken mikrostrukturell zu rekonstruieren, soll eingangs überblicksartig skizziert werden, welche Diskurspraktiken im Deutschunterricht der videographierten vier Klassen überhaupt lehrerseitig eingefordert werden. Das folgende Diagramm (Abb. 1) zeigt die Häufigkeitsverteilung, wie sie sich auf Basis des zunächst codierenden Verfahrens (vgl. Abschnitt 3) ergeben hat:

Abb. 1: Gattungen globaler Diskurspraktiken im Unterricht (DU, 4 Klassen, 28 h, DisKo-Projekt)



Ins Auge fallen die enormen Unterschiede in der Frequenz, mit der verschiedene Formen mündlicher Darstellung in den videographierten Deutschstunden auftreten. Das Erklären erweist sich – über alle Klassen hinweg – als die von Lehrpersonen im Deutschunterricht am prominentesten eingeforderte Gattung (60 %). An zweiter Position folgt das Begründen/Argumentieren (25 %). Beschreiben wie auch Berichten spielen dagegen quantitativ betrachtet eine deutlich untergeordnete Rolle – zumindest als für sich stehende Diskurspraktik. (Es tritt jedoch, wie unter 4.2 gezeigt wird, auch als deskriptives Muster der Vertextung z. B. von Erklärungen auf.) Zugzwänge zum Erzählen (i. S. der Wiedergabe singulärer Ungewöhnlichkeitserlebnisse) finden sich in den lehrergelenkten Klassengesprächen überhaupt nicht.

Damit bestätigen sich die Befunde, die Heller et al. (demn.) für den Deutschunterricht einer anderen Auswahl von fünf Klassen (6. Klasse, Gymnasium und Gesamtschule) berichten; mit Blick auf das Erklären und Argumentieren sind die Ergebnisse zahlenmäßig sogar nahezu deckungsgleich. Somit scheint sich das eingangs skizzierte Bild zu verdichten: Erklären macht, obwohl es nicht eigens als Form mündlicher Darstellung in den Bildungsstandards angeführt wird, eine der zentralen diskursiven Anforderungen für Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsgesprächen bereits des Deutschunterrichts zu Beginn der Sekundarstufe aus. Und auch dem Argumentieren kommt durchaus eine wichtige Rolle zu.

Diese Vorrangstellung explanativer und argumentativer Praktiken in unterrichtlichen Interaktionsprozessen lässt sich auf das Zusammenfallen der jeweils gattungsinhärenten kommunikativen Zwecke mit dem übergeordneten Zweck von Unterricht zurückführen: Sowohl Erklären als auch Argumentieren stellen bildungssprachliche Praktiken *par excellence* dar, insofern sie der Versprachlichung, Konstruktion und Aushandlung überindividuell relevanten Wissens dienen. Im Kontrast dazu etwa ist der genuine, gattungsinhärente Zweck des Erzählens und/oder Berichtens, nämlich mit jemandem persönliche Erlebnisse und deren Bewertung zu teilen, nur sehr begrenzt kompatibel mit den unterrichtlichen Zwecken des gemeinsamen Wissenserwerbs (vgl. z. B. für das Erzählen im Morgenkreis: Fienemann/Kügelgen 2003). In außerschulischen Interaktionen hingegen erweisen sich gerade narrative Diskurspraktiken – ganz anders als die unterrichtsaffinen Praktiken Erklären und Argumentieren – als eine der wenigen Konstanten im Vergleich unterschiedlicher Familien und Cliques (Quasthoff/Morek 2015).

Insgesamt bedeutet dies, dass Unterricht mit seiner Dominanz explanativer und argumentativer Praktiken zumindest einige Schülerinnen und Schüler mit Diskurspraktiken konfrontiert, die ihnen aus ihren privaten Interaktionserfah-

rungen weitgehend fremd sind. Erschwert werden dürfte das Erkennen (und Umsetzen) entsprechender Diskursanforderungen dadurch, dass Zugzwänge zum Erklären und Argumentieren oft komplex in den sequenziellen und sozialen Kontext eingebettet sind und implizit bleiben, wie die folgenden Abschnitte zeigen werden.

Dabei werden anhand von Beispielsequenzen zunächst unterschiedlich tiefe bzw. unterschiedlich weiträumige sequenzielle Einbettungsverhältnisse behandelt (4.2), bevor unter 4.3 auf die Rolle impliziter fachlicher und unterrichtlicher Erwartungen eingegangen wird. In 4.4 geht es um das Problem des Ausbleibens korrektiven Feedbacks bei „Gattungsräumern“ und in 4.5 wird skizziert, inwiefern der lehrerseitige Gebrauch sprechhandlungsbezeichnender Verben keine zuverlässigen Hinweise auf relevant gesetzte Diskursaktivitäten liefert.

4.2 Sequenzielle Einbettung

Anders als in arrangierten Übungssettings, in denen eine bestimmte Diskurspraktik (etwa: Argumentieren) jeweils der genuine Lern- und Übungsgegenstand ist, sind Diskurspraktiken im Rahmen von Klassenunterricht gleichzeitig immer auch Medium des Lernens (Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998). Konkrete Fälle von Diskurspraktiken sind somit eingebunden in das gemeinsame, interaktive Erarbeiten, Überprüfen, Wiederholen und Verhandeln fachlich relevanter Wissensbestände, sind also Teil eines thematischen Gesprächs im Fachunterricht. Diese je konkrete kontextuelle Einbettung gilt es zu berücksichtigen: Ausbau und Art der Vertextung von Diskurspraktiken müssen je nach sequenzieller Einbettung ganz unterschiedlich gestaltet werden. Was dies konkret bedeutet, zeige ich in den folgenden beiden Abschnitten anhand der Gegenüberstellung zweier Sequenzen, die jeweils beide eine Erklärung enthalten.

Die beiden Ausschnitte stammen aus derselben Stunde und entstehen im Zuge der Besprechung des Gedichts *Der Herbst* von Georg Heym. In beiden Fällen bringt ein Schüler ein Wissens- bzw. Verstehensdefizit zum Ausdruck, das sich auf die Semantik von Ausdrücken bezieht und ein Erklären-WAS (Klein 2009; Neu-meister 2011) relevant macht. Das erste Beispiel stellt einen sehr einfachen Fall einer kurzen Erklärsequenz zum Zwecke der lokalen Verständnissicherung dar (4.2.1). Das zweite Beispiel dagegen repräsentiert den in unseren Daten häufigen Fall, dass das Erklären funktional „verschachtelt“ mit anderen Diskurspraktiken auftritt und seine Kontextualisierung daher die Berücksichtigung des größeren Gesprächskontextes mit seinen thematischen und pragmatischen Relevanzen erfordert (4.2.2).

4.2.1 Lokale Relevantsetzungen

Im folgenden Beispiel geht es um die Gedichtzeile *Kinder stehn im Feld in dünnen Kleidern, sommersprossig und mit Stirnen bleich*, die von der Lehrerin vorgelesen wird:

Beispielsequenz (1): Stirnen bleich (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, To: Tobias,
Lu: Luna³

01 Le: <<liest> sommerSPROSSig und mit STIRnen bleich.>
02 To: was IST stirnen bleich;
03 Lu: ich weiß was stirnen bleich ist.
04 Le: ((nickt Lu zu))
05 Lu: äh ich GLAUbe (-) wenn man bla' also wenn man BLASS ist.
06 Le: <<nickend> geNAU.>
07 (--)
08 WARum stehen die denn in dünnen KLEIdern.

Tobias wendet sich an die Lehrerin und fragt, was „stirnen bleich“ sei (Z. 2). Er indiziert damit also ein Verstehensdefizit und macht potenziellen Erklärbedarf geltend (Morek 2012). Luna bietet ihr Wissen daraufhin proaktiv an (Z. 3) und liefert eine kurze Erklärung:⁴ Sie reformuliert den Ausdruck *bleich* in Form eines für Bedeutungsexplikationen typischen *wenn*-Satzes (Neumeister 2011, S. 149). Das Nicken der Lehrerin, ihre verbale Bestätigung („geNAU.“; Z. 6) und ihr Wechsel des thematischen Fokus im Zuge einer neuen Frage (Z. 8) zeigen an, dass Lunas Erklärung an dieser Stelle als passend und hinreichend gelten kann. Die Erklärsequenz wird als abgeschlossen behandelt und der thematische Fokus verschiebt sich auf einen anderen Teil des in Frage stehenden Verses.

Zwar lässt Tobias' Frage nach *Stirnen bleich* (und nicht bloß nach *bleich*) prinzipiell die Möglichkeit offen, dass sich das Explanandum auch auf die ungewöhnliche morphosyntaktische Struktur der Präpositionalphrase *mit Stirnen bleich* hätte beziehen können. Diese Möglichkeit wird hier von den Beteiligten jedoch nicht fokussiert. Was und zu welchem lokalen Zweck erklärt wird, ist also Resultat interaktiver Aushandlung (und wird im Unterricht natürlich sehr wesentlich von

3 Die Beispiele sind nach GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Eine Zusammenstellung der entsprechenden Transkriptionskonventionen findet sich in der Einleitung zu diesem Band (Behrens/Gätje, i.d.B.).

4 Funktional-pragmatische Zugänge unterscheiden zwischen Erläutern und Erklären, und zwar je nach Art des kommunikativen Zwecks und des zu seiner Bearbeitung relevanten Wissens. Die hier abgedruckte Sequenz würde danach „nur“ ein Erläutern darstellen (Hohenstein 2006). In Morek (2012) habe ich hingegen dafür argumentiert, auf Ebene bestimmter interaktiver Aufgaben bei der Bearbeitung von Wissens- und Verstehensdefiziten immer in einem übergeordneten Sinne von Erklären zu sprechen.

der Lehrperson bestimmt) (vgl. Morek 2012). In Fällen wie dem obigen wird das Explanandum wie auch die gesamte Erklärsequenz „klein gehalten“, d. h. als ein eng begrenztes, weitgehend lokal strukturierbares Phänomen im Gesprächsverlauf konstituiert.

Betrachten wir nun im direkten Kontrast dazu eine ausgebautere und v. a. unter pragmatischen Gesichtspunkten wesentlich komplexere Sequenz. Deren sequenzieller Ausgangspunkt ist demjenigen in Beispiel 1 absolut ähnlich. Die im Folgenden schrittweise entfaltete Analyse wird jedoch sichtbar machen, was für komplexe Einbettungsverhältnisse tatsächlich vorliegen und wie anspruchsvoll es für Schülerinnen und Schüler ist, die Kontextualisierung des Erklärens in solchen Fällen zu leisten – gerade auch angesichts der Tatsache, dass es daneben auch solche lokalen Erklärsequenzen gibt, wie sie in Beispiel 1 dokumentiert sind.

4.2.2 Komplexe Einbettungsverhältnisse

Auch im folgenden Ausschnitt wendet sich Tobias mit einer Nachfrage direkt an die Lehrerin und zeigt ein Wissensdefizit an („was IS_n das.“, Z. 11). Dieses bezieht sich auf die zuvor thematisierten *Nebelschwaden*.

Beispielsequenz (2a): Nebelschwaden (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, To: Tobias, Ha: Hannah

009 Le: oder so kleine NEbelschwaden.=
 010 =die sehn ja manchma auch so_n bisschen (--) wie so GEISterschiff-
 chen aus;_ne?
 011 To: <<zur L. gedreht> was IS_n das.>
 012 Le: <<dreht sich zu To>> NEbelschwaden?>
 013 To: <<schulterzuckend> nö (nich so).>
 014 Le: wer kann mal kurz erklären was NEbelschwaden sind?
 (...)
 018 Le: HANnah;
 019 Ha: NEbelschwaden das is sowa::s wenn man jetz zum beispiel-
 020 (-) morgens aus dem HAUS geht,
 021 Le: ((nickt))
 022 Ha: dann isses auch (-) wenn man weit in die FERne guckt;
 023 dann sieht man norMalerweise wenn je' (.) KEIN nebel ist,
 024 Le: ((nickt))
 025 Ha: alles GANZ weit weg.=
 026 =aber wenn NEbel is,
 027 da is das alles (-) so DUSter,
 028 und die LUFT is auch n bisschen [be (DRÜCKend) .]
 029 Le: [hm hm,]
 030 Le: und was is das speZIElle an so nebelSCHWADen,_EMma?

Mit der indirekten Aufforderung „wer kann mal kurz erklären was NEbelschwaden sind?“ (Z. 14) macht die Lehrerin *Nebelschwaden* zum Explanandum. Sie etabliert an die Klasse gerichtet einen globalen Zugang für den Anschluss einer Erklärung.

Die Schülerin Hannah steigt daraufhin in die Durchführung einer explanativen Diskurseinheit ein („explikativ“ nach Brinker et al. 2014). Sie wiederholt zunächst das Explanandum in Form einer Thematisierung („Nebelschwaden“, Z. 19), bevor sie dann mit dem Existentialausdruck *das ist* ein typisches Mittel zur Eröffnung des Erklären-WAS verwendet. Vertextet wird die Erklärung anhand eines exemplarischen Szenarios („morgens aus dem Haus gehen und weit in die Ferne gucken“), das bei den sicht- und fühlbaren Konsequenzen der Naturerscheinung für den Menschen ansetzt. Dabei werden zwei Bedingungen unterschieden: eine Normalbedingung („norMALERweise“, Z. 23) und eine abweichende Bedingung („aber wenn“, Z. 26). Durch die Kontrastierung mit dem Normalfall (kein Nebel) wird die Bedeutungserklärung somit *ex negativo* geleistet. Im Kern der Erklärung steht dabei als wesentliches Merkmal (Quasthoff/Hartmann 1982) von Nebel die Sichtweite bzw. deren Einschränkung („alles (-) so DUSter“, Z. 27). Als zusätzliches Merkmal führt die Schülerin Luftfeuchtigkeit an (Z. 28).

Nachdem die Lehrerin durch nonverbale Hörsignale (Z. 21 und 24) Hannahs Ausbau des Beitrags zunächst ratifiziert hat, zeigt sie an dessen Ende implizit an, dass Hannahs Erklärung nicht hinreichend ist und nun von jemand anderem fortgesetzt werden soll: Diese implizite Zurückweisung geschieht durch die verfrühte Platzierung des Hörsignals *hm_hm* (Z. 29) in Kombination mit dem Aufrufen einer nächsten Schülerin und der Akzentuierung des *eigentlich* thematisch zu fokussierenden Wortteils („NebelsCHWAden“, Z. 30). Die Sequenz setzt sich daraufhin wie folgt fort:

Beispielsequenz (2b): Nebelschwaden (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Em: Emma

030 Le: und was is das speZIElle an so nebelSCHWAden,_EMma?
 031 Em: dass die so einzeln wie in so kleinen WOLken schweben,
 032 Le: <<nickend> ja.>
 033 Em: und nich so::: (.) zuSAMmen.
 034 Le: ja.
 035 das sind also nur so FETzen;
 036 das is nich so ne WAND aus NEbel wie wir das KENnen,=
 037 =sondern-
 038 =die hängen MEIStens so zwischen den BAUMkronen;
 039 wenn es recht hohe BÄUme sind.
 040 da sind immer so EINzelne:: (--) beREIche wo NEbel ist.=
 041 =und DAS sind nebelSCHWAden.

Während Hannah sich auf den Wortteil *Nebel* konzentriert hatte, nimmt Emma nun mit der Äußerung „dass die so einzeln wie in so kleinen WOLken schweben“ (Z. 31) unmittelbar Bezug auf die Frage der Lehrerin nach dem Charakteristischen von *Schwaden*. Statt des Explanandums *Nebel* bearbeitet sie also das Explanandum *Schwaden*. Zudem geht Emma im Vergleich zu Hannah (die sich auf Bedingungen und Konsequenzen der in Frage stehenden Erscheinung konzentriert

hat) stärker deskriptiv vor. Sie zeichnet die äußere Gestalt der Schwaden nach und macht sie den Gesprächspartnern vorstellbar (Rehbein 1984). Im Kern steht dabei der Vergleich mit *Wolken* und die Abgrenzung zwischen einzelheitlicher Beschaffenheit und monolithischer Erscheinung („nich so:: (.) zuSAMMEN.“, Z. 33). Ferner enthält das Verb *schweben* einen Hinweis auf die Situierung des in Frage stehenden Phänomens (in der Luft) und auf dessen Beweglichkeit. Hier wird also ein deskriptives Vertextungsverfahren zur Erklärung eines für einen Mitschüler unbekanntes Wortes gewählt.

Dass Emmas Beitrag von der Lehrerin als treffende(re) Erklärung behandelt wird, zeigt sich zum einen an den Hörersignalen (Z. 32, 34), die nicht nur Aufmerksamkeit bezeugen, sondern zugleich Zustimmung ausdrücken. Zum anderen spricht auch der Evaluationszug der Lehrerin (Z. 35 ff.) für eine positive Bewertung: Die Lehrerin ergänzt die Erklärung ihrerseits und nimmt dabei rephrasierend („EINzelne:“, Z. 40) und reformulierend Teile von Emmas Beitrag auf (z. B. *Fetzen* (Z. 35) für *Wolken*, „so ne WAND“ (Z. 36) für „so:: (.) zusammen“). Die von Emma bereits vorgenommene Kontrastierung von einzelheitlicher und monolithischer Beschaffenheit bildet dabei den strukturellen Ausgangspunkt und Kern (Z. 35–37, 40). Auch die Vertextung der Lehrerin ist somit v. a. deskriptiv strukturiert, was auch an dem Zusatz zur räumlichen Situierung der Nebelschwaden sichtbar wird („die hängen MEISTens so zwischen den BAUMkronen;“, Z. 38), der dazu beiträgt, das Aussehen von Nebelschwaden bildlich nachzuzeichnen und zu konkretisieren.⁵

Fassen wir also bis hierhin zusammen: In der hier vorgestellten Sequenz fordert die Lehrerin eingangs zu einer semantischen Erklärung auf, deren interaktiver Anlass in Tobias Nachfrage („was IS_n das.“, Z. 11) besteht. Während Hannah sich auf das Explanandum *Nebel* konzentriert und durch die Angabe von Bedingungen und Konsequenzen primär explikativ vertextet, fokussiert Emma – gemäß der thematischen Eingrenzung der Lehrerin – das Explanandum *Schwaden* und wählt eine deskriptive, auf das äußere Aussehen orientierte Vertextung. Ihr Beitrag wird von der Lehrerin ratifiziert und – ebenfalls auf deskriptive Weise – reformuliert und expandiert. Die Lehrerin orientiert die Schülerinnen und Schüler hier also darauf, den zum Ausdruck gebrachten Erklärbedarf v. a. beschreibend zu bearbeiten.

5 Nicht in diesem Transkriptausschnitt enthalten sind Notationen der nonverbalen Aktivitäten der Lehrerin. Sie verwendet zahlreiche illustrative Gesten, die das Aussehen der Nebelschwaden gleichsam körperlich-visuell nachzeichnen, was die deskriptive Art der Erklärung nochmals unterstreicht.

Insgesamt also stellen sich hier den Schülerinnen und Schülern bezüglich der *Kontextualisierung* des lehrerseitig gesetzten globalen Zugzwangs mindestens zwei Herausforderungen: (1) Sie müssen exakt identifizieren, *was* genau das lehrerseitig fokussierte Explanandum ist (und was nicht). (2) Sie müssen die „passende“ Vertextung auswählen (und diese schließlich umsetzen – dies betrifft dann die Aufgabe des Vertextens selber, vgl. Abschnitt 2). Beides gelingt der Schülerin, die den ersten Anlauf wagt, nicht; erst Emma setzt den lehrerseitig gesetzten globalen Zugzwang hinreichend um.

Was also verhilft den Schülerinnen in diesem konkreten Beispiel dazu bzw. hemmt sie dabei, die Herausforderungen beim Kontextualisieren zu meistern? Welche Hinweise auf die spezifische Kontextualisierung des Zugzwangs zum Erklären liefert den Schülerinnen der lokale Gesprächskontext, welche müssen erschlossen werden?

Zuallererst ist festzustellen, dass die zunächst aufgerufene Hannah – anders als später Emma⁶ – keine „reparative“ Rückmeldung zur Verfügung hat. Die erst nach ihrem Beitrag geäußerte Nachfrage der Lehrerin („und was ist das speZIElle an so nebelSCHWAden“, Z. 30) liefert einige Hinweise bezüglich der Kontextualisierung der Erklärung: Sie zeigt erstens an, dass die bisher gelieferte Erklärung noch nicht hinreichend ist, und sie rückt zweitens in den Fokus der Aufmerksamkeit, worin das noch zu Erklärende (d. h. das Explanandum) besteht. Allerdings, so muss unterstrichen werden, sind diese Hinweise überaus implizit (vgl. Heller 2015). Sie müssen aus der sequenziellen Platzierung der Nachfrage und aus der Verschiebung des Akzents auf die Silbe *SCHWA* (im Sinne eines Kontrastakzents) erschlossen werden.

Daneben gibt es weitere Hinweise auf die spezifische Kontextualisierung der *Nebelschwaden*-Erklärung. Deren Erkennen ist aber insofern noch anspruchsvoller, als sie nur aus dem größeren umgebenden Gesprächskontext zu entnehmen sind, nämlich aus dem thematischen und diskursiven Vorlauf. Um dies nachvollziehen zu können, springen wir noch einmal weiter zurück, und zwar vor den Anfang der Sequenz (2a). Sie ereignet sich nämlich in einer Unterrichtspassage,

6 Dafür, dass die Nachfrage der Lehrerin allerdings für Emmas erfolgreichen Beitrag nicht ausschlaggebend ist, spricht zum einen, dass sie sich bereits nach der Eingangsaufforderung der Lehrerin, also lange bevor die Lehrerin den helfenden Hinweis gibt, als Erklärerin anbietet. Zum anderen hatte sie selbst zuvor schon auf das Aussehen der Nebelschwaden abgehoben (Z. 3 im Transkript, Ausschnitt 2c). Ferner zeigen zahlreiche andere Fälle in den videographierten Stunden, dass Emma durchgängig passende Diskursbeiträge liefert, was für ihre Kompetenz spricht, lehrerseitige Zugzwänge richtig zu kontextualisieren.

in der über die Bedeutung einer Gedichtzeile gesprochen wird (*In dem Meer der goldenen Stoppeln segeln kleine Schiffe, weiß und leicht erbaut*). Auf die Frage der Lehrerin, was damit gemeint sein könnte, äußert ein Schüler eine erste Vermutung („Schneeflocken“), bevor – unmittelbar vor Einsetzen der Sequenz (2a) – Emma aufgerufen wird. Sie formuliert ihrerseits eine Deutung:

Beispielsequenz (2c): Nebelschwaden (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Em: Emma,
To: Tobias

003 Em: vielleicht auch ähm also NEbelschwaden;
004 =die sind ja auch so_n bisschen so WEISSlich.
005 Le: ja::;
006 Em: vielleicht sind die sowas [()]
007 Le: [GUT.]
008 Le: ALso.=
009 Le: oder so kleine NEbelschwaden.=
010 =die sehn ja manchma auch so_n bisschen (-- wie so GEIsterschiff-
 chen aus;_ne?
011 To: <<zur L. gedreht> was IS_n das.>

Ihre Vermutung begründet Emma durch den Verweis auf die Farbe als ein geteiltes äußeres Merkmal („die sind ja auch so_n bisschen so WEISSlich.“, Z. 4). Diese Deutung wird von der Lehrerin gelobt (Z. 7) und durch eine weitere Analogie bzgl. der äußeren Erscheinung gestützt („die sehn ja manchma auch so_n bisschen (-- wie so GEIsterschiffchen aus“, Z. 10).

Was zeigt also nun dieser „Vorlauf“ bezogen auf die Kontextualisierung der *Nebelschwaden*-Erklärung? Es wird sichtbar, dass die Erklärung funktional eingebettet ist in den größeren umgebenden Gesprächskontext, nämlich: in eine im Gange befindliche Argumentation. Diese besteht hier darin, mögliche semantische Deutungen einer metaphorischen Gedichtzeile zusammenzutragen und abzuwägen. In genau diesen argumentativen „Zusammenhang“ (Z. 42) führt auch die Lehrerin ganz am Ende der Erklärsequenz zurück, nachdem sie selbst die Erklärung beendet hat:

Beispielsequenz (2d): Nebelschwaden (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin

041 Le: =und DAS sind nebelSCHWAden.
042 und DAS find ich in diesem zusammenhang passt das auch ganz GUT.
043 entweder ham wir schon so die ersten SCHNEEflocken,
044 oder (-) so NEbelschwaden;
045 die wie so leichte schiffchen daHERgleiten.

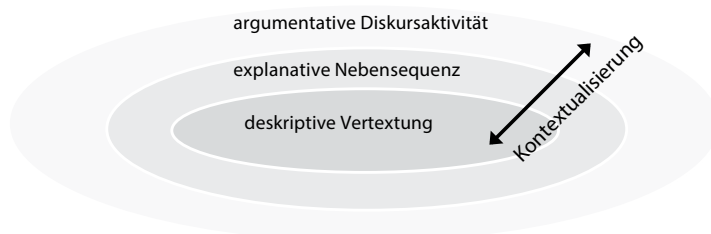
Die Lehrerin nimmt eine Positionierung und eine evaluative Einordnung vor („DAS find ich [...] passt das auch ganz GUT“, Z. 42) und formuliert noch einmal explizit die beiden potenziell gültigen Deutungen (Z. 43–44). Durch diese genuin argumentativen und moderierenden Aktivitäten schlägt sie den Bogen zurück an den Anfang der Sequenz bzw. zur übergeordneten Diskursaktivität,

die im begründeten Abwägen verschiedener Deutungshypothesen bezüglich der Metapher *kleine, weiße, leicht erbaute Schiffchen* besteht. Zugleich rahmt sie das Vorangegangene als Teil dieser übergeordneten Argumentation. Sie behandelt die Elaborierung dessen, was Nebelschwaden sind, retrospektiv als Verlängerung des deskriptiv orientierten Arguments von Emma (Z. 3–4). Die detaillierte Entfaltung der äußeren Gestalt von *Schwaden*, wie sie Emma und die Lehrerin in ihrer Erklärung vorgenommen haben, erlangt dadurch die Funktion eines Belegs für die Annahme, dass mit der Metapher nicht nur Schneeflocken (Z. 43), sondern auch Nebelschwaden gemeint sein könnten.

Das Beispiel zeigt also auf eindrückliche Weise, wie komplex diskursives Geschehen im Unterricht einer 6. Klasse sein kann (und tatsächlich oft ist, wie die Auswertung des Gesamtkorpus zeigt). Diese Komplexität steigt und fällt zum einen mit der Komplexität eines Erklärgegenstandes (oder Argumentations-, Beschreibungsgegenstandes usw.), wie etwa in der Gegenüberstellung des Beispiels 1 (*Stirnen bleich*) mit Beispiel 2 (*Nebelschwaden*) deutlich wird: Metaphern dürften i. A. aufwändiger zu explizieren sein als wörtliche Bedeutungen. Allerdings ist die Erstreckung eines Explanandums keine objektiv gegebene Tatsache, sondern Resultat interaktiver Prozesse (vgl. die Analyse zu Beispiel 1). Zum anderen sind es vor allem verschachtelte pragmatische Einbettungen, die für eine besondere Art diskursiver Komplexität sorgen.

In Beispiel 2 etwa sind es mindestens drei lokale kommunikative Zwecke, die sich überlagern (und die darüber hinaus um weitere didaktische Zwecke ergänzt sein mögen): Es wird zugleich argumentiert, erklärt und beschrieben. Der *argumentative* Rahmen wird dabei durch den größeren Gesprächskontext aufgespannt und vor allem durch die Lehrerin etabliert. Er dürfte wohl kaum allen Schülerinnen und Schülern in seiner „Argumentativität“ zugänglich sein. Das *Erklären* wiederum stellt eine eingebettete Nebensequenz (Jefferson 1972) dar, die mittels globalem Zugzwang an die Schülerinnen und Schüler übertragen wird. Auch dieser Einbettungscharakter dürfte für die Schülerinnen und Schüler allerdings nur schwer zu erkennen sein. Ihm ist aber im obigen Beispiel wiederum seinerseits die Anforderung geschuldet, die Erklärung mittels einer *deskriptiven* Vertextung zu leisten – denn erst die Explizierung der äußeren Gestalt von Nebelschwaden erlaubt es, den Schluss zwischen außersprachlicher Referenz und Metapher zu ziehen. Das folgende Schaubild (Abb. 2) fasst diese Verschachtelung von Diskursaktivitäten und Vertextung zusammen:

Abb. 2: Einbettungsverhältnisse von Diskursaktivitäten und Vertextung (Beispielsequenz Nebelschwaden).



Die Einbettungsverhältnisse machen die Kontextualisierung (hier: die Aufgabe der kontextuell angemessenen Einpassung der explanativen Diskurseinheit) zu einer überaus anspruchsvollen Angelegenheit. Um sie erfolgreich bewältigen zu können, reicht es nicht aus, lehrerseitige Fragen oder Aufforderungen (z. B. „wer kann mal kurz erklären, was NEBelschwaden sind?“, Z. 14) isoliert wahrzunehmen⁷ oder eine lokale „Lösung abzuliefern“ (Ehlich/Rehbein 1986, S. 21). Vielmehr muss der vorgängige Gesprächskontext in seinem sowohl thematischen als auch diskursiven Verlauf mitprozessiert und bei der Umsetzung der betreffenden Diskurspraktik(en) berücksichtigt werden. Die Globalität des Zugzwangs bezieht sich also nicht nur darauf, eine globale Einheit anschließen und vertexten zu können, sondern auch darauf, die umgebenden globalen Gesprächsstrukturen im Sinne der angemessenen Kontextualisierung einzubeziehen.

Dass dies für die hier untersuchten Sechstklässler eine große Herausforderung bedeutet, dürfte unstrittig sein. Sie müssen über sehr ausgebaute Kontextualisierungskompetenz verfügen, um diese Kontextualisierung leisten zu können.⁸ Vergleichbare Fälle in dem Unterrichtskorpus zeigen, dass viele Schülerinnen

7 Dies dürfte in ähnlicher Weise auch für das Codieren von Unterrichtsgesprächen gelten. Derart diffizile Verschachtelungen, wie sie hier anhand eines Beispiels vorgestellt wurden, werden erst durch das gesprächsanalytische Mikroskop sichtbar und lassen sich als solche nicht *en passant* erkennen. Insofern sind die unter 4.1. dargestellten Befunde zu eingeforderten Diskurspraktiken, die auf Codierungen beruhen, nur als erste grobe Annäherung an die Frage des Auftretens diskursiver Gattungen im Unterricht zu begreifen.

8 Insofern dürfte es in Beispiel 2 kein Zufall sein, dass mit Emma dieselbe Schülerin, die schon vorher in der Argumentation begründet Position bezieht, erneut aufgerufen wird, um die funktional eingelagerte Bedeutungsexplikation zu leisten: Als unmittelbarer Beteiligter darf ihr u. U. unterstellt werden, den argumentativen Rahmen bei der Bewerkstelligung der Erklärung präsent zu haben.

und Schüler an der angemessenen Bewältigung solcher Kontextualisierungsanforderungen scheitern. Dabei können auch fachliche Aspekte eine Rolle spielen (vgl. 4.3).

4.3 Fachliche und diskursive Erwartungen des sozialen Kontexts Deutschunterricht

Dass zusätzlich zur pragmatischen Einbettung eines globalen Zugzwangs auch fachliche Anforderungen bei der angemessenen Kontextualisierung eine Rolle spielen, ist in der Diskussion von Beispiel 2 bereits aufgeschienen: Zum Explizieren von Metaphern beispielsweise gehört aus fachlicher Perspektive die Sichtbarmachung von Analogien zwischen Quell- und Zielbereich. Wie fachliche Anforderungen von Schülerinnen und Schülern bei der Kontextualisierung von Diskurspraktiken im Unterricht von Relevanz sind – nämlich in Form unterrichtlich behandelten Stoffes und/oder unterrichtlich habitualisierter Praktiken – ist Thema dieses Abschnitts und soll anhand zweier Beispiele gezeigt werden. In Beispiel 3 geht es um den Einschluss unterrichtlich thematisierten Stoffes beim Erklären (4.3.1). Beispiel 4 dagegen, eine argumentative Sequenz, repräsentiert den Fall, dass bestimmte diskursive Erwartungen bezüglich des zu vollziehenden Typs von Diskurspraktik zum Tragen kommen (4.3.2).

4.3.1 Explizieren fachlichen Wissen

Der folgende Ausschnitt stammt aus einer Unterrichtsreihe zu sprachlichen Bildern. Die Analyse geht nur kurz auf den Aspekt der pragmatischen Einbettung ein und konzentriert sich auf die Rolle fachlichen Wissens. Dazu muss die Sequenz in der unterrichtlichen Progression situiert werden: Thema der Stunde sind Metaphern. Mit einem „Adjektiv-Würfel“ und einem „Nomen-Würfel“ wurden verschiedene Metaphern zufällig gebildet. Dabei wurde bereits plenar geklärt, was das Adjektiv *vergilbt* bedeutet. Zudem hat die Lehrerin folgende Definition an der Tafel notiert (s. Feldnotizen): „Metapher: Wörter, die aus einem herkömmlichen Zusammenhang herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang gebracht wurden.“

Beispielsequenz (3): Vergilbtes Gefühl (Gy1-U3, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Lu: Luna, Ya: Yannik, Ni: Nils

- 13 Le: wir ham jetzt diese beiden (---) zuSAMmenhänge;
 14 EINmal geFÜHL? (1.0)
 15 UND (-) EINmal hier (mit) verGILBT is ja so ne FARbe._ne?
 16 (---) und JETZ ham wir dann also das geFÜHL (-) mit der FARbe zuSAM-
 mengebracht,=
 17 =und haben dadurch zum AUSdruck gebracht ja WAS denn überhaupt;

18 was SAGT uns denn verGILBtes geFÜHL aus. (1.5)
 19 wenn (-) habt noch mal im KOPF was wir gerade geSAGT haben;
 20 verGILBT (-) sind so bücher die über längere zeit (-) irgendwie
 (--) UMwelteinflüssen (--) AUSgesetzt sind,
 21 (---) die da RUMliegen,
 22 EINstauben; (2.0)
 23 LUna.
 24 Lu: vielleicht ein (.) !ÄL!teres gefühl,
 25 Le: ein ÄLteres gefühl,
 26 können wir das noch n bisschen anders beSCHREIben.
 27 YANnik.
 28 Ya: vielleicht n gefühl was man schon LÄNger hat.
 29 Le: ein gefühl was man schon länger HAT,
 30 ((zeigt noch mal auf YA)) ist das denn (-) noch aktuELL? (2.0)
 31 Ya: <<p> ja_a glaub schon->
 32 Le: ((legt den Kopf schief))
 33 Le: NILS.
 34 Ni: also::: das is jetzt wie das BUCH,
 35 das buch kann man ja noch LEsen.
 36 nur es ist etwas ÄLter.
 37 [()]
 38 Le: [!SU!per.]
 39 Le: und was sagt das jetzt über unser geFÜHL aus.
 40 ((blickt in Richtung Nils)) (1.5)
 41 Ni: äh dass man halt n geFÜHL hat,
 42 Le: ((nickt emphatisch))
 43 Ni: das man (--) noch WEISS,
 44 Le: ja_a,
 45 Ni: das man noch hat aber schon länger HER ist.
 46 Le: ((klatscht in die Hände und nickt))
 47 <<Zeigefingerschlag in Richtung Nils> !GU::T!.>
 48 und das gefühl is NICH mehr so (--) <<Fäuste gegeneinander> HACH.>
 51 man is nich mehr so frisch verLIEBT und,=
 52 nicht mehr so !VOLL! in FAHRT,=
 53 =sondern das is eher so <<lässt Körper und Kopf hängen> ha:::.>
 54 es DÜMpelt dahin wie das vergilbte buch AUCH.

Mit der Frage „was SAGT uns denn verGILBtes geFÜHL aus.“ (Z. 18) etabliert die Lehrerin die Bedeutung der Metapher *vergilbtes Gefühl* als Explanandum. Sie setzt also einen Zugzwang für eine semantische Erklärung.

Diesem Zugzwang versucht als erstes Luna nachzukommen („vielleicht ein (.) !ÄL!teres gefühl“, Z. 24), indem sie eine alternative Formulierung des Adjektivs *vergilbt* liefert. Mit dieser Teilreformulierung setzt sie exakt dasselbe Erklärverfahren ein wie in Beispiel 1 (*Stirnen bleich* – auch dort ist es tatsächlich jene Schülerin Luna, die antwortet). Während sich jedoch das Nennen eines Synonyms in der lokalen, verständnisorientierten Erklärsequenz als zielführend und hinreichend erweist, gilt dies für die obige Erklärung nicht (und zwar ebenso wenig bei Yannik, der seinerseits Lunas Beitrag reformuliert zu „vielleicht n gefühl was man schon LÄNger hat.“, Z. 28).

Dass an dieser Stelle des Unterrichtsgesprächs eine ausgebautere Explikation gefordert ist, liegt wiederum – wie in Beispiel 2 (*Nebelschwaden*) – im größeren sequenziellen Kontext begründet: Eingangs nämlich weist die Lehrerin auf zwei „zuSAMmenhänge;“ hin (Z. 13), die in der Metapher „zuSAMmengebracht,“ (Z. 16) worden seien: eine Farbe und eine Emotion (Z. 15–16). Zusätzlich ruft sie kurz zuvor bereits Besprochenes in Erinnerung, nämlich wie die Bedeutung von *vergilbt* bereits am Beispiel von Büchern erläutert wurde (Z. 19–22). Damit rückt sie dasjenige fachliche Wissen, das im Zentrum der Stunde liegt, in den Fokus.

Nils ist nun derjenige Schüler, dem es erfolgreich gelingt, die lehrerseitig etablierten diskursiven Anforderungen zum Erklären-WAS umzusetzen (Z. 34–45). Dabei expliziert er genau das zuvor verschiedentlich von der Lehrerin relevant gesetzte fachliche Wissen. So beginnt er seine Erklärung gleich damit, dass er das Vorliegen einer Analogiebeziehung bzw. die Übertragung zwischen Quell- und Zielbereich expliziert („also::: das is jetzt wie das BUCH,“ Z. 34). Diese Eingangsäußerung fungiert nicht nur als vorgreifende Zusammenfassung der folgenden Erklärung. Sie greift auch den verbalen Hinweis der Lehrerin auf (zwei Zusammenhänge zusammengebracht) sowie den Tafelanschrieb („etwas wird aus einem herkömmlichen Zusammenhang herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang gebracht“). Auch mit dem folgenden Fokus auf funktionale Aspekte, die mit der in Frage stehenden Bedeutung verbunden sind („das buch kann man ja noch LEsen. nur es ist etwas ÄLter.“ Z. 35–36), rückt er die Merkmalsähnlichkeit („schwächer, aber noch wahrnehmbar“) zwischen Quell- und Zielbereich in den Vordergrund.

Neben den zahlreichen bestätigenden und lobenden Aktivitäten der Lehrerin (Z. 38, 42, 44, 46–47) ist es die „Brückenfrage“ (Heller 2012, S. 163) der Lehrerin, die eine positive Würdigung seines Beitrags zum Ausdruck bringt („und was sagt das jetzt über unser geFÜHL aus.“ Z. 39). Durch diese interaktive Unterstützung hilft sie Nils, nun noch den Aspekt der Übertragung auf den Zielbereich zu explizieren. Dies setzt er auch entsprechend um, indem er den Effekt des Verbleichens von Gefühlen skizziert (Z. 41–45). Bemerkenswert ist sodann, dass die Lehrerin ihre eigene Expansion der Erklärung (Z. 48–54) mit dem erneuten Verweis auf die Analogiebeziehung zwischen Gefühl und Buch endet („es DÜMpelt dahin wie das vergilbte buch AUCH“, Z. 54). Dadurch wird nicht nur ein Bogen zurück geschlagen zu Nils' strukturprojizierendem Erklärungsanfang (Z. 34), sondern es rückt einmal mehr das zentrale, unterrichtlich vermittelte Wissen in den Fokus: Metaphern übertragen bestimmte Bedeutungsmerkmale aus einem Quell- in einen Zielbereich.

Während also Yannik und Luna die Frage „was SAGT uns denn verGILBTes geFÜHL aus.“ (Z. 18) lediglich als lokalen Zugzwang wahrnehmen, den sie durch das Nennen synonyme Formulierungen zu bedienen versuchen, gelingt es Nils, den Zugzwang der Lehrerin angemessen zu kontextualisieren: Er nimmt nicht nur dessen Globalität wahr und bezieht den bisherigen Gesprächsverlauf ein, und zwar v. a. mit Blick auf die lokalen thematischen Fokussierungen der Lehrperson, sondern er integriert das für die laufende Unterrichtsreihe zentral gesetzte fachliche Wissen in seine Erklärung (hier: Definition des sprachlichen Bildes *Metapher*). Somit beantwortet er nicht bloß die Frage, was „vergilbtes Gefühl aussagt“ i. S. einer Bedeutungserklärung – sondern er expliziert an einem gegebenen Beispiel, wie der Prozess der Übertragung von Bedeutungen bei Metaphern *grundsätzlich* funktioniert. Während Luna und Yannik lediglich demonstrieren, dass und wie sie die Bedeutung der in Frage stehenden Metapher verstanden haben, setzt Nils mit seinem Beitrag das um, was Giesecke (1979) den für Bildungsinstitutionen typischen „sprachlich-begrifflichen Explizierungszwang“ nennt: Sein Beitrag entfaltet bereits behandeltes und von allen Schülerinnen und Schülern der Klasse zu lernendes Fachwissen und führt dessen analytische Anwendung (hier: auf ein Beispiel) vor der Klasse vor.

4.3.2 Prozedurale Erwartungen: Unterrichtliche diskursive Praktiken

Mit Blick auf den sprachlich-begrifflichen Explizierungszwang wurde in 4.3.1 bereits sichtbar, dass sich diskursive Erwartungen im Unterricht nicht nur auf die Verfügbarkeit von Fachwissen beziehen, sondern auch auf prozedurales Wissen über unterrichtstypische Diskurspraktiken. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch, dass derartige prozedurale Erwartungen nicht nur das Explizieren per se betreffen, sondern u. U. bestimmte gattungsbezogene Normen mit sich bringen.

Der Ausschnitt stammt aus einer Stunde, in der Schreibpläne für einen argumentativen Brief erstellt wurden: Einem Freund wird von einem Streit mit den Eltern geschrieben, in dem es um das Thema „Kleidung“ ging. Die Schreibpläne enthalten – neben einer Sammlung von Argumenten und Gegenargumenten im Hauptteil – jeweils auch Einleitungen für den Brief. Folgende beiden Briefanfänge projiziert die Lehrerin an die Wand:

Abb. 3: Briefanfänge aus zwei Schreibplänen

Liebe Chiara,
schön, dass wir wieder in Kontakt
kommen. Wie geht es dir?

Hallo Robbie,
wie geht es dir? Letztens habe ich
mich mit meinen Eltern gestritten.
Es ging um die neue Regenjacke.

Sodann wendet sich die Lehrerin wie folgt an die Klasse:

Beispielsequenz (4) Zwei Einleitungen (Gy2-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Al: Alina, No: Noli

010 Le: SO wir <<f> SCHAUEN uns nochmal> die EINleitungen an,
(...) ((Le liest die beiden Einleitungen vor, s. Abb. 3))

031 Le: verGLEICHT bitte einmal diese beiden (-) EINleitungen
miteinander; (5.2)

032 Le: aLIIna;=

033 Al: =also. (.) bei der (-) RECHten ähm seite,
034 (0.3) ähm da ist (.) n besserer (.) ÜBERgang find ich;=
035 =weil (da) ERST wird ja so () geFRAGT,
036 also wie GEHT_S dir?
037 und dann ähm- (--) LETZtens hab ich mich mit meinen eltern
gestritten==

038 =also das IST dann (.) so_n (--) ÜBERgang;

039 Le: geNAU.
040 ne ÜBERleitung;>

041 !RICH!tig;= <<No zunickeND> Noli.>

042 No: also DAS ähm- (---) DIE- (--) FRAGEN also.
043 dass es ziemlich diREKT ist () ;
044 also (da);

045 Le: hm_HM,
046 OKAY,
(...)

058 Le: =und WAS wäre wenn man jetzt hier direkt dann
059 <<liest> wie GEHT es dir?=
060 =meine jacke ist zu ALT;>
061 wie hört sich DAS an;

Die lehrerseitige Aufforderung zum „Vergleichen“ (Z. 31) setzt aufgrund ihres imperativischen Formats einen expliziten globalen Zugzwang. Anders als nach Ergänzungsfragen (etwa: „Was ist bei der rechten Einleitung anders?“), kann daran nicht bloß phrasen- oder satzförmig angeschlossen werden, sondern es muss eine eigene Diskurseinheit produziert werden. Im Wortsinne zielt Vergleichen darauf, zwei Entitäten prüfend mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegeneinanderzuhalten. Darüber geht allerdings Alina in ihrem Beitrag hinaus:

Zum einen zieht sie mittels der initialen Thematisierung eines der beiden Vergleichsobjekte („bei der (-) RECHten ähm seite“, Z. 33) und durch den Gebrauch des Komparativs („besserer“, Z. 34) in der Tat einen *Vergleich*. Gleichzeitig jedoch enthält Alinas Eingangsausßerung auch ein *Bewerten*. Dies wird durch die Wahl eines positiv wertenden Adjektivs deutlich (*gut – besser*) wie auch durch die Positionierungsprozedur *find ich* (Gätje et al. 2012). Betrachtet man Alinas Beitrag weiter, zeigt sich, dass außerdem ein *Begründen* hinzutritt („=weil (da) ERST wird ja so...“, Z. 35). Der unmittelbare Anschluss des kausalen Konnektors mittels „latching“ (Selting et al. 2009, S. 376) belegt dabei, dass hier tatsächlich eine nicht eigens explizierte Begründungspflicht antizipatorisch umgesetzt wird.

Durch die zitierende Bezugnahme auf die ersten beiden Sätze des Briefanfangs bindet die Schülerin ihre Bewertung zurück an die konkret zugrundeliegenden Textprodukte (Z. 35–37). Mit der konklusiven Wiederaufnahme des Vergleichsaspekts *Übergang* schließt sie ihre Diskurseinheit ab („also das IST dann (.) so_n (--) ÜBERgang;“, Z. 38).

Bemerkenswert ist, dass Alinas Beitrag die gesetzten diskursiven Erwartungen offenbar recht genau erfüllt („geNAU. ne ÜBERleitung; !RICH!tig;“, Z. 39–41), obwohl sie im Grunde gar nicht wirklich expliziert, worin der Übergang genau besteht (etwa: zusammenfassender Verweis auf den Streit mit den Eltern).⁹ Der weitere Unterrichtsverlauf zeigt, dass und wie die Lehrerin Alinas Argument, d. h. den Übergang als Vergleichsaspekt der Bewertung, aufgreift. Sie lässt ihn durch weitere Schüler ausbauen (Z. 58–60), und zwar mit Blick auf eine Bewertung („wie hört sich DAS an;“, Z. 61). Retrospektiv wird so noch einmal deutlich, dass Alina mit ihrer Auslegung des Vergleichens den Zugzwang der Lehrerin genau passend kontextualisiert hat.

Insgesamt also zeigt sich: „Vergleichen“ impliziert hier offensichtlich ein begründetes Bewerten, ist mithin nicht allein deskriptiv zu bewerkstelligen, sondern erfordert das qualifizierte, zielorientierte Vergleichen unter einer bestimmten Vergleichsperspektive. Dies ist jedoch keineswegs einfach der initialen Aufforderung der Lehrerin zu entnehmen. Vielmehr muss hier Wissen um verfestigte, unterrichtliche Diskurspraktiken einbezogen werden, nämlich das Wissen darum, dass es bei der Nachbesprechung unterrichtlich erzeugter Arbeitsergebnisse stets um die Frage geht: „Ist das nach den Kriterien, die wir im Unterricht kennengelernt haben, eine gute oder weniger gute Lösung?“. Diese Diskursnormen des sozialen Kontexts *Deutschunterricht* werden lehrerseitig nicht lokal indiziert (wiewohl sie sich im entsprechenden Evaluationszug spiegeln), sondern sie müssen „gewusst“ und antizipiert werden. In ihnen spiegelt sich wiederum der übergeordnete kommunikative Zweck von Unterricht: Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler Wissen und Fähigkeiten (hier: textproduktionsbezogene Reflexionsfähigkeit) ausbauen. Dieser Zweck wirkt, wie an diesem Ausschnitt exemplarisch gezeigt wurde, hinein in unterrichtlich situierte Diskursaktivitäten und die damit verbundenen Kontextualisierungs- und Vertextungsanforderungen.

9 Der darauffolgende Beitrag von Noli hingegen ist weder vergleichend angelegt, noch enthält er eine klare Positionierung. Darüber hinaus weist er die Problematik zahlreicher unklarer Referenzherstellungen auf. Insgesamt dürfte sich aufgrund dieser sowohl pragmatisch-gesprächsstrukturellen als auch sprachstrukturellen Vagheiten die nur formale Ratifikation der Lehrerin im Sinne eines „Abnicken“ erklären („hm_HM, oKAY;“, Z. 45–46).

4.4 Ausbleiben expliziter Korrekturen bei „unpassenden“ Gattungen

Bis hierher wurde gezeigt, dass es aufgrund sequenzieller und übergeordneter situativer Erfordernisse für Schülerinnen und Schüler anspruchsvoll bis problematisch ist, lehrerseitig gesetzte globale Zugzwänge in ihrer kontextuellen Spezifik zu erkennen und eine passende Diskurseinheit anzuschließen. Zusätzlich erschwert wird die Gemengelage nun dadurch, dass die Wahl einer „unpassenden“ Gattung lehrerseitig i. d. R. nicht explizit korrigiert wird.

Besonders deutlich lässt sich dies am Erzählen/Berichten zeigen, das quantitativ betrachtet in Unterrichtsgesprächen eine überaus randständige Stellung einnimmt (vgl. Abschnitt 4.1) und somit nicht zentral zum unterrichtlichen Gattungsrepertoire gehört. Umso erstaunlicher ist daher der Befund, dass die sequenziell unpassende Wahl eines narrativen Vertextungsmusters nicht eigens thematisiert wird, sondern: In den Fällen des Korpus, in denen Schülerinnen und Schüler Berichte oder Erzählungen anbringen, obwohl dies dem lehrerseitig gesetzten globalen Zugzwang nicht entspricht, wird dies von Lehrpersonen auf nur sehr implizite Art und Weise zurückgewiesen. Teilweise finden sich sogar lehrerseitige Verfahren, mit denen der betreffende Wortbeitrag retrospektiv für den eigentlich im Raum stehenden Zugzwang „passend gemacht“ wird, er also global umgedeutet wird. Dies ist, wie wir sehen werden, auch im folgenden Ausschnitt der Fall, der das Ausbleiben lehrerseitiger Korrekturen nach schülerseitigen Gattungssirrtümern veranschaulichen soll.

Es geht um Fontanes Ballade *Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland*. Konkret fokussiert die Lehrerin hier die Figur des von Ribbeck Senior.¹⁰

Beispielsequenz (5) Der alte Ribbeck (Gy1-U6, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Do: Dominik, X: nicht identifizierbare Schüler, Ma: Martina, Cl: Cleo, Li: Lisa

018 Le: Also, wie würden wir denn den mann beSCHREIBen; (2.2)
 019 was ha' WAS hat der für EIGenschaften wie FINDet ihr den;
 020 (1.2) den ALten ribbeck. (0.9)
 021 DOminik.
 022 Do: der is NETT;
 023 Le: hm_HM,=
 024 =waRUM;
 025 Do: ja weil er halt BIRnen verschenkt;
 026 Le: oKAY::-
 (...)
 038 (---) marTina?
 039 Ma: er is au_nich SELBSTsüchtig;

10 Aus Raumgründen kann die Sequenz hier nicht komplett abgedruckt werden. Die Analyse fokussiert Lisas Beitrag (Z. 77–90), sodass entsprechend die Passagen wiedergegeben werden, die für dessen Einordnung unerlässlich sind.

040 er er er geht nich immer nur nach SICH,=
 041 =sondern (.) guckt_doch (.) GUCKT auch auf die ANdern leute.
 042 Le: [JA:..]
 043 Ma: [in sei]nem Umfeld.
 044 Le: !GUT!.
 (...)
 077 Le: CLEo,
 078 Cl: also bei uns würd jetz auch keiner die birnen ABgeben.
 079 (-- weil man das halt nich (-) erWARTet.
 080 Le: hm_hm,
 081 (1.0) LIsa,
 082 Li: also wir ham ja AUCh n ganz großen KIRSCHbaum,
 083 und wenn wir da im sommer (-) viel zu viel KIRschen haben,
 084 ich glaub (-) vor zwei oder drei JAHren hatten wir das,
 085 da hatten wir irgendwie so um die achthundert KIRschen,=
 086 =und die konnten wir gar nich alle ESsen.
 087 da warn da noch ganz viele am BAUM.
 088 (1.0)
 089 Le: zur NOT kommen die VÖgel und holen die;[_ne?]
 090 Li: [ja,]
 091 Li: ja und die ham wir dann auch (ganz viele) verSCHENKT.=
 092 Le: =ja.
 093 oKAY::-
 094 ihr seid also AUCh ein RIBbeck auf ribbeck.

Einmal mehr wird in diesem Ausschnitt deutlich, dass und wie sich in Unterrichtsgesprächen mehrere diskursive Praktiken überlagern (hier: Argumentation und Deskription). Der globale Zugzwang, den die Lehrerin eingangs setzt, ist ambig: Einerseits fragt sie nach den „Eigenschaften“ (Z. 19) des alten Ribbeck und danach, wie die Klasse ihn „beSCHREIben“ würde (Z. 18). Andererseits stellt die Frage „wie FINdet ihr den;“ (Z. 19) den Schülerinnen und Schülern das Bewerten des Ribbeckschen Charakters anheim. Bewerten impliziert nun im unterrichtlichen Kontext wiederum ein *Begründen* (vgl. 4.3.2), sodass hier ein argumentativer Diskursrahmen eröffnet wird. So etwa klagt die Lehrerin eine Begründung ein („waRUM;“, Z. 24), als Dominik lediglich eine Eigenschaft benennt („der is NETT;“, Z. 22) und eine Wertung impliziert, und Martina untermauert die Nennung einer positiven Eigenschaft (*ex negativo*: „nicht SELBSTsüchtig“, Z. 39) durch eine implizite Begründung (Z. 40–43).

Nachdem weitere Eigenschaften angeführt werden (z. B. ‚großzügig‘, ‚vorausschauend‘), nimmt Cleo einen Vergleich mit der heutigen Zeit vor, in der das Teilen nicht mehr erwartet werde (Z. 78–79). Dadurch stützt sie indirekt die These von der Ribbeckschen Großzügigkeit. Allerdings bleibt dieser argumentative Status ihres Beitrags bzw. dessen Bezug zur übergeordneten Quaestio gänzlich implizit.

Von besonderem Interesse ist nun der Beitrag Lisas, in dem sie auf den Kirschbaum ihrer Familie und deren Ernteüberschuss vor einigen Jahren Bezug nimmt

(Z. 82–87 und 91). Er ist eindeutig narrativ vertextet, wie schon mit der Eingangsäußerung projiziert wird („also wir ham ja AUCH n ganz großen KIRSCHbaum,“, Z. 82). Äußerungen, die ein Pronomen der 1. Person enthalten sowie das Fokusadverb *auch*, das Analogie und „Ausweitung“ (Weinrich et al. 2007, S. 598) indiziert, dienen nämlich der Einführung persönlicher Erfahrungen. Daher sind sie beispielsweise typisch für die Anknüpfung nächster Erzählungen innerhalb von Erzählserien (Morek 2016). Dass hier tatsächlich ein singuläres Erlebnis entfaltet wird (und kein generischer Zusammenhang, wie zwischenzeitlich projiziert wird, Z. 83), zeigt sich auch an der konkreten zeitlichen Verankerung in der Vergangenheit („vor zwei oder drei JAHren“, Z. 84). Inhaltlich steht der ungeweinte Umfang des Ernteüberschusses im Zentrum. Er macht in diesem Fall die „Ungewöhnlichkeit“ (Quasthoff 1981) des Ereignisses aus, was noch hervorgehoben wird durch Erwähnen des Umstands, dass selbst nach dem Abernten der Kirschen „noch ganz viele am BAUM“ (Z. 87) waren. Dass an dieser Stelle nun eine Zuhörerreaktion erwartbar wäre, die diese Ungewöhnlichkeit würdigt (z. B. Staunen o. ä.), spiegelt sich im Slot wieder, den Lisa anschließend lässt (Z. 88). Den Abschluss ihrer narrativen Diskurseinheit bildet das Verschenken der überzähligen Kirschen (Z. 91).

Thematisch scheint Lisa anzuknüpfen an Cleos Vergleich mit der heutigen, gemeinsamen Erfahrungswelt. Bezogen auf den übergeordneten Aktivitätskontext könnte ihr Bericht daher nun ggf. als Einspruch und/oder Gegenbeleg zu Cleos These verstanden werden (etwa: Heute wird durchaus auch noch geteilt!). Schließlich können Erzählungen und Berichte grundsätzlich auch argumentative Funktionen übernehmen (z. B. als Beleg oder Beispiel; Gülich 1980, S. 335). Eine solche potenzielle argumentative Einbettung wird jedoch von Lisa weder kenntlich gemacht, noch wäre ein Zusammenhang zur übergeordneten Quaestio („Wie findet ihr den alten Herrn von Ribbeck?“) ohne Weiteres rekonstruierbar. Daher erlangt Lisas Diskurseinheit den Status einer „nicht-funktionalen Erzählung“ (Gülich 1980) und erscheint vor dem Hintergrund des laufenden thematischen und diskursiven Kontexts mindestens irrelevant, wenn nicht unpassend. Lisa hat somit nicht passend kontextualisiert, welche Diskursaktivität im Gange ist, was thematisch fokussiert wird und welche gattungsbezogenen Erwartungen im Raum stehen.

Betrachtet man nun, wie die Lehrerin mit Lisas Beitrag umgeht, finden sich nur sehr subtile Hinweise auf dessen Divergenz zu den lehrerseitig etablierten Diskursanforderungen. So bleiben während des ausgebauten Turns von Lisa (Z. 82–87) – anders als etwa in den Beispielen 2 und 3 – zuhörerseitige Bestätigungssignale seitens der Lehrerin aus. Vielmehr dokumentiert die Videoaufnahme, dass die Lehrerin Lisa zwar fortwährend anblickt, dabei jedoch starr steht, den

Kopf leicht geneigt hält und ihr sowohl mimisch als auch gestisch regungslos zuhört. Erst nach dem einsekündigen Slot reagiert die Lehrerin („zur NOT kommen die VÖgel und holen die;_ne?“, Z. 89). Ihre Äußerung schließt lokal an den von Lisa geschilderten Ernteüberschuss an und formuliert eine potenzielle Resolution (Labov/Waletzky 1967). Sie stellt damit eine „erzählhemmende Zuhörerreaktion“ (Quasthoff 1981, S. 287) dar, die die Fortsetzung der Narration blockiert. Zugleich macht sie deutlich, dass die Lehrerin einen etwaigen argumentativen Wert von Lisas Beitrag (s. o.) in der Tat nicht wahrnimmt – denn der Verweis auf die Vögel als „Erntehelfer“ entfernt sich gänzlich vom ursprünglichen Thema (nämlich: den Eigenschaften von Ribbecks).

Schließlich nimmt die Lehrerin am Schluss eine „Pseudobestätigung“ (Böttcher 1994, S. 175) vor („ja. OKAY::-“; Z. 92 f.) und formuliert im Gewand einer Schlussfolgerung: „ihr seid also AUCH ein RIBbeck auf ribbeck.“ (Z. 94). Sie macht also Lisas Beitrag retrospektiv passend, indem sie ihn an die in Frage stehende Ballade rückbindet und Analogie zwischen Lisas Familie und dem zu charakterisierenden Protagonisten herstellt. Diese Passungsherstellung betrifft jedoch nur die inhaltlich-thematische Seite des Beitrags – die Art der Gattung und deren mangelnde Einpassung in den argumentativen Zusammenhang indes bleibt davon unberührt.

Insofern bestätigt der im Gesamtkorpus wiederholt vorfindbare Befund für „unpassende“ Gattungen in Unterrichtsgesprächen, was Böttcher (1994) für den Umgang mit Schüler-Irrtümern im Grammatikunterricht feststellt: Lehrpersonen bevorzugen indirekte, nicht-konfrontative Verfahren des Korrigierens oder Reparierens, die jeweils nur subtile Hinweise auf Existenz und Art des betreffenden Fehlgriffs enthalten. Gründe für diese Implizitheit sieht Böttcher (1994, S. 177) u. a. im Bemühen darum, Zeit zu sparen und keiner Demoralisierung der Schülerinnen und Schüler Vorschub zu leisten. Im Falle diskursiv bedingter Unzulänglichkeiten ist darüber hinaus zu vermuten, dass die Art des Verstoßes den Lehrpersonen nicht oder nur vage klar ist. Die an Gruppendiskussionen gewonnenen Befunde von Heller et al. (demn.) zeigen beispielsweise, dass Lehrpersonen bei der Einschätzung schülerseitiger Diskursbeiträge vorwiegend auf inhaltliches Verständnis abheben oder auf unterstellte Identitäten von Schülerinnen und Schülern, statt auf diskursive Dimensionen. So kämen etwa Deutungen wie „Lisa hat die Ballade nicht verstanden“ oder „Lisa plaudert eben gerne aus dem Nähkästchen“ vermutlich eher zum Tragen als eine diskursbezogene, diagnostisch orientierte Einordnung wie: „Der globale argumentative Zusammenhang hat sich der Schülerin nicht erschlossen und sie wählt eine narrative Gattung“.

Aus Schülersicht jedenfalls bedeutet der Befund des Ausbleibens expliziter Thematisierungen bei diskursiven Fehlgriffen: Sie bekommen bei der ohnehin schon sehr anspruchsvollen Aufgabe des Kontextualisierens (vgl. die Abschnitte 4.2–4.3) kaum verlässliche Rückmeldungen bezüglich der thematischen und diskursiven (Nicht-)Passung ihrer Beiträge zum Gesamtdiskurs. Vielmehr dürften v. a. lehrerseitige Verfahren des Passend-Machens diskursive Anforderungen eher verdecken als offenlegen.

4.5 Zur unzuverlässigen Indikation sprechhandlungsbezeichnender Verben

Bevor die Befunde des vorliegenden Beitrags abschließend diskutiert werden, soll – in engem Anschluss an die bisher vorgestellten Analyseergebnisse – noch die Rolle sprechhandlungsbezeichnender Verben angesprochen werden. Blickt man nämlich zurück auf die bis hierher präsentierten Gesprächsausschnitte, lassen sich darin z. B. einige lehrerseitige Fragen oder Aufforderungen finden, die solche Verben enthalten:

- 6a) *wer kann mal kurz erklären was NEbelschwaden sind?* (Bsp. 2, Z. 14)
 6b) *können wir das noch n bisschen anders beSCHREIben.* (Bsp. 3, Z. 26)
 6c) *ALso_ wie würden wir denn den mann beSCHREIben;* (Bsp. 5, Z. 18)

Spätestens seit Ehlichs (1983) Unterscheidung von *erzählen*₁ und *erzählen*₂ dürfte Einigkeit darüber bestehen, dass der alltagsweltliche, nicht-wissenschaftliche Gebrauch sprechhandlungsbezeichnender Verben durch Vagheit und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet ist. In Analogie zu Ehlich unterscheiden etwa Hohenstein (2006) und Kotthoff (2009) *erklären*₁ (Oberbegriff) und *erklären*₂ (Erklären i. e. S.), wobei ersteres jeweils so verstanden wird, dass es verschiedene „Großformen des Sprechens“ wie Erzählen, Berichten, Erklären und Beschreiben umfasst. Aus linguistischer Perspektive ist es also kaum überraschend, dass in den oben zitierten Äußerungen die Verben *erklären* und *beschreiben* nicht unbedingt diejenige diskursive Handlung bezeichnen, die in dem betreffenden Gesprächskontext tatsächlich vollzogen wird bzw. werden soll.

Aus Schülersicht indes ist das Problem der Vagheit alltagsweltlich verwendeter Sprechhandlungsverben ein handlungspraktisches – sie müssen „irgendwie“ mit den so gestellten diskursiven Anforderungen umgehen. Dass dies nicht ohne Weiteres gelingt, dokumentiert beispielsweise der Beitrag Yanniks im obigen Beispiel 3:

Beispielsequenz (3): Vergilbtes Gefühl (Gy1-U3, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Lu: Luna, Ya: Yannik

- 24 Lu: vielleicht ein (.) !ÄL!teres gefühl,
 25 Le: ein ÄLteres gefühl,
 26 können wir das noch n bisschen anders beSCHREIben.
 27 YANnik.
 28 Ya: vielleicht n gefühl was man schon LÄNger hat.
 29 Le: ein gefühl was man schon länger HAT,
 30 ((zeigt noch mal auf YA)) ist das denn (-) noch aktuELL? (2.0)
 31 Ya: <<p> ja_a glaub schon->

Trotz des Fokusakzents auf dem betreffenden Verb („beSCHREIben“, Z. 26) liefert Yannik nicht einmal einen globalen Beitrag *irgendeines* Typs, sondern versucht den Zugzwang lokal zu lösen. Offensichtlich also wird nicht einmal der Großform-Bezug des Verbs wahrgenommen, wird die damit verbundene diskursive Globalität nicht erkannt. Nimmt man nun den unter 4.3.1 analytisch herausgearbeiteten Umstand hinzu, dass sich im betreffenden Ausschnitt entgegen dem sprechhandlungsbezeichnenden Verb gar keine *deskriptive*, sondern eine *explanative* Diskurseinheit als zielführend erweist, verkompliziert dies die Lage noch mehr.

Umgekehrt ist in 6a im lehrerseitigen Zugzwang die Rede vom *Erklären*, obwohl an der entsprechenden Stelle im Unterrichtsdiskurs eine deskriptive Vertextung nötig ist (vgl. 4.2.2). Die Äußerung in 6c dagegen verlangt ein *Beschreiben*, das sich aber bei näherem Hinsehen als ein Begründen mit deskriptiv basierten Argumenten erweist (vgl. 4.4). Dann wiederum enthält das Korpus auch Fälle, in denen die Aufforderung zum Erklären tatsächlich ein Erklären i. e. S. sequenziell impliziert.

Insgesamt also gibt es Fälle, in denen die mit dem Verb ausgedrückte Gattung (Diskursaktivität) mit der tatsächlich sprachlich-diskursiv realisierten Gattung übereinstimmt, sowie Fälle, in denen Sprachhandlungsverb und eingeforderte Gattung auseinanderfallen. Bezogen auf den Grundschulunterricht zeigt Morek (2012) überdies, dass Lehrkräfte das sprechhandlungsbezeichnende Verb *erklären* oft verwenden, um auf undifferenzierte Art und Weise längere Redebeiträge gleich welchen Typs einzufordern. Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass sprechhandlungsbezeichnende Verben Schülerinnen und Schülern manchmal korrekte Hinweise bezüglich der diskursiven Erwartungen liefern, manchmal irreführende und manchmal gar keine. Anders als für schriftliche Aufgabenstellungen fungieren im Unterrichtsgespräch Sprachhandlungsverben also nicht als referenziell (möglichst) klar umrissene „Operatoren“ (Baumann 2008). Wie solche emischen Begriffe in der mündlichen Interaktion von den Akteuren selbst verstanden, verwendet und gedeutet werden, stellt eine offene Frage dar.

Unter der Perspektive der Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler jedenfalls lässt sich festhalten: Zu den Schwierigkeiten, die diskursiven Erfordernisse eines (größeren) sequenziellen Kontextes zu erschließen, Zwecke und Normen des sozialen Kontexts zu berücksichtigen und dabei kaum explizite Hinweise auf Gattungspassungen oder -divergenzen zu erhalten, tritt die Unzuverlässigkeit potenzieller sprachlicher Indikatoren.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, zu untersuchen, welche diskursiven Anforderungen im Hinblick auf die in den Bildungsstandards geforderten Formen mündlicher Darstellung in Unterrichtsgesprächen etabliert werden und worin genau schülerseitige Schwierigkeiten bei der Erfüllung solcher Anforderungen bestehen.

Als ein erstes Ergebnis zeigte sich in Einklang mit bisheriger deutschdidaktischer Forschung zu Unterrichtsinteraktionen, dass schülerseitiges *ad-hoc*-Erklären eine ganz zentrale Diskurspraktik darstellt. Im Vergleich mit dem Argumentieren, Beschreiben und Berichten erweist es sich im Unterricht der vier untersuchten Klassen sogar als die mit deutlichem Abstand am häufigsten von Lehrpersonen eingeforderte Gattung (vgl. auch Heller et al. demn.). Dies lässt sich zurückführen auf seine Doppelfunktion, einerseits fachlich relevantes Wissen in der Öffentlichkeit des Unterrichtsdiskurses für alle Schülerinnen und Schüler verfügbar zu machen und zugleich ein Fenster in (Vor-)Wissen und Verstehensprozesse der Lernenden zu liefern (vgl. Morek 2012). Bemerkenswert ist diese eindeutige Vorrangstellung des Erklärens dennoch, denn in den Bildungsstandards für den Bereich *Sprechen und Zuhören* findet sich Erklären nicht eigens als Form mündlicher Darstellung aufgeführt.

Über die Gründe für diese Diskrepanz zwischen unterrichtlicher Praxis und Bildungsvorgaben kann nur spekuliert werden. Zum einen mag es eine Rolle spielen, dass Erklären auch in den traditionellen Textsorten des Deutschunterrichts kein Pendant hat; dort tritt Erklären nur integriert auf, etwa als Teil des Erörterns, Analysierens und Interpretierens. Zum anderen wird Erklären oft primär als lehrertypische Handlung im Unterrichtsgespräch gedacht und untersucht (vgl. die Bände von Spreckels 2009 und Vogt 2009) – schließlich gilt Erklären i. A. als *die* zentrale Praktik zur strukturierten Vermittlung von Wissen (Hohenstein 2006). Die vorliegenden Analysen zeigen jedoch, dass Erklären – gemeinsam mit dem Argumentieren – offenbar eine zentrale diskursive Praktik bildungssprachlichen Handelns im Unterricht ausmacht und mithin von Schülerinnen und Schülern (mit) zu leisten ist.

Was den Status der untersuchten Formen mündlicher Darstellung im (deutsch) unterrichtlichen Gattungsrepertoire betrifft, so sind nicht alle Formen gleichermaßen funktional für Gespräche im Fachunterricht: Während die gattungsinhärenten kommunikativen Zwecke von Erklären und Argumentieren mit dem übergeordneten Zweck von Unterricht zusammenfallen, Wissen diskursiv zu konstruieren und auszuhandeln sowie Lernen und Verstehen anzuregen, gilt dies für narrative Praktiken offenbar nicht; Narration i. e. S. spielt für Unterrichtsgespräche so gut wie keine Rolle.

Das Argumentieren hingegen erweist sich bei genauer Analyse der pragmatischen Einbettungsstrukturen globaler Aktivitäten als diejenige Diskurspraktik, die in vielen Gesprächssequenzen im Unterricht den größeren diskursiven Rahmen stiftet. Gezeigt wurde, wie Erklärungen und Beschreibungen funktional eingelagert auftreten z. B. in das übergeordnete Aushandeln von Deutungshypothesen bezüglich literarischer Texte. Daraus lässt sich nicht nur schließen, dass dem Argumentieren in der Tat, wie Becker-Mrotzek (2009, S. 109) postuliert, eine „Schlüsselrolle“ zukommt, sondern auch, dass Argumentieren möglicherweise tatsächlich auf einer anderen Aggregationsebene liegt als Erklären oder Erzählen (vgl. auch Deppermann/Lucius-Hoene 2003). Das Beschreiben hingegen scheint wiederum auf einer tieferen Ebene zu liegen, insofern es selten als eigentliche bzw. autonome Diskurspraktik auftritt (vgl. auch die quantitativen Befunde in 4.1), sondern als Vertextungsverfahren dazu dient, Erklärungen oder Argumente gemäß bestimmter lokaler Relevanzen umzusetzen.

Wie komplex und diffizil entsprechende Einbettungsverhältnisse in Unterrichtsgesprächen tatsächlich sind, hat der gesprächsanalytische Zugriff auf die sequenzielle Hervorbringung globaler Diskurspraktiken zutage gefördert. Diskurspraktiken können von kleinräumiger, überschaubarer Erstreckung sein, z. B. wenn es um lokale Verständnissicherung geht. Wesentlich typischer für Unterrichtsgespräche scheinen aber komplexere Einbettungsverhältnisse zu sein, bei denen mehrere lokale kommunikative Zwecke zugleich im Raum stehen, sodass sich die entsprechenden Diskurspraktiken und Themenentfaltungsmuster funktional überlagern.

Solche Verschachtelungen zu erkennen und lehrerseitige globale Zugzwänge entsprechend bedienen zu können, erfordert von Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Kontextualisierungsfähigkeit: Es reicht dabei nämlich nicht aus, lehrerseitige Fragen und Aufforderungen rein lokal wahrzunehmen, sondern es muss der größere sequenzielle Kontext berücksichtigt werden. Dazu zählt die Mitprozessierung des thematischen Verlaufs wie auch der im Gange befindlichen diskursiven Aktivität(en). Erst auf dieser Basis können Schülerinnen und Schüler

in einer konkreten Gesprächssequenz identifizieren, a) worin überhaupt der zu erklärende, begründende oder beschreibende thematische Gegenstand besteht und b) welches Vertextungsverfahren für dessen Bearbeitung an der entsprechenden Stelle im Gespräch relevant und zweckdienlich ist. Es zeigt sich nämlich, dass verschiedene Vertextungsmuster je nach Situierung der Diskurspraktik unterschiedlich gut für die Erreichung der lokal relevant gesetzten kommunikativen Zwecke geeignet sind. So etwa kann sich das Nennen von Synonymen in einem Fall als zielführend erweisen, während in anderen Fällen eine deskriptive Vertextung erforderlich ist. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass und inwiefern es für Schülerinnen und Schüler eine große, teils problematische Herausforderung darstellt, globale Zugzwänge der Lehrpersonen angemessen zu bedienen.

Erschwert wird diese Aufgabe zusätzlich durch mindestens zwei weitere Aspekte, wie die Analysen herausgearbeitet haben: die Erfordernisse des sozialen Kontexts *Unterricht* und die Implizitheit lehrerseitiger diskurssteuernder Gesprächsaktivitäten.

Erstens also treten zu den kommunikativen Erfordernissen des größeren sequenziellen Kontexts (s.o.) fachliche und unterrichtliche Erwartungen, die von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden müssen. Dazu gehört die für den sozialen Kontext *Unterricht* typische Erwartung, unterrichtlich behandelten Stoff zu explizieren und analytisch anzuwenden. Und dazu gehören bestimmte unterrichtlich habitualisierte Typen von Diskurspraktiken. So wurde z. B. gezeigt, dass „Vergleichen“ in Unterrichtsgesprächen stets als ein begründetes, kriteriengeleitetes Bewerten zu verstehen ist. Bestimmte diskursive Normen des Kontexts (Deutsch)Unterricht wirken somit zurück auf Kontextualisierungs- und Vertextungsanforderungen, bleiben dabei jedoch i. d. R. implizit. Sie werden nicht lokal im Gespräch indiziert, sondern müssen „gewusst“ und antizipiert werden.

Zweitens offenbart sich Implizitheit in unterrichtlichen diskursiven Erwartungen auch in der Art und Weise, wie lehrerseitig globale Zugzwänge gesetzt werden und wie mit nicht hinreichenden oder nicht passenden Schülerbeiträgen umgegangen wird: So zeigt sich, dass Sprechhandlungsverben in entsprechenden Fragen oder Aufforderungen in keiner Weise zuverlässige Indikatoren darstellen, was die geforderte Gattung angeht. Vor allem aber enthalten lehrerseitige Rückmeldungen keine oder nur sehr subtile Hinweise auf die geforderten Diskurspraktiken und auf etwaige Passung oder Nicht-Passung zu den etablierten Diskursanforderungen. So etwa sind thematische Fokussierungen prosodisch zu entschlüsseln auf Basis von Fokusakzenten. Als implizite Formen der Zurückweisung fungieren Arten und sequenzielle Platzierung von Hörersignalen (oder deren Vorenthaltung) und/oder das Aufrufen eines nächsten Schülers. Teilweise

finden sich sogar Verfahren der lokalen „Passend-Machung“, und zwar sogar bei groben Gattungsirrtümern wie etwa dem nicht angemessen kontextualisierten Erzählen persönlicher Erlebnisse im Rahmen einer fachlichen Argumentation. Die Verdeckung diskursiver Anforderungen ist die Folge.

Insgesamt also zeigen die Befunde der hier vorgestellten Untersuchung, dass und inwiefern Unterrichtsgespräche u. U. sehr hohe Anforderungen an die Kontextualisierungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern stellen, wenn diese dort an globalen Diskurspraktiken partizipieren (wollen). Anders als in genuinen Übungssettings (z. B. vorbereiteten Diskussionen) müssen Schülerinnen und Schüler im Gesprächsverlauf, d. h. „online“ erkennen, an welchen Stellen zu welchem Thema und Zweck was für eine Diskurspraktik mit welcher Art der Vertextung passend ist. Insofern kommt der schülerseitigen Kontextualisierungskompetenz hier eine absolute Schlüsselrolle zu, insofern sie den Eintritt in verschiedene Vertextungsmuster überhaupt erst eröffnet: Wer Gesprächsstellen tatsächlich als Anschlussstellen für z. B. eine Erklärung oder Begründung zu identifizieren und zu nutzen weiß, der erlangt Gesprächs- und Übungsraum für das Vertexten und Markieren entsprechender Diskurseinheiten. Wer dagegen globale Zugzwänge nicht erkennt und umsetzt, dem fehlen aktual- wie ontogenetisch betrachtet die entsprechenden sprachlich-interaktiven Erfahrungen (Quasthoff/Morek 2015).

Vor diesem Hintergrund scheint es geboten, dass Lehrpersonen sich grundsätzlich bewusstmachen und sich auch im Vollzug von Unterrichtsgesprächen vergegenwärtigen, dass Partizipation am Unterrichtsdiskurs von den Schülerinnen und Schülern nicht nur fachliches Können und Lernen betrifft, sondern auch diskursives. Hier können Planung und Reflexion von Unterrichtsgesprächen als *Diskursräumen sui generis* helfen, sich selbst und den Schülerinnen und Schülern die Unterschiedlichkeit verschiedener Formen mündlicher Darstellung klarzumachen und dabei auch die wechselseitigen Einbettungsverhältnisse im Blick zu haben. Der Explikation globaler Zugzwänge (Heller/Morek 2015) sowie entsprechenden interaktiven Unterstützungsaktivitäten kommt dabei eine entscheidende Rolle zu.

Literatur

- Baumann, Rüdiger (2008): Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. In: *log* in 153. S. 54–59.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 103–115.

- Becker-Mrotzek, Michael/Quasthoff, Uta (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: *Der Deutschunterricht* (1). S. 2–13.
- Böttcher, Wolfgang (1994): Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (2). S. 170–186.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000/2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2014): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. [8., neu bearb. und erw. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Buttlar, Ann-Christin (i. Dr.): Implizite Normvermittlung durch Herstellung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche*. Bern: hep.
- Deppermann, Arnulf (2003): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg. S. 10–26.
- Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele (2003): Argumentatives Erzählen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg. S. 130–144.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hrsg.): *Erzählen für Kinder, Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 128–150.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Fienemann, Jutta/Kügelgen, Rainer von (2003): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozess. In: Bredel, Ursula/Klotz, Peter/Günther, Hartmut (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 1. Paderborn, München [u. a.]: Schöningh. S. 133–139.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang. S. 125–153.
- Giesecke, Michael (1979): *Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen – Ablaufschemata und Bedeutungsübertragung bei instrumentellen Ins-*

- truktionen im Kindergarten. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler. S. 38–64.
- Gülich, Elisabeth (1980): Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 335–384.
- Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache (3). S. 193–218.
- Hanks, William F. (1996): Language and communicative practices. Boulder: Westview Press.
- Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2015): Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. In: Linguistics and Education 31. S. 187–206.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch (3). <http://www.leseforum.ch/>. Abgerufen am 21.01.2016.
- Heller, Vivien/Quasthoff, Uta/Vogler, Anna/Prediger, Susanne (demn.): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern?
- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium.
- Jefferson, Gail (1972): Side Sequences. In: Sudnow, David (Hrsg.): Studies in social interaction. New York: Free Press. S. 294–338.
- Klein, Josef (2009): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg. S. 25–36.
- Kotthoff, Helga (2009): Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommuni-

- zieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 41–63.
- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analysis. In: Helm, June (Hrsg.): Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society. Seattle, Wash.: University of Washington Press. S. 12–44.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Morek, Miriam (i. Dr.): Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? – Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche. Bern: hep.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2016): Lernziel „Situationsangemessen kommunizieren“ – Schülerinnen und Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In: Spiegel, Carmen/Gysin, Daniel (Hrsg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt am Main: Lang. S. 49–70.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1). S. 67–101.
- Neumeister, Nicole (2011): (Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg.
- Neumeister, Nicole/Vogt, Rüdiger (2009): Erklären im Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 526–538.
- Quasthoff, Uta (1981): Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 287–313.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 84–100.
- Quasthoff, Uta/Hartmann, Dietrich (1982): Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holisti-

- schen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. In: Deutsche Sprache 10. S. 97–118.
- Quasthoff, Uta/Morek, Miriam (2015): Abschlussbericht zum DFG-Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten“. Manuskript. TU Dortmund. Online verfügbar unter www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf. Abgerufen am 21.01.2016.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Gunter Narr. S. 67–124.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50 (4). S. 696–735.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10. S. 353–402. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>. Abgerufen am 21.01.2016.
- Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2009): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg.
- Weinrich, Harald/Thurmair, Maria/Breindl, Eva/Willkop, Eva-Maria (2007): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim, New York: Olms.
- Werlich, Egon (1975): Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

