

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 33 (2011)

Heft: 2

Artikel: Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausserschulischen Interaktionen : ein Kontextversuch

Autor: Morek, Miriam

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786855>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 23.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausser- schulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich

Miriam Morek

Der Beitrag präsentiert ausgewählte Ergebnisse einer soziolinguistischen, gesprächsanalytisch verfahrenen Studie zu Interaktionsmustern mündlichen Erklärens in familialen Alltagsroutinen und schulischen Unterrichtsgesprächen. Nach einer Skizzierung allgemeiner Grundstrukturen des mündlichen Erklärens werden drei qualitativ unterschiedliche familiäre Interaktionsmuster im Umgang mit kindseitigem Erklären vorgestellt, die jeweils als Ausdruck unterschiedlicher (diskurs)sozialisatorischer Praktiken verstanden werden können. Im zweiten Teil des Beitrags werden Spezifika unterrichtlich situierten kindseitigen Erklärens herausgearbeitet.

Einleitung

Vermittlung und Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im Rahmen der Bildungsinstitution Schule vollziehen sich ganz wesentlich über sprachliche Kommunikation. Sprachlich-kommunikative Praktiken haben dort eine Doppelfunktion, insofern sie zugleich *Lernziel* und *Lernmedium* sind (Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998). Ein eingeschränkter Erwerb sprachlicher Kompetenzen auf Schülerseite führt somit nicht nur zu mangelndem Lern- bzw. Schulerfolg in *sprachlichen* Domänen, sondern erschwert auch domänenübergreifend das *fachliche* Lernen (Quasthoff, 2009, S. 84). Da Unterricht zuallererst ein mündlich konstituiertes Geschehen ist, kommt in diesem Zusammenhang vor allem *mündlichen* Kompetenzen besondere Relevanz zu (ebd.).

Vor diesem Hintergrund verwundert die vergleichsweise «geringe Bedeutung» (Becker-Mrotzek, 2009, Vorwort), die Didaktik und Unterrichtsforschung bislang der Mündlichkeit beigemessen haben. So konstatiert Fiehler (2009), dass die Schriftlichkeit in der schulischen Sozialisation noch immer «eindeutig das Primat» (S. 34) besitze, insofern Schriftspracherwerb und Textproduktion «ein deutliches Übergewicht gegenüber der Schulung mündlicher Kommunikation» (ebd.) aufwiesen. Nicht zuletzt im Zuge der Kompetenzorientierung nach PISA 2000 und der Diskussion um Bildungsstan-

dards (Eriksson, 2009) lässt sich allerdings in jüngster Zeit beobachten, dass mündliche Praktiken und Kompetenzen stärker in den Blick empirischer Erforschung sowie diagnostischer und didaktischer Bemühungen rücken (Kleinschmidt & Pohl, 2010; Krelle & Spiegel, 2009). Von besonderer Relevanz sind in diesem Zusammenhang Diskursfähigkeiten, die von dem jeweiligen Sprecher *Strukturierungsleistungen oberhalb der Satz- bzw. Äusserungsebene* erfordern, wie z.B. das Erzählen, Erklären oder Argumentieren. Solche komplexen sprachlichen Einheiten müssen jeweils in einem bestimmten lokalen Gesprächskontext platziert bzw. an ihn angepasst werden, sie müssen einen kohärenten sequenziellen Aufbau aufweisen und mit Hilfe sprachlicher Formen als Einheiten eines bestimmten Typs markiert sein (Quasthoff, 2009). Für die Teilhabe an sozialen Interaktionen sowohl in informell-alltäglichen wie auch in schulischen Situationen ist die Fähigkeit, solche satzübergreifenden Diskurseinheiten produzieren zu können, ganz zentral. Wie die Diskurserwerbsforschung gezeigt hat, schreitet der Erwerb derartiger Kompetenzen im Schulalter entscheidend voran und erstreckt sich bis (mindestens) in die Adoleszenz hinein (ebd.). Während seit den 1980er Jahren mündliches Erzählen – sowie dessen Erwerb und Didaktik – in der Diskursforschung eine Rolle spielte, werden zunehmend auch andere mündliche Gattungen fokussiert, wie z.B. das Argumentieren (Grundler & Vogt, 2006; Spiegel, 2006) und Erklären (Spreckels, 2009; Vogt, 2009). In diesem Zusammenhang ist auch die Studie verortet, auf der dieser Beitrag beruht. Mit Methoden der linguistischen Gesprächsanalyse geht sie am Beispiel des mündlichen Erklärens der Frage nach, ob und inwieweit Grundschülerinnen und -schüler im Rahmen alltäglicher Familieninteraktionen und Unterrichtsgespräche Interaktionserfahrungen als Produzierende übersatzmässiger Einheiten sammeln und untersucht, welche Interaktionsmuster dabei von den Gesprächsbeteiligten je nach situativer Rahmung vollzogen werden. Damit liefert sie deskriptive Einsichten in mündliche explanative Praktiken in den beiden sozialisatorisch relevanten Institutionen Familie und Schule.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Überblick über die qualitative Unterschiedlichkeit von Interaktionsmustern im Umgang mit kindseitigem Erklären in Familie und Schule zu geben und dabei auch anzudeuten, welche Möglichkeiten und Grenzen für Diskurserwerb und -didaktik sich mit den unterschiedlichen Interaktionsmustern ergeben. Aufgebaut ist der Beitrag wie folgt: Nach einer Skizzierung der methodischen und theoretischen Grundlagen der Untersuchung einschliesslich der zugrundeliegenden Datenbasis werden zunächst Grundstrukturen mündlicher Erklärinteraktionen an einem ausgewählten Beispiel aufgezeigt. Es folgt ein Überblick über die empirisch rekonstruierten familialen Interaktionsmuster im Zusammenhang mit kindseitigem mündlichen Erklären, dem dann entsprechende unterrichtliche Interaktionsmuster gegenübergestellt werden. Abschliessend wird umrissen, welche Konsequenzen sich unter Fördergesichtspunkten für die Gestaltung mündlicher Erwerbskontexte in der Schule ziehen lassen.

Methode und Daten

Mündliche Kommunikation zeichnet sich vor allem aus durch die Merkmale Interaktivität, Situativität, Prozessualität und Flüchtigkeit (Fiehler, 2009). Daher sind zu ihrer Untersuchung Methoden erforderlich, die genau diese Spezifika fassbar machen können. Weder Befragungen noch blosser Beobachtungen vermögen dies zu leisten. Einsichten in regelhafte Gesprächsstrukturen und interaktive Mechanismen, die Gesprächsbeteiligte im wechselseitigen Miteinander weitgehend unbewusst befolgen und hervorbringen, liefert demgegenüber das *mikroanalytische* Verfahren der Gesprächsforschung. Ausgehend von Aufzeichnungen authentischer Interaktionen und deren feinkörniger Transkription können Gesprächsstrukturen in detail rekonstruiert werden (Bergmann, 1994). Gemäss dem hier zugrunde gelegten *ethnomethodologischen* Grundgedanken ist jegliches Gesprächsverhalten dabei nicht lediglich als Symptom des aussersprachlichen Kontextes zu sehen, sondern unter reflexiv-dynamischer Perspektive stets als interaktive (Wieder-)Herstellung eben jenes Kontextes. Erst durch die Art und Weise, wie Personen sprachlich miteinander interagieren, machen sie aus einer sozialen Situation beispielsweise ein Mahlzeiten- oder ein Unterrichtsgespräch und nehmen bestimmte Rollen (z.B. Eltern, Lehrerin, Schüler) ein. Bezogen auf die o.g. Fragestellung bedeutet dies: Ob und wie kindseitiges Erklären in häuslichen und schulischen Situationen ermöglicht und interaktiv realisiert wird, ist nicht institutionell präfiguriert, sondern ist eine Frage der rezeptiven und produktiven *Kontextualisierungsleistungen* (Gumperz, 1982) der Beteiligten, die sie in ihrem sprachlichen Handeln zum Ausdruck bringen.

Datengrundlage der Untersuchung (Morek, im Druck) sind zwei Korpora authentischer Gespräche, die im Rahmen des DFG-Projekts «Diskursstile als sprachliche Sozialisation (DASS)»¹ am Institut für deutsche Sprache und Literatur der TU Dortmund erhoben und mir als Video- bzw. Audiomaterial von der Projektleiterin Uta Quasthoff zur Verfügung gestellt wurden. Beim «Familiendatenkorpus» handelt es sich um Mitschnitte von insgesamt 41 Interaktionen aus den Familien sechs verschiedener Erstklässlerinnen und Erstklässler, die allesamt dem Mittelschicht-Milieu entstammten.² Die Familien wurden gebeten, über den Zeitraum von etwa zwei Wochen ihre gemeinsamen Mahlzeiten und Hausaufgabenerledigungen selbständig aufzuzeichnen; das konkrete Untersuchungsinteresse an bestimmten Diskurspraktiken war ihnen dabei nicht bekannt. Das «Unterrichtsdatenkorpus» umfasst 35 Videographien aus Schulstunden zweier erster Grundschulklassen (Frontalunterricht, Morgenkreise), die von den betreffenden «Familien-Kindern» besucht wurden. Die Datenkonstellation ist in der Abbildung 1 zusammengefasst:

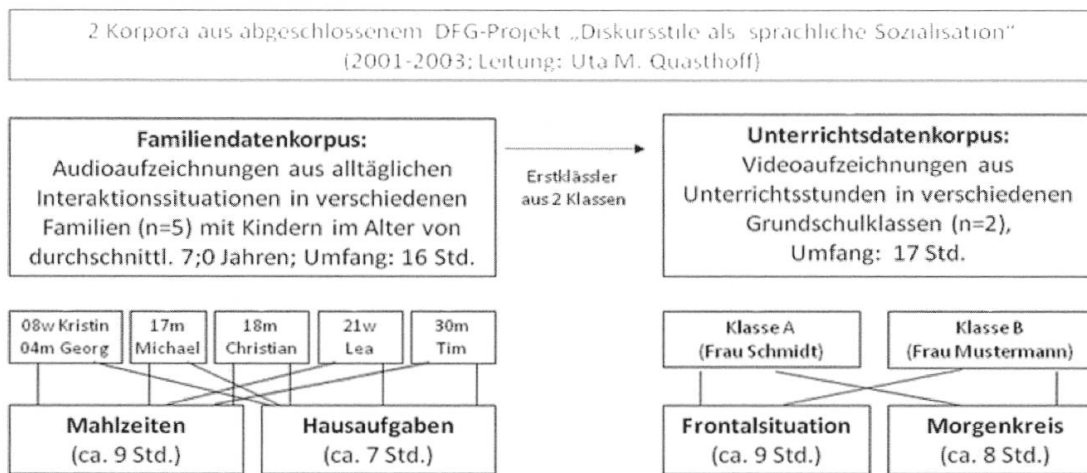


Abbildung 1: Datenkonstellation

Diese Datenkonstellation eröffnet die Möglichkeit, nicht nur die beiden institutionellen Handlungskontexte Familie und Schule vergleichend zu untersuchen, sondern auch Varianzen zwischen Familien, Klassen und Situationen aufzuspüren. Ich konzentriere mich in diesem Beitrag auf den Vergleich familialen und unterrichtlichen Erklärens. Jedoch sollen im übernächsten Kapitel zumindest schlaglichtartig auch die Ergebnisse des Familienvergleiches vorgestellt werden.³

Interaktive Strukturen des Erklärens in Gesprächen

Es ist hier nicht der Ort, unterschiedliche theoretische und methodologische Zugänge zur Frage, was denn *Erklären* sei, zu erläutern und diskutieren; verwiesen sei allerdings auf das Auftreten funktional und strukturell sich überlagernder Mischformen zwischen Erklären und verwandten Diskursmustern wie dem *Beschreiben*, *Berichten*, *Instruieren*, *Begründen* und *Erläutern* (Morek, im Druck, Kap. 2). In dem hier zugrundegelegten, konversationsanalytisch orientierten Verständnis geht es beim Erklären darum, in Form einer satzübergreifend strukturierten Einheit Zusammenhänge zu versprachlichen, die das 'Was', 'Wie' oder 'Warum' eines Sachverhaltes, Gegenstandes, Vorgangs o.ä. betreffen. Dabei gilt es, dem Erklärrezipienten zum Nachvollzug und zum Verstehen des Infragestehenden zu verhelfen. Klassische Auslöser für Erklärsequenzen sind Fragen mit den Interrogativa *was*, *wie* oder *warum*. Ob das Infragestehende allerdings tatsächlich von den Beteiligten als elaborierungsbedürftiges Explanandum behandelt wird, das nur mit einer längeren Einheit in der Verantwortung eines sog. primären Sprechers (Wald, 1978) bearbeitet werden kann, ist Resultat der interaktiven Aushandlung. Eine Erklärung zu liefern, verlangt von Sprechenden (mangelnde) Wissensvoraussetzungen des Gegenübers zu antizipieren, sich

flexibel gemäss des *recipient designs* (Sacks et. al., 1974, S. 726) an interaktiv zum Ausdruck gebrachten (Nicht)Verstehensleistungen des Rezipienten zu orientieren und eine dem Explanandum und der kommunikativen Erfordernis entsprechende Strukturierung zu finden.

Im Folgenden sollen anhand eines exemplarischen Gesprächsausschnittes zunächst charakteristische interaktive Strukturen mündlicher Erklärungen aufgezeigt werden. Der Ausschnitt stammt aus einer Unterhaltung am Mittagstisch der Familie von Georg (7;7 Jahre).⁴ Kurz bevor der von Georg zubereitete Nachtisch aufgetischt wird, lenkt die Mutter das Gespräch auf die betreffende *Mousse au Vanille* und fragt den Sohn nach deren Zubereitung. Daraufhin erklärt Georg, wie er vorgegangen ist:

(1) *Mousse au Vanille (08w-5-3)*, V: Vater, M: Mutter, G: Georg⁵

- 562 M (.) dein sOhn hat vaNILLEpudding gemAcht.
 564 V va[NI::Llepudding;
 565 M [NEIN nich vanlllePUDDing,
 566 V [(boah)
 567 M [!MOUSSE! au vaNI::Lle.
 568 V <<p> oh je.>
 569 G !ICH! (-) HOL jetzt.
 570 M wie hast_du das noch geMACHT,
 572 G (1.5) ähm (-) was,
 573 M !WIE! hast du die MOUSSE au vanllle ZUBerei[tet;
 574 G [ALso;
 575 G (-) ERST (-) ähm (1.5) äh (1.5)
 577 SAHne rEIngetan,=
 578 =dAnn MILCH (-) PUddingpPUlver;
 579 (—) ALso da ist (-) und dAnn UMGemixt;
 580 M hm_[hm,
 581 G [drei mi (-) drei miNUten;
 582 M drEI minuten MIxen;
 584 V mit der HAND,
 585 (-) Oder mit dem eLEKtrischen mIixer;
 586 G eLEKtrischen;
 587 (1.0)
 588 V KRUPS drEI mix;
 589 M hm_hm;
 590 (1.0)
 591 G UND (—) jEtzt !HOL! ich den;

An diesem kurzen Beispiel lassen sich zentrale kommunikative und interaktive Strukturen mündlicher Erklärinteraktionen aufzeigen:

- *Bearbeitung einer Wissensasymmetrie:* Ausgangspunkt für das Liefern einer Erklärung ist ein interaktiv manifest werdendes Wissens- bzw. Erinnerungsdefizit auf Seiten eines Gesprächsteilnehmers, das mit der Frage *wie hast_du das noch geMACHT* (Z. 570) angezeigt wird und schliesslich durch die Erklärung behoben wird (vgl. auch Keppler, 1989; Kotthoff, 2009; Spreckels, 2009). Die Mutter nimmt die Rolle der Nicht-Wissenden, der prospektiven Erklärrezipientin ein; implizit wird zudem der Vater als Mitrezipient der

Erklärung adressiert (Z. 562: *dein sOhn hat vaNILLEpudding gemAcht.*). Georg hingegen wird als Wissender, als «Experte» für Mousse au Vanille hergestellt. Ihm wird die Übernahme der Erklärerrolle zugeschrieben, und zwar mittels erklärungseinfordernder Frage(n) (Z. 570, 573).

- *Situative kommunikative Relevanz:* Der zu bearbeitende Erklärbedarf erwächst für die Beteiligten spontan aus der gemeinsamen Situation. Durch die Etablierung der Nachspeise als Gesprächsthema stellt die Mutter kommunikative Relevanz dafür her, an dieser Stelle im Gespräch mehr über die Zubereitung zu erfahren. Die Erklärung ist *funktional eingebettet* in den umgebenden Handlungs- und Gesprächskontext.
- *Primäre Sprecherrolle:* Mit ihrer Frage setzt die Mutter einen *globalen Zugzwang* (Hausendorf & Quasthoff, 1996/2005) an Georg, d.h. verpflichtet ihn gesprächsstrukturell darauf, eine globale, d.h. übersatzmässig zu strukturierende explanative Einheit anzuschliessen. Dieser Pflicht kommt er nach; er übernimmt die Rolle des primären Sprechers (Wald, 1978), der hauptverantwortlich ist für die Strukturierung und Verbalisierung der Erklärung und so lange das Rederecht behält, bis die Erklärung als abgeschlossen gilt.
- *Interaktivität und Ko-Konstruiertheit:* Auch die Rezipienten der Erklärung (Mutter und Vater) beteiligen sich aktiv am Entstehen der Erklärung, indem sie durch Rezeptionssignale (Z. 580, 589) und Reformulierungen (Z. 583) Verständnis und fortgesetzte Aufmerksamkeit signalisieren und klärende Nachfragen stellen (Z. 584f.: *mit der HAND, (-) Oder mit dem eLEKtrischen mIxer;*). Konversationell eingebettete Erklärungen sind also stets als gemeinsame Leistung *aller* Gesprächsbeteiligter anzusehen. Nachvollziehbarkeit, Detailliertheit und Vollständigkeit einer Erklärung bemessen sich an den wechselseitig zum Ausdruck gebrachten kommunikativen Erfordernissen, sind Resultat der interaktiven Aushandlung. So etwa behandeln Mutter, Vater und Georg das Nennen der Zutaten – ohne genaue Mengenangaben – und die Angabe von Mix-Dauer und Mix-Geräten als hinreichend informativ, um die eingangs etablierte Wissensasymmetrie zu beheben.

Insgesamt zeigt obiger Gesprächsausschnitt auf prototypische Weise den verallgemeinerbaren interaktiven, sequenziellen Aufbau konversationell eingebetteter Erklärsequenzen, in denen ein Erklärer als primärer Sprecher – unter rezipientenseitiger Mitkonstruktion – eine übersatzmässige Einheit produziert, die der Bearbeitung einer kommunikativ etablierten Wissensasymmetrie zwischen den Beteiligten dient.

Varianzen familialer Interaktionsmuster beim kindseitigen Erklären

Insgesamt zeigt sich im Familienvergleich, dass die Möglichkeiten zur aktiven Teilhabe an verbalen explanativen Praktiken für die untersuchten Kinder

drastisch differieren. Dieses Ergebnis ist umso bemerkenswerter, als dass alle fünf Familien nach der sozialräumlichen Verortung der beiden Grundschulen und den ethnographischen Beobachtungen der Projektmitarbeiter dem Mittelschichtmilieu zugerechnet werden können (vgl. oben). Während die Mitschnitte einer Familie *überhaupt keine* Erklärsequenzen enthielten, liessen sich für die übrigen Familien mittels der konversationsanalytischen Rekonstruktion drei qualitativ unterschiedliche Interaktionsmuster im Umgang mit kindseitigem Erklären herausarbeiten. Aus Raumgründen können diese Muster an dieser Stelle – ganz entgegen der gesprächsanalytischen Praxis – nicht en detail an prototypischen Beispielen und deren sequenzanalytischer Beschreibung vorgeführt werden (Morek, im Druck), sondern können nur überblicksartig referiert werden. Hervorzuheben ist jedoch, dass sich die Interaktionsmuster jeweils für einzelne Familien über verschiedene Aufnahmetage, Teilnehmerkonstellationen und Situationen hinweg als *stabil* erwiesen. Dieser Befund spricht sehr deutlich dafür, dass in jeweils qualitativ unterschiedlichen Ausprägungen des interaktiven Umgangs mit kindseitigem Erklären interaktive Manifestationen familialer *sozialisatorischer* Praktiken deutlich werden.

Die drei empirisch rekonstruierten Muster fundieren und erweitern Beobachtungen, die Kern und Quasthoff (2007) im Rahmen einer explorativen Fallstudie machen konnten (vgl. zum Argumentieren in Familien auch Krahl & Quasthoff, 2011). Sie lassen sich mit folgenden Begrifflichkeiten umreissen (Morek, im Druck):

- (1) Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen*,
- (2) Interaktionsmuster *Übernehmen und Reparieren*,
- (3) Interaktionsmuster *Dulden und Tilgen*.

Diese drei Muster unterscheiden sich zum einen darin, inwiefern Kindern überhaupt *Gesprächsraum* für eigenständige Erklärungen zugestanden wird, und zum anderen darin, ob und auf welche Weise sich die Eltern durch *Zuhöreraktivitäten* während kindseitiger Erklärungen einbringen.

Das Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* findet sich im oben bereits vorgestellten Beispiel 1 repräsentiert. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind durch bestimmte elternseitige Gesprächsaktivitäten in besonderem Masse zur Übernahme der primären Sprecherrolle von Erklärungen aufgefordert und ermuntert wird (z.B. durch erklärungseinfordernde Fragen) und bei der Bewältigung dieser komplexen Diskursaktivität zugleich Unterstützung in Form elterlicher Zuhöreraktivitäten erhält. Hörerrückmeldungen und Nachfragen bestätigen das Kind in seiner Erklärerrolle und liefern Hinweise bezüglich Nachvollziehbarkeit und Aufbau der Erklärung. Die Eltern arbeiten aktiv daran mit, dass eine kindseitige Erklärung zu kommunikativem Erfolg geführt wird, ohne dem Kind jedoch die Strukturierungs- und Verbalisierungsarbeit gänzlich abzunehmen.

Anders beim Interaktionsmuster «Übernehmen und Reparieren»: Kaum jemals werden elternseitig Anknüpfungspunkte geschaffen, an denen das Kind als Erklärer gefordert ist. Kindseitig initiierte Erklärversuche werden suspendiert, worauf häufig sprachlich-elaborierte Erklärungen der Eltern folgen, die den Status von Belehrungen haben. Kommt es doch einmal zu Erklärungen, deren inhaltliche Hauptverantwortlichkeit dem Kind zukommt, so bringen sich die Eltern aus der eigentlichen Zuhörerrolle heraus durch eine proaktive, kompensatorische Beteiligungsweise ein, etwa indem sie elaborierte Fragen stellen, die den zu erklärenden Sachverhalt bereits enthalten. Damit behandeln sie die Erklärversuche des Kindes als reparaturbedürftig und okkupieren in weiten Teilen den Gesprächsraum für die Erklärung. Zur Veranschaulichung der für das *Übernehmen und Reparieren* beschriebenen Interaktionsmusters (vgl. hierzu auch Kern & Quasthoff, 2007) sei hier folgender kurzer Gesprächs- bzw. Transkriptausschnitt aufgeführt, der einer Erklärung des Spiels 'Mein rechter, rechter Platz ist frei' entnommen ist:

(2) *Rechter Platz ist frei (18m-5-1), C: Christian, M: Mutter*

- 149 C DA:NN: ham we: (2.0) EIne runde (-) .h öh (-) mein
 150 rechter rechter PLATZ is frei geSPIE:Lt?
 151 M hm=hm::,
 152 C .h. !MIT! tIEren,
 (...)
 161 M <<emphatisch> ach mit TI::Eren;>
 162 (-) da musste jeder ein TIER sEIn,
 163 und dann sagt man ich wünsche mir den eleFANten herbei.=oder WIE;
 164 (1.0)
 165 C der der .h ha das IST der .h und' (-) d:er das geSACHT hat,
 166 (-) DE:R soll sich auch für !DE:N! ein TI:ER au (.) aussuchen.=
 167 M =a::(c)h dann:: (.)sag ich mein rechter rechter PLATZ ist frEI;
 168 ich WÜ:N:sche mir die LEa herbEI,
 169 und dann mUss ich noch Sagen die lea sOll kOmmen wie eine KATze.
 170 (—) und dann mUss die lAUfen wie eine KATze;=oder WIE;

Statt sich mit entsprechenden Nachfragen und Hörersignalen als Rezipientin einer Erklärung des betreffenden Spiels zu positionieren, vollzieht die Mutter durch sehr elaborierte Reformulierungen (Z. 161f., 167-170) und Übernahmen (Z. 163) die eigentliche Erklärung selbst. Dem Kind bleibt nur, die Ausführungen der Eltern zu bestätigen oder ggf. zu ergänzen (Z. 165). Die eigentliche globale Strukturierungsleistung übernehmen die Eltern.

Im Muster *Dulden und Tilgen* dagegen werden zwar ebenso wenig wie beim *Übernehmen und Reparieren* kindseitige Erklärungen von den Eltern eingefordert, doch werden kindseitige Erklärinitiativen zumindest «geduldet», d.h. weder suspendiert noch elternseitig übernommen. Die auf Eigeninitiative des Kindes entstehenden kindseitigen Erklärungen erhalten jedoch so gut wie keine Zuhörerreaktionen, sodass sie vom Kind weitgehend monologisch und ohne verständnissichernde Mitkonstruktionsaktivitäten seitens der Eltern durch-

geführt werden. Oft nehmen die Eltern am Ende solcher, beinahe wie kindliche «Selbstgespräche» anmutender Erklärungen abrupte Themenwechsel vor (Morek, 2009, z.B. 'Möchtest du noch ein bisschen Suppe?'), durch die das Erklärte retrospektiv als situativ unangemessener und kommunikativ nicht zweckdienlicher Gesprächsbeitrag herabgesetzt und gleichsam «getilgt» wird.

Über diese drei Interaktionsmuster werden jeweils unterschiedliche *Rollen- und Situationsdefinitionen* (Goffman, 1974) realisiert. Diese unterscheiden sich darin, inwieweit Kindern zugetraut und zugebilligt wird, den Eltern gegenüber die Rolle von Erklärern zu übernehmen und dabei ggf. notwendige Unterstützung zu erhalten, oder ob sie vornehmlich zu Adressaten elternseitigen Korrigierens und Demonstrierens gemacht werden. Bemerkenswertes Ergebnis der Studie ist, dass diese hauptsächlich für Erklärsequenzen bei Tisch rekonstruierten Interaktionsmuster sich auch in entsprechenden Mustern während der Hausaufgabensituationen in den jeweiligen Familien widerspiegeln (dazu genauer: Morek, im Druck). Die Interaktionsmuster weisen also jeweils innerhalb einer Familie *übersituative Stabilität* auf. Sie können daher als interaktionelle Ausprägungen unterschiedlicher *sozialisatorischer Praktiken* verstanden werden bzw. elternseitiger Vorstellungen von (sprachlicher) Entwicklung und Sozialisation, die sich darin unterscheiden, inwieweit Kindern Gleichwertigkeit als Interaktionspartner, Autonomie und Kompetenz zugestanden wird.

In diesem Sinne können die betreffenden Interaktionsmuster auch in ihrer Eigenschaft als habitualisierte *Kontexte kindlichen Diskurserwerbs* betrachtet werden. Forschungen zu Mechanismen des kindlichen Diskurserwerb haben – am Beispiel des Erzählerwerbs – auf den entwicklungsunterstützenden Charakter bestimmter Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion hingewiesen (Quasthoff, 2009, S. 95). So wurde gezeigt, dass Erwachsene ihre Gesprächsaktivitäten im dialogischen Zusammenspiel mit einem Kind intuitiv auf dessen jeweils unterstelltes Entwicklungsniveau zuschneiden (Hausendorf & Quasthoff, 1996/2005; Peterson & McCabe, 1992; Quasthoff, 2011): Bestimmte Arten von Zuhöreraktivitäten, die auf das Gelingen der wechselseitigen Kommunikation gerichtet sind, begleiten das Kind bei der Bewältigung der mit komplexen Diskursaktivitäten verbundenen Anforderungen. Zugleich stellen sie ein interaktives *Discourse Acquisition Support System* (DASS) (Hausendorf & Quasthoff 1996/2005) dar, d.h. einen Lernkontext für die Weiterentwicklung kindlicher Diskursfähigkeiten. Wenngleich der *Erklärerwerb* noch nicht in gleicher Weise wie der Erzählerwerb erforscht ist, ist davon auszugehen, dass hier ähnliche Mechanismen greifen.

Verschiedenartige familiäre Interaktionsroutinen könnten sich also möglicherweise auch in Art und Ausmass unterscheiden, wie(weit) sie förderlich sind für kindlichen Diskurserwerb, d.h. sie könnten auch interindividuelle Varianzen in den Diskursfähigkeiten von Kindern erklären. So stellten Kern und Quasthoff (2007) in einer explorativen Fallstudie alltägliche Interaktionserfahrungen zweier Kinder mit deren Kompetenzniveaus und stilistischen Präferenzen beim

Erzählen und Erklären gegenüber und fanden Hinweise darauf, dass das Muster *Fordern und Unterstützen* besonders erwerbsförderlich wirkt. Dagegen ging das familiäre Interaktionsmuster *Übernehmen und Reparieren* mit einem Erzähl- und Erklärstil auf Seiten des entsprechenden Kindes einher, der erkennen liess, dass kaum eigene Erfahrungen bezüglich des Zuschnitts und interaktiven Reagierens auf einen Zuhörer gemacht wurden (Kern & Quasthoff, 2007). Nichtsdestotrotz dürften allerdings auch elternseitig angebotene und auf den kindlichen Interaktionspartner zugeschnittene Modelle von Erklärungen als eine Art von Erwerbsressource fungieren (Quasthoff, 2011).

Festhalten lässt sich in jedem Fall, dass mikroanalytische Rekonstruktionen alltäglicher Familieninteraktionen einen Beitrag dazu leisten können, den spätestens seit PISA 2000 wieder verstärkt thematisierten und mittels quantitativer Zugänge immer wieder bestätigten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, sprachlichen Fähigkeiten und Schul- bzw. Bildungserfolg in konkreten Kommunikationspraktiken zu fundieren. Zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie ist für diesen Zusammenhang, dass und wie Kinder hochgradig unterschiedliche Interaktionserfahrungen im eigenständigen Produzieren explanativer Diskurseinheiten sammeln und einige sich in ihrem ausser-schulischen Alltag in erster Linie als Nicht-Erklärbefugte und Nicht-Erklärbefähigte erleben. Gerade angesichts dieser Befunde gilt es genauer zu beleuchten, welcher interaktive Spielraum für kindseitiges Erklären sich in der Institution Schule bietet. Im Folgenden Kapitel sollen daher einige der zentralen Analyseergebnisse unterrichtlicher Erklärsequenzen zusammengestellt werden.

Interaktionsmuster beim Erklären im Schulunterricht

Unterrichtsgespräche stellen, so zeigen die Analysen des Unterrichtsdatenkorpus, einen situativen Kontext bereit, in dem die Chancen zur aktiven Partizipation an explanativen Diskurspraktiken für Kinder ungleich höher sind, als dies im Kontext familiärer Interaktionen der Fall ist. Dies hat ganz wesentlich mit dem institutionellen Zweck von Schule zu tun, Wissen und Fähigkeiten – und zwar auch sprachliche – zu vermitteln bzw. deren Aneignung zu ermöglichen. Schülerinnen und Schüler an der Erklärung von Sachverhalten, Begriffen und Abläufen zu beteiligen dient dabei sowohl dem fachlichen wie auch dem sprachlichen Lernen (vgl. oben). Schule kann als typische «Erklärinstitution» (Klein, 2001, S. 1327) gelten. Im Kontrast mit familialen Erklärsequenzen lässt sich allerdings herausarbeiten, dass und wie sich über die Realisierung ganz spezifischer Interaktionsmuster beim schulischen Erklären stets die Unterrichtsförmigkeit der sozialen Situation wiederherstellt: Mündliches Erklären im Klassenzimmer unterscheidet sich ganz wesentlich vom Erklären im informell-alltäglichen Gespräch. Während medial mündliches Erklären in den Familienin-

teraktionen stets der unmittelbaren interaktiven Bewältigung situativer Handlungs- und Verständigungsaufgaben dient (z.B. Gespräch über die zu essende Nachspeise; Durchführung der Hausaufgaben), sind Geplantheit und Didaktisierung die entscheidenden Parameter kind- bzw. schülerseitigen Erklärens im Unterricht. Im Vordergrund steht nicht (nur) die *inhaltliche*, sondern (auch) die *formale* Seite des Erklärens, wie beispielsweise in der folgenden lehrerseitigen Ankündigung einer gemeinsam zu erarbeitenden Zubereitungserklärung deutlich wird, die in Anschluss an eine Textproduktionsaufgabe noch einmal Gegenstand des Unterrichtsgesprächs wird:

(3) *Plätzchenbacken (BF10), L: Lehrerin*

08 L ich ha::be mir eure reZEPte angeguckt, (—)
 09 bei EIInigen sind da aber doch noch GANZ GROsse LÜCken.
 10 wer kann mir denn bitte nochmal erZÄHlen,=
 11 =was man alles BRAU::CHT;
 13 und zwar Erst einmal an (-) ZU:::taten.

Anders als etwa in den Beispielen 1 und 2 geht es hier nicht um die kommunikativ motivierte Bearbeitung einer lokal aus dem Gesprächsverlauf heraus relevant werdenden Wissensasymmetrie zwischen den Beteiligten, sondern es ist die Lehrerin, die die Verbalisierung des Rezepts als *Aufgabe* (Ehlich & Rehbein, 1986) an die Schülerinnen und Schüler stellt. Was die interaktive Abwicklung unterrichtlich situierter Erklärungen betrifft, so liessen sich auf Basis des Unterrichtskorpus zwei grundsätzlich unterschiedliche interaktive Ausprägungen herausarbeiten, die ich metaphorisch als 'orchestriertes' sowie 'solistisches' Erklären bezeichnet habe (Morek, im Druck). In beiden Fällen manifestiert sich die Unterrichtsförmigkeit der Situation in der sequenziellen Ausgestaltung der Erklärungen.

Orchestriertes Erklären

Beim *orchestrierten Erklären* wird das Liefern einer Erklärung nicht einem primären Sprecher in der Funktion des Wissenden überantwortet, sondern vollzieht sich unter Mitarbeit mehrerer Schüler. Über das Stellen einzelner Fragen, die jeweils Teile des zu Erklärenden fokussieren, gibt die Lehrerin die inhaltliche Strukturierung der Erklärung vor und sorgt für den Wechsel des Rederechts, um das sich in der Regel mehrere Schülerinnen und Schüler bewerben. Die Lehrperson fungiert gleichsam als «Dirigentin», die die zu liefernden Schülerantworten eliziert und koordiniert. Eine solche interaktive Aufspaltung des Explanandums ist für die Herstellung eines Unterrichtsgesprächs insofern zentral, als dass es die Aufmerksamkeit und «mündliche Mitarbeit» mehrerer Schülerinnen und Schüler zu binden vermag.

Insgesamt ist das orchestrierte Erklären in weiten Teilen durch eine regelhafte Abfolge dreischrittiger Sequenzen aus initiativem Lehrerszug (z.B. Frage), Schü-

antwort und lehrerseitigem Feedbackzug gekennzeichnet. Solche *IRF-Sequenzen (Initiation-Response-Feedback)* bringen, so hat die linguistische Unterrichtsforschung immer wieder gezeigt (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009, S. 24) in ganz besonderem Masse eine *unterrichtsförmige* situative Rahmung hervor. Der Feedbackzug zeigt nicht etwa an, dass und wie eine erhaltene Antwort für den Fragenden kommunikativ dienlich war (z.B. *aha* als Verstehenssignal), sondern inwiefern die Erwartungen des Fragestellers erfüllt wurden. Folgende Zusammenstellung aus einer Zubereitungserklärung für Erdbeerquark soll dies veranschaulichen.⁶ Die Lehrerin erfragt zum einen die benötigten Zutaten, zum anderen die durchzuführenden Arbeitsschritte; die Schüler liefern entsprechende Antworten, die von der Lehrerin explizit (z.B. *jawoll*) oder implizit (z.B. durch fallend-intonierte Rephrasierung der betreffenden Äusserung) als korrekt bestätigt oder unter Angabe einer Korrekturhilfe zurückgewiesen werden (z.B. *nee_ee bevor wir ANfangen.*).

(4) Erdbeerquark (AF5)

Zeilen	Lehrperson	Schüler/in	Lehrperson
102-104	<i>was BRAUchen wir erstma; wir braUCHE:N, EINE::-</i>	<i>SCHÜSsel;</i>	<i>jaWOLL.</i>
105-110	<i>U:ND wir brauchen EINE::N?</i>	<i>UMrührer;</i>	<i>ja_a</i>
110-116	<i>wie kann man den NOCH nennen?</i>	<i>SCHNEE::besen;</i>	<i>RICHTi:g,</i>
161-175	<i>was brauchen wir NOCH damit ihr das hinterher auch ESSen könnt,</i>	<i>MI:::LCH</i>	<i>NEE_EE jetzt ich wollt jetzt nur wissen damit !IHR! das hinterher ESSen könnt.</i>
266-269	<i>JA_A was tun wir als ERStes erstmal. bevor wir anfangen.</i>	<i>QUARK rein;</i>	<i>nee_ee bevor wir ANfangen.</i>
269-272	<i>[nee_ee bevor wir ANfangen.]</i>	<i>HÄNde waschen;</i>	<i>RICHTig,</i>
276-279	<i>was machen wir als NÄCHSte::s? ((hält Dose hoch))</i>	<i>die dose aufmachen und den QUARK (.) aufmachen.</i>	<i>JA_A,</i>

Eine solche lehrerseitig gesteuerte Gesprächsstruktur führt dazu, dass schülerseitige Beiträge zum Erklären auf *wort- oder maximal satzförmige Redebeiträge* beschränkt bleiben, die nur noch in die lehrerseitig vorgesehenen «Lücken» eingesetzt werden müssen (Hausendorf & Quasthoff, 1996/2005, S. 311). Übersatzmässig orientierte Redebeiträge sind – anders als es für komplexe Diskursaktivitäten wie das Erklären normalerweise erwartbar und notwendig ist – gerade *nicht* gefordert. Vielmehr kann es sogar dazu kommen, dass übersatzmässig orientierte Schülerinitiativen auf stark invasive Weise von der Lehrperson suspendiert werden, wie etwa im folgenden Ausschnitt:

(5) *Einfüllen und Umrühren* (AF5, Z. 087-329), De: Denise, L: Lehrperson

343 De ähm (-) wir fÜllen die (.) den quark in die SCHÜSsel
 344 und rühren- (.) [(ihn dann um) ()
 345 L [<<f> moment STOPP STOPP>
 346 das REICHT schon.

In derartigen lehrerseitigen Interventionen wird an der Interaktionsoberfläche offensichtlich, dass das orchestrierte Erklären darauf zielt, peu à peu und geleitet durch lehrerseitige Fragen unter Beteiligung möglichst mehrerer Schülerinnen und Schüler eine Erklärung zu «entwickeln».⁷

Solistisches Erklären

Nichtsdestotrotz – und das ist der diskursdidaktisch wichtige Befund – finden sich auch im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch Gelegenheiten dafür, eigenständige (Teil-)Erklärungen von Schülerseite liefern zu lassen. In derartigen Fällen übernimmt dann kurzzeitig ein Kind die Rolle des alleinigen Erklärers. Es hat dann nicht mehr nur der (Vor)Strukturierung der Lehrperson zu folgen und lediglich passende Lexeme oder lokale syntaktische Vervollständigungen zu liefern (vgl. oben), sondern muss eigenständig eine satzübergreifende Einheit produzieren. Es muss also entsprechende gesprächsstrukturelle Anschlussstellen erkennen und nutzen können/lernen und einen lokal und global kohärent aufgebauten längeren Beitrag liefern (z.B. chronologische, folgerichtige Wiedergabe der einzelnen Schritte beim Kartoffelanbau unter Einschluss deskriptiver Anteile, s. Beispiel 6), dessen Inhalt zum Bestandteil der gemeinsamen Wissensgenerierung bzw. Wissensvermittlung an alle übrigen Schülerinnen und Schüler wird. Insofern lässt sich hier von einem «solistischen Erklären» sprechen (Morek, im Druck).

Solche Sequenzen können jedoch – anders als in informell-alltäglichen Gesprächen – nicht bloss durch erklärungs-einfordernde Fragen der Lehrperson (z.B. ‘Wie säht man eigentlich Kartoffeln?’) ausgelöst werden, wie der Korpusvergleich erbracht hat. Vielmehr müssen ‘Erklär-Soli’ im Unterricht durch spezifische interaktive Verfahren eigens vorbereitet werden: Aus der gesamten Schülerschaft muss ein spezifischer Schüler selegiert und auf sehr explizite Weise unter einen globalen Zugzwang zum Anschluss einer satzübergreifenden Einheit gesetzt werden. Zwei der wichtigsten Mittel, die genau dies leisten (dazu genauer: Morek, 2010, im Druck):

- «*Vorladungsfragen*» (z.B. ‘Wer weiss denn, wie Kartoffeln angebaut werden?’), bei denen schülerseitiges Reagieren regelhaft Nachfragen oder Aufforderungen zu weiteren Elaborierung folgen (z.B. ‘Dann erklär mal!’),
- *Wiedereinsetzungen erklärorientierter Aufgabenstellungen* an einen Schüler (z.B. ‘Kannst du das ein bisschen genauer erklären?’), nachdem der betreffende Schüler bereits einen ersten, noch unzureichenden Antwortversuch auf eine Lehrerfrage getätigt hat.

Folgt nach einer solchen Vorbereitungssequenz ein Erklär-Solo, gestaltet sich dessen interaktive Ausgestaltung ebenfalls grundlegend anders als für die allermeisten (kindseitigen) Erklärungen im Kontext familialer Alltagsgespräche. Diese Unterschiede betreffen erstens die Phase der *Durchführung* der eigentlichen Erklärung und zweitens die Gesprächsaktivitäten an deren *Abschluss*, wie sich an folgender Schülererklärung zum landwirtschaftlichen Kartoffelanbau konkretisieren lässt:

(6) *Kartoffelanbau (BF8)*, L: *Lehrerin*, To: *Tobias*, SS: *Mehrere Schüler*

- 46 To ähm da: da kommt da kommt so_n TRECKer mit so ner
maSCHIne,=
47 =der °h der äh und dann ähm (.) FÜLLT der erstmal in
48 die maschine karTOFFeln,=
49 =und dann °h (.) ä:hm (—) und vorher werden da::
50 natürlich !RIL!len reingemacht;
51 ä::hm immer so STREL::fen;
52 WEIL (—) (also) so LÖCher gegraben nur <<malt Linie in
53 die Luft> GRA::de;>
54 sodass das (.) äh wenn man so GUCKT,=
55 [<<macht Wellenbewegung mit der Hand> SO:: aussieht.>
56 SS [((quatschen leise))
57 (—)
58 To [äh (.) dann
59 L [miLE::na::,
60 To dann KOMmen wo wo das UNten ist(.) dann die karTOFFeln
61 rein,
62 °h und dann wird das äh ähm ZUGemacht.
63 (—)
64 dann dann (.) und dann w_wachsen da hinterher karTOFFeln.
65 L es ist also ein UNterschied,
66 ob ich auf dem !FELD! auf dem GROssen FELD mit maSCHInen anbau,=
67 =oder ich mAch es im garten SELBST.

Tobias liefert eine – sachlich in dieser Form zwar nicht zutreffende, aber sprachlich durchaus komplexe – längere Erklärung. Er legte die einzelnen Arbeitsschritte dar (Ziehen von Furchen, Z. 49-55; Befüllen der landwirtschaftlichen Maschinen mit Kartoffeln, Z. 46-48; Einsetzen der Setzlinge, Z. 60-62; Schliessen der Furchen, Z. 62) und benennt das Endresultat (Wachsen der Kartoffeln, Z. 64). Dabei setzt er erklärtypische sprachliche Formen ein (z.B. Temporaladverbien zur zeitlichen Strukturierung wie *erstmal*, *dann*, *vorher*, *hinterher*; Konjunktionen zur Herstellung kausaler und konsekutiver Relationen wie *weil*, *sodass*; Deixis in Kombination mit verbalen und nonverbalen Mitteln, z.B. so).

Unter interaktionsanalytischen Gesichtspunkten sind an dieser und an vergleichbaren Sequenzen in den Daten vor allem zwei Aspekte *unterrichtstypisch*:

- *Ausbleiben begleitender Zuhöreraktivitäten*: Zuhörerseitige Reaktionen wie Nachfragen oder Rezeptionssignale bleiben gänzlich aus – und dies, obwohl der Schülerbeitrag mehrere Stellen aufweist, an denen z.B. aufgrund intonatorischer Zäsuren verständnisbezeugende Reaktionen erwartbar wären (Z.

50, 51, 62). Natürlich ist aktive Zuhörerbeteiligung von 20 bis 30 Mitschülerinnen und -schülern schlechterdings möglich, doch auch die Lehrperson agiert fortwährend als «stumme Zuhörerin» (abgesehen von der an eine Mitschülerin gerichteten Ermahnung, Z. 59).⁸ Auf diese Weise exponiert sich die Lehrperson nicht als etwaige Adressatin der Erklärung, sondern rahmt diese vielmehr als Bestandteil der an alle Mitschüler gerichteten Kommunikation. Der Eintritt in eine dialogische Interaktionsbeziehung mit einem Einzelnen hingegen würde die Aufrechterhaltung des unterrichtsöffentlichen Hauptdiskurses mindestens gefährden.

- *Lehrerseitige Abschlussaktivitäten:* Ebenso finden sich auch am Abschluss der Erklärung nicht etwa verständnisanzeigende Signale oder letzte klärende Nachfragen aus der Position eines zuvor nicht-wissenden Erklärrezipienten. Stattdessen nimmt die Lehrerin im vorliegenden Beispiel die Rolle einer Gesprächsleiterin ein, indem sie ein Resümé zieht (Z. 65: *es ist also ein UNterschied*,), das über das schülerseitig Erklärte hinausgeht und es mittels der Kontrastierung mit häuslichen Anbaumethoden (Z. 67) in einen grösseren inhaltlichen Zusammenhang stellt. Eine alternative, aber ebenso unterrichtstypische lehrerseitige Gesprächsaktivität am Abschluss schülerseitiger Erklär-Soli sind *Bewertungen*, wie sie bereits oben für die IRF-Sequenzen beschrieben wurden (z.B. *richtig; gut erklärt*); auch sie sind im Korpus verbreitet.

Solistische Schülererklärungen im Unterricht werden also in der Regel *quasi-monologisch* durchgeführt, d.h. sie sind um das erklärkonstitutive Merkmal der Interaktivität und Ko-Konstruiertheit «bereinigt». Anders jedoch als beim familialen Interaktionsmuster *Dulden und Tilgen* werden die jeweiligen Schülerbeiträge aber retrospektiv mindestens formal (Bewertung), teilweise auch inhaltlich gewürdigt (z.B. Zusammenfassung), nämlich durch entsprechende Abschlussaktivitäten der Lehrperson. Das quasi-monologische Erklären, in dem ein Schüler «in einem Anlauf» und ohne zuhörerseitige Mitkonstruktion einen längeren, erklärenden Beitrag produziert, wird also als unterrichtlich angemessene, ja unterrichtlich genau in dieser Form geforderter Modus behandelt. Damit rücken solche unterrichtlich situierten Erklärungen in die Nähe dekontextualisierter und damit dem schriftlichen Produktionsmodus nahestehender Erklärungen. Wir haben es also beim unterrichtlich situierten Erklären mit einer sprachlich-kommunikativen Praktik zu tun, die für alle Kinder – unabhängig davon, welche Interaktionserfahrungen sie mit dem Erklären im ausserschulischen, familialen Alltag sammeln – «Neuland» bedeutet: Beim orchestrierten Erklären sind vor allem rezeptive Fähigkeiten des Mitprozessierens lehrerseitig vorgenommener globaler Strukturierungen gefordert, wohingegen das solistische Erklären die Strukturierung gänzlich dem einzelnen Schülerin bzw. der einzelnen Schülerin überantwortet.

Zusammenfassung

Die Analyse alltäglicher familialer Interaktionsroutinen zeigt, dass Kinder hochgradig unterschiedliche Interaktionserfahrungen im Zusammenhang mit dem eigenen Produzieren von längeren, übersatzmässig zu strukturierenden Erklärungen machen. Angesichts dieses Befundes kann nicht deutlich genug gefordert werden, dass Schulunterricht sämtlicher Fächer seine Stellung als «erkläraffiner» Kontext dafür nutzt, Gelegenheiten für kindseitiges Erklären zu schaffen. Insbesondere das solistische Erklären als unterrichtstypische Ausprägung des Erklärens gilt es dabei im Blick zu haben, um (der Entwicklung von) übersatzmässigen Diskursfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler Raum zu geben. Dabei allerdings muss stets reflektiert werden, dass – potenziell erwerbsförderliche – Muster der dyadischen Erwachsenen-Kind-Interaktion in der Familie nicht auf die institutionell überformte Grossgruppensituation im Klassenzimmer übertragen werden können. Insofern können auch über die Erkläransätze im lehrergelenkten Unterrichtsgespräch etwa mit Formen des kooperativen Lernens Möglichkeiten geschaffen werden, in denen Kinder in wechselseitige, d.h. auf interaktive Verständnissicherung angewiesene Erklärinteraktionen eintreten, um das mündliche Erklären auch als das zu erfahren, was es genuin ist: eine sprachlich-kommunikative Praktik der interaktiven Bearbeitung kommunikationssituativ motivierter Wissens- und Verstehensasymmetrien.

Anmerkungen

- 1 Abschlussbericht unter: http://home.edo.uni-dortmund.de/~quasthoff/dass/DASS%20Abschlussbericht_neu1.pdf
- 2 Ausgewählt wurden die sechs Familienkinder in dem DASS-Projekt (s.o.) nicht, wie in der Sprachsozialisationsforschung weitgehend üblich, über das sozialwissenschaftliche Konstrukt des sozioökonomischen Status (z.B. Beruf, Einkommen, Bildungsabschlüsse, Besitz von Kulturgütern), sondern mittels eines gesprächsanalytisch fundierten Verfahrens, das an den tatsächlich vorfindbaren Diskursfähigkeiten der zu untersuchenden Kinder ansetzt: So wurden auf Basis elizitierter kindlicher Erzählungen und Erklärungen in interviewähnlichen Datenerhebungen in zwei Schulklassen sechs Kinder ermittelt, deren Entwicklungsstände und individuelle Stile ein möglichst breites Spektrum abdeckten (dazu genauer: Morek, 2010, Kap. 3).
- 3 Zu den Ergebnissen des Klassenvergleichs bzw. zu unterschiedlichen Unterrichtsstilen der beiden im Korpus vertretenen Lehrerinnen vgl. Morek, 2010, Kap. 7.
- 4 Bei sämtlichen Namen innerhalb der Beispiele handelt es sich um Decknamen.
- 5 Die Transkriptionen folgen den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2, Selting et al., 2009). Eine Übersicht der wichtigsten Notationskonventionen nach GAT 2 befindet sich im Anhang dieses Beitrags. Aus Darstellungsgründen wurden einige der in diesem Beitrag verwendeten Transkriptauschnitte geringfügig vereinfacht (z.B. Tilgung simultaner, nicht inhaltlich relevanter Redebeiträge).
- 6 Aus Darstellungsgründen wird hier – ganz entgegen der gesprächsanalytischen Praxis – nicht der gesamte Transkriptauszug abgedruckt, sondern es werden die für den vorliegenden Zusammenhang relevanten Lehrer- und Schüleräusserungen herausgegriffen und zusammengestellt.

- 7 Wie sehr damit die vorliegende Situation als eine unterrichtliche definiert wird, wird deutlich, wenn man sich etwa vorstellt, Eltern unterbrechen ihr Kind beim Erklären auf eine solche Weise.
- 8 Zu Fällen dialogischer Sequenzen und lehrerseitiger Nachfragen vgl. Morek, im Druck.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. & Quasthoff, U. M. (1998). Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht*, 1998 (1), 3-13.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, J. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In G. Fritz & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3-16). Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Eriksson, B. (2009). Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 116-128). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fiehler, R. (2009). Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 25-51). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper & Row.
- Grundler, E. & Vogt, R. (Hrsg.). (2006). *Argumentieren in Schule und Hochschule*. Tübingen: Stauffenburg.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: University Press.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (1996/2005). *Sprachentwicklung und Interaktion*. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag. Wiederveröff.: Verlag für Gesprächsforschung. Zugriff am 15.08.2011 unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm>
- Keppler, A. (1989). Schritt für Schritt. Das Verfahren alltäglicher Belehrungen. *Soziale Welt*, 40, 538-556.
- Kern, F. & Quasthoff, U. M. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess: Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (S. 277-306). Tübingen: Narr.
- Klein, J. (2001). Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. 2. Teilband* (S. 1309-1329). Berlin: De Gruyter.
- Kleinschmidt, P. & Pohl, T. (2010). Zwei Sammelwerke zum Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören. *Didaktik Deutsch*, 29, 101-113.
- Kotthoff, H. (2009). Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 41-63). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krah, A. & Quasthoff, U. (2011). Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. Erscheint in E. Neuland (Hrsg.), *Sprache der Generationen*.
- Krelle, M. & Spiegel, C. (Hrsg.). (2009). *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Morek, M. (2009). Zur sequenziellen Platzierung essenbezogener Äußerungen in familialen Mahlzeitengesprächen. In E. Lavric (Hrsg.), *Food and Language* (S. 289-303). Frankfurt am Main: Lang.

- Morek, M. (im Druck). *Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1992). Parental styles of narrative elicitation: Effect on children's narrative structure and content. *First Language*, 12, 299-321.
- Quasthoff, U. M. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 84-100). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Quasthoff, U. M. (2011). Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. M. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 210-251). Berlin: De Gruyter.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*, 10, 353-402.
- Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spreckels, J. (Hrsg.). (2009). *Erklären im Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Vogt, R. (Hrsg.). (2009). *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wald, B. (1978). Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In U. M. Quasthoff (Hrsg.), *Sprachstruktur - Sozialstruktur* (S. 128-149). Königstein/Ts.: Scriptor.

Schlagworte: Mündliche Kommunikation, Interaktion, Erklären, Familie, Unterricht

Les pratiques discursives explicatives dans les interactions scolaires et extrascolaires: une comparaison des contextes

Résumé

Cette contribution présente quelques résultats choisis d'une étude sociolinguistique réalisée selon les méthodes de l'analyse conversationnelle et portant sur les schèmes d'interaction observés dans des explications orales; deux contextes de mise en œuvre sont comparés: des routines quotidiennes familiales et des situations d'enseignement / apprentissage scolaires. Après une esquisse de la structure générale de l'explication orale, nous présentons trois schèmes distinctifs des interactions familiales incluant des explications de la part des enfants, qui, chacun, peuvent être compris comme l'expression de pratiques caractéristiques de socialisation par le discours. Dans la seconde partie, nous examinons quelques spécificités des explications d'élèves produites dans le contexte scolaire.

Mots clés: Communication orale, explication, compétence discursive, interaction familiale, interaction orale en classe

Le pratiche discorsive esplicative nelle interazioni familiari e scolastiche: un confronto tra diversi contesti di interazione.

Riassunto

Questo articolo presenta i risultati di uno studio sociolinguistico qualitativo sulla spiegazione come pratica discorsiva nelle conversazioni quotidiane in casa e in classe. Dopo una presentazione delle strutture generali delle spiegazioni orali, vengono presentati tre casi qualitativamente distinti di spiegazioni fornite da bambini. Questi casi possono essere analizzati come espressioni di diverse pratiche (discorsive) di socializzazione. Nella seconda parte dell'articolo vengono analizzati aspetti specifici di spiegazioni fornite dai bambini nel contesto dell'apprendimento in classe.

Parole chiave: Spiegazioni, interazioni familiari, linguaggio scolastico

Explanatory discourse practices in educational and familial interactions: A comparison of interactive contexts

Summary

This article reports results from a qualitative sociolinguistic study on explaining as a discourse practice in ordinary conversations at home and in classroom interaction. Drawing on conversation analytic methods, interactive patterns in six first graders' families and classrooms are empirically reconstructed, focussing on explanatory sequences with children as explanation-givers. First, general interactive and communicative structures of providing explanation in talk-in-interaction are presented. Secondly, three different family styles concerning the interactive accomplishment of children's explanations are worked out; these are contrasted with pupil's participation in explanation-giving situated in classroom interaction.

Key words: Explanations, family interaction, classroom discourse

Anhang: Transkription nach GAT 2 (Selting et al., 2009)

[Überlappungen und Simultansprechen
(.)	Mikropause
(-) (—) (—)	Kurze Pause je nach Dauer (ca. 0.25-0.75 Sek.)
(2.0)	Pause ab ca. 1 Sek.
=	schneller Anschluss von Sprecherbeiträgen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen
äh / ähm	Verzögerungssignale
: :: :::	Dehnung, je nach Dauer
akZENT, akzEnt	Fokus- bzw. Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
((hustet))	para-/aussersprachliche Handlungen/Ereignisse
<<hustend> >	Para-/Aussersprachliches mit Reichweite
<<f> >	laut
<<p> >	leise
()	unverständliche Passage
(solche)	vermuteter Wortlaut

Tonhöhenbewegungen am Einheitenende:

? / ,	hoch / mittel steigend
-	gleichbleibend
; / .	mittel / tief fallend