

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zur kollektiven Konstruktion des Erklärens im Fremdsprachenunterricht: Eine interaktionale Diskursanalyse aus ethnografischer Perspektive

verfasst von | submitted by

Laura Levstock BA BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Martin Reisigl

Wenn ich mich in das Ich von vor zehn Jahre zurück versetze, würde ich mir selbst nicht glauben, dass ich einmal ein Buch schreiben werde.

Dass das nicht selbstverständlich ist, ist mir mehr als deutlich klar. Es war nur möglich, weil so viele wundervolle Menschen meine Geschichte mit mir geformt haben. Diese Geschichte hat dazu geführt, dass ich tatsächlich die Möglichkeit habe, selbst zu schreiben.

In diesem viel zu kurzen Abschnitt möchte ich den Menschen danken, die mein Blatt wohl am stärksten beschrieben haben.

Danke

Martin Reisigl für die Begleitung während aus einem Blatt fast 200 geworden sind, für sehr anregende Hinweise und hilfreiche Tipps an jedem Punkt im Prozess beim Lesen, Lernen und Schreiben und für die unermüdliche Unterstützung am Grad genau zwischen Anleiten und Freiraum-Lassen

an die Schulklasse, die ich begleiten durfte, für das liebe Aufnehmen von mir, die Freundlichkeit, Neugierde und dafür, dass ich bei und dank euch allen eine ganz besondere Art des Schreibens gelernt habe

Frau A. für die Offenheit und Bereitschaft, mir den Zugang zu so vielen Geschichten zu gewähren, für die Möglichkeit zu lernen, wie man neue Situationen liest und diese in eigenen Worten wiedergibt

Stephan für das erste Buch dieses Buchs, für die erste Inspiration und dafür, dass du mein treuester Kritiker bist, dass du mir Durchhaltevermögen zeigst, für intensiven Austausch, den täglichen Kaffee und dass selbst Stille mit dir die schönste Form zu sprechen ist

Vin für Humor und Sticker zwischen Existieren und Beruhigen, für Zuversicht und Hilfe bei Blockaden und für die schönen Erfahrungen gemeinsamen Lesens

René für das genaue und analytische Lesen, Teilen von Erfahrungen und Wegen und für das gemeinsame Befüllen so vieler unterschiedlicher Textsorten

Hanni für das schnelle und aufmerksame Lesen, für Erleben unterschiedlicher Künste, für bedeutungsvolle Gespräche und das gemeinsame Sprachenlernen seit 16 Jahren

Sarah, dass ich immer wieder von dir lerne, für unsere eigene Sprache, dass wir uns gegenseitig schon verstanden haben, bevor es irgendjemand anderes konnte und dass wir uns eine Geschichte teilen

Mama, dass du mir mein allererstes Buch gegeben hast, zu einem Zeitpunkt, an dem ich es noch nicht selbst halten konnte, dass du für mich gelesen hast, als ich es selbst noch nicht konnte und dass du mir meine allererste Sprache gegeben hast

Papa, dass du mir auf der Unterseite meines Stockbetts die Buchstaben des Alphabets beigebracht hast, dass du meine erste Quelle von Mehrsprachigkeit warst und mir gezeigt hast, was Ruhe ist

für Papa

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
2. Theoretische Fundierung	11
2.1 Kommunikative Praktiken im Unterricht	11
2.1.1 Unterrichtskommunikation als institutionelle Kommunikation	11
2.1.2 Linguistische Forschung zu Unterrichtskommunikation	14
2.1.3 Diskursive Praktiken	16
2.2 Erklären	21
2.2.1 Zwischen Texttypen und Gattungen	22
2.2.2 Zwecke, Aufbau und Muster von Erklärungen	23
2.2.3 Erklären im Unterricht.....	26
2.3 Soziologische und soziolinguistische Überlegungen	29
2.3.1 Bildungssprache	30
2.3.2 Schule als soziales Feld	32
2.3.3 Sprachregime und monolingualer Habitus	35
3. Methode.....	37
3.1 Ethnografie als epistemischer Zugang	37
3.2 Ethnografie und (angewandte) Linguistik	41
3.2.1 Linguistisch informierte Ethnografie	41
3.2.2 Die interaktionale Diskursanalyse als gesprächsanalytischer Ansatz	43
3.2.3 Die Analyse diskursiver Praktiken anhand der interaktionalen Diskursanalyse	45
3.3 Von der Idee über das Feld zu den Daten	48
3.3.1 Zugang zum Feld.....	48
3.3.2 Datenerhebung und Daten	50
3.3.3 Archiv	52
4. Innehalten: Wie diese Arbeit entstanden ist	56
5. Analyse	57
5.1 Fairtrade.....	57
5.2 Pesticides	62
5.3 Kakao.....	71
5.4 Rassismus	76
5.5 Kreditkarten.....	83
5.6 Biofleisch.....	91

5.7 Present Tense	105
5.8 Present Tense Again	119
5.9 Zwischenfazit: Besonderheiten im Erklären von und mit Mister T.	135
5.10 Railway Station	137
5.11 Kalligrafie.....	142
5.12 Flügel.....	149
5.13 Buchstabieren bitte	154
5.14 Literatur	160
5.15 Aussortieren.....	172
5.16 Zusammenfassung.....	176
6. Conclusio.....	179
7. Referenzen.....	182
7.1 Literatur	182
7.2 Lehrbücher.....	190
8. Tabellenverzeichnis	191
Abstracts.....	192
Abstract Deutsch	192
Abstract English	193

1. Einleitung

Vor einigen Jahren habe ich ein Buch gelesen, das den Zugang zu Bildung und Schule auf besondere Weise thematisiert. Der Autor, Didier Eribon, beschreibt darin seine Erfahrungen, Empfindungen und Emotionen, sich in einem System wiederzufinden, dessen Regeln ihm größtenteils fremd sind. Zu diesen Regeln gehört die Sprache des Systems. Es handelt sich dabei um eine Sprache, die er vor Eintritt in die Schule nicht beherrschte. Er beherrschte diese Sprache nicht, da sie nicht Teil seines kulturellen Kapitals war.

Mich nicht vom Schulsystem auszugrenzen – bzw. nicht ausgeschlossen zu werden – erlegte mir auf, mich aus meiner eigenen Familie, aus meinem eigenen Universum auszugrenzen. Diese beiden Sphären zusammenzuhalten, zu beiden Welten gleichzeitig zu gehören, war praktisch unmöglich. Für mehrere Jahre musste ich immer wieder vom einen Register ins andere wechseln, vom einen Universum ins andere, aber diese Zerrissenheit zwischen den beiden Personen, die ich war, zwischen den zwei Rollen, die ich spielen musste, zwischen meinen beiden sozialen Identitäten, die immer weniger zusammenhingen, immer weniger kompatibel waren, produzierte in mir eine schwer ertragbare und auf jeden Fall destabilisierende Spannung. (Eribon 2018: 171; meine Übersetzung).

Eribon beschreibt, dass mit dem Lernen der neuen *Sprache* auch die Entwicklung neuer Identitätsanteile einherging. Das Performen-Müssen mehrerer Identitäten und das sorgfältige Abwiegen dessen, wann welches Register, wann welche Sprechweise angemessen sei, sorgten bei ihm für Destabilisierung, und zwar im Kindes- und Jugendalter, eine Zeit, die ohnehin für viele von Unsicherheit und Unwägbarkeit gekennzeichnet ist.

Seit dieser ersten Lektüre zu diesem Thema¹ war mir klar, dass auch ich mich eingängig mit der Sprache an und von Bildungssystemen beschäftigen möchte – auf welche Weise auch immer. Seitdem fragte ich mich, ob und inwiefern die Sprache an Bildungseinrichtungen mit jenen der Schüler:innen divergiert, ob und inwiefern diese Divergenz zu unterschiedlichen Erfahrungen und Emotionen führt, je nachdem welche Voraussetzungen Schüler:innen haben. Einen Aspekt des Zusammenhangs von Sprache und Bildung kann ich in dieser Arbeit tatsächlich behandeln. *Bildung* spezifizierte sich im Rahmen dieses Projekts über das *Schulsystem*, *Schule*, *Klassenzimmer* und *Unterricht* hin zum *Fremdsprachenunterricht von Englisch*. *Sprache* wurde für dieses Projekt zu *diskursiven Praktiken* und genauer zu *Erklärungen*. So beschäftige ich mich im Rahmen dieser Arbeit mit der kollektiven Konstruktion von Erklärungen im Englischunterricht und zeige auf, wie eine bestimmte Klasse einer Wiener Mittelschule eigene Muster von Erklärungen entwickelt, die auf ihre Ressourcen und Voraussetzungen abgestimmt ist.

¹ Eribon ist natürlich nicht der einzige Autor, der dieses Thema so sorgsam behandelt. Seit der Lektüre von Eribons Buch haben mich viele weitere Autor:innen beeindruckt. Eribon wird hier lediglich deshalb hervorgehoben, weil sein Buch das erste war, das mich inspiriert hat.

Um die Muster zu erkennen, nehme ich eine ethnografische Perspektive (siehe 3.1) ein und analysiere ich Unterrichtsgespräche anhand einer angepassten interaktionalen Diskursanalyse. Inwiefern eine Verbindung aus Ethnografie und (angewandten) sprachwissenschaftlichen Methoden möglich ist, zeige ich in Kapitel 3.2.1. In den folgenden beiden Kapiteln 3.2.2 und 3.2.3 erläutere ich die interaktionale Diskursanalyse näher. Die Erklärungen, die ich analysiere, stammen aus dem Englischunterricht, dem ich für einige Zeit beiwohnen durfte. Wie ich den Zugang zur Schule und der spezifischen Klasse erhalten habe, zeige ich in Kapitel 3.3.1. Wie ich die Vielzahl an Daten erhoben habe und was ich überhaupt als *Daten* ansehe, erkläre ich in Kapitel 3.3.2, bevor ich in Kapitel 3.3.3 deutlich mache, woraus mein *Archiv*, also die Sammlung der unterschiedlichen Daten, besteht. In Kapitel 3.3.3 werden auch die einzelnen Erklärungen aufgelistet und beschrieben, deren Muster ich analysiert habe.

Damit die Analyse auch entsprechend gedeutet werden kann, finden sich in Kapitel 2 die theoretischen Konzepte, die für Erklärungen im Unterricht und spezifisch für diese Klasse relevant sind. Das Theoriekapitel ist im Sinne eines abduktiven Vorgehens in unterschiedlichen Phasen des Projekts entstanden. Erste Recherchen habe ich in der Konzeptualisierungsphase getätigt. Nach meinem Feldaufenthalt musste sich der Fokus dieses Projekts jedoch verschieben, weshalb ich – an meine Felderfahrungen angepasst – neue Lektüren in Angriff genommen habe. Auch nach der Analyse musste ich das Theoriekapitel noch einmal maßgeblich adaptieren, da sich durch die Analyse Ergebnisse gezeigt haben, die auch im Theoriekapitel erklärt werden sollten. Nach vielen Versionen besteht nun die aktuelle und letzte Version des Theoriekapitels aus drei Abschnitten, wobei ich im ersten (siehe 2.1) auf Unterrichtskommunikation generell eingehe und sie als institutionelle Kommunikation charakterisiere (siehe 2.1.1), ich dann einen Abriss über die sprachwissenschaftliche Forschung zu Unterrichtskommunikation gebe (siehe 2.1.2) und anschließend den für diese Arbeit zentralen Terminus der *diskursiven Praktiken* kläre (siehe 2.1.3). Ein Beispiel für diskursive Praktiken sind Erklärungen, die in Kapitel 2.2 näher erläutert werden. In Kapitel 2.2.1 werden unterschiedliche theoretische Konzeptualisierungen von Mustern wie etwa Erklärungen erläutert, bevor ich mich in Kapitel 2.2.2 auf Erklärungen fokussiere und darauf eingehe, welche Funktionen Erklärungen der Literatur zufolge erfüllen und welche Muster sie annehmen können. In Kapitel 2.2.3 werden die Spezifika von Erklärungen im Unterricht behandelt. Das Theoriekapitel schließt mit soziologischen und soziolinguistischen Überlegungen, die für das Thema dieser Arbeit relevant sind. Dazu gehe ich zuerst darauf ein, was Bildungssprache ist (siehe 2.3.1) und erläutere dann Schule als soziales Feld nach Bourdieu (siehe 2.3.2). Anschließend erläutere ich das Konzept des *Sprachregimes* und spezifischer ein *monolinguales*

Regime, das – soweit kann schon vorgegriffen werden – auch im Unterricht, dem ich beiwohnen durfte, reproduziert wurde.

Das vierte Kapitel, in dem ich darauf eingehe, wie diese Arbeit entstanden ist, soll als Moment des Innehaltens dienen. Innehalten war in dem Prozess, der hinter dieser Arbeit steht, ein wichtiger Aspekt. Einerseits wurde ich immer wieder zum Warten gezwungen. Andererseits war es während des Lesens und Schreibens auch immer wieder notwendig, kurz anzuhalten. Das vierte Kapitel soll diese unterschiedlichen Formen des Innehaltens und Nachdenkens festhalten.

Im fünften Kapitel werden 14 unterschiedliche Erklärungen einzeln analysiert. In den Analysen werden die jeweiligen Ausschnitte kontextualisiert und beschrieben und werden die Muster der Erklärungen analysiert und gedeutet. Zwei der Erklärungen der Klasse werden nicht mit der Klassenvorständin, sondern mit dem Zweitlehrer durchgeführt. Die Besonderheiten dieser Erklärungen werden in einem Zwischenfazit (siehe 5.9) festgehalten. Anschließend werden Besonderheiten und Regelmäßigkeiten aller analysierten Erklärungen zusammengefasst (siehe 5.16).

Am Ende der Arbeit steht eine *Conclusio*, in der ich abschließende Anmerkungen festhalte (siehe 6.).

Abgesehen von dem Ziel, die Muster der Erklärungen im Fremdsprachenunterricht einer Klasse zu erarbeiten, ist es mir ein Anliegen, Ausschnitte aus dem Alltag in der Schule und aus dem Leben der Schüler:innen festzuhalten. Das erfolgt in Form von Vignetten, die sich – grau hinterlegt – immer wieder in Kapitel 5 finden. Damit möchte ich dem Anspruch gerecht werden, die Schüler:innen in diesem Endprodukt eines langen Prozesses als Individuen in ihrer spezifischen Lebenswelt deutlich und sichtbar zu machen. Jede Analyse ist durch eine Fokussierung immer auch eine Reduktion. Mit den Vignetten kann ich diese Reduktion nicht aufheben, aber in Erinnerung rufen, dass das, was hier analysiert wird, auch Lebensrealität darstellt. Dementsprechend schließe ich auch mich nicht aus den Vignetten aus. Ich bin zwar die Person, die beobachtet, analysiert und schreibt. Gleichzeitig bringe ich mich selbst aber in jedem Punkt des Prozesses mit ein. Diese Einflüsse sollen mit dem transparenten Ich und meiner Präsenz in den Vignetten deutlich werden. Auch dazu hat mich die Lektüre von Didier Eribon inspiriert. Eribon verfasst eine soziologische Analyse in einer Form, die einem Roman ähnelt. Dabei handelt es sich um einen Versuch, wissenschaftliche Arbeiten zugänglicher zu gestalten. Die Vignetten sind mein analoger Versuch dazu. Wissen kann auch in einem Register vermittelt werden, das nicht so ausschließend sein muss, wie es traditionellere Wissenschaftssprache oft ist.

2. Theoretische Fundierung

Um eruieren zu können, wie eine Diskursgemeinschaft ein für ihre Zwecke angepasstes Muster des Erklärens kokonstruiert, also eine eigene diskursive Praxis daraus macht, müssen zunächst die zentralen Termini dieser Arbeit geklärt werden (siehe 2.1). Dazu gehören Begriffe wie *Unterrichtskommunikation*, institutionelle *Kommunikation*, *diskursive Praktiken* usw. In einem nächsten Schritt kläre ich, was unter *Erklären* zu verstehen ist und welche Besonderheiten das Erklären im Rahmen von Unterrichtskommunikation aufweist (siehe 2.2). Außerdem werden soziolinguistische und soziologisch-beeinflusste Überlegungen zu Institution und Schule sowie der damit verbundenen Kommunikation angestellt (siehe 2.3).

2.1 Kommunikative Praktiken im Unterricht

In der vorliegenden Arbeit werden Erklärungen im Fremdsprachenunterricht analysiert. Die untersuchten Erklärungen sind in Unterrichtskommunikation eingebunden. Daher wird in diesem Abschnitt die Unterrichtskommunikation im Rahmen ihrer institutionellen Bedingtheit näher betrachtet (siehe 2.1.1) und wird die (angewandte) sprachwissenschaftliche Forschung zu Unterrichtskommunikation umrissen (siehe 2.1.2). Ein Merkmal – so viel kann bereits vorweggenommen werden – unterrichtlicher Kommunikation ist das Interagieren anhand vorgefertigter Muster. Diese vorgefertigten Muster nennt die interaktionale Diskursanalyse *diskursive Praktiken*, die von *Diskurseinheiten* und *diskursiven Gattungen* (angelehnt an Luckmanns *kommunikative Gattungen*) unterschieden werden. Diese Unterscheidungen werden in Kapitel 2.1.3 näher erläutert.

2.1.1 Unterrichtskommunikation als institutionelle Kommunikation

Da im Rahmen dieses Unterkapitels darauf eingegangen werden soll, wie die sprachwissenschaftliche Forschung Unterrichtskommunikation bisher betrachtet hat, muss vorerst der Gegenstand *Unterrichtskommunikation* definiert und eingegrenzt werden.

Börjesson (2018: 394-395) schlägt eine meiner Ansicht nach sehr sinnvolle Charakterisierung von Unterrichtskommunikation entlang ihrer institutionellen Bedingtheit vor. Ihr zufolge kann Unterrichtskommunikation als „spezifische Art der Kommunikation [...] zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht [...] in der Institution Schule“ beschrieben werden (Börjesson 2018: 394). Daraus folgt, dass die Unterrichtskommunikation tatsächlich nicht außerhalb ihrer Rahmenbedingungen gefasst werden kann. Diese Rahmenbedingungen ergeben sich durch den spezifischen institutionellen Charakter von Schulen. Grundsätzlich können Institutionen als

„Formen des gesellschaftlichen Verkehrs zur Bearbeitung gesellschaftlicher Zwecke“ verstanden werden, wobei Kommunikation für die Bearbeitung dieser Zwecke von großer Wichtigkeit ist (Ehlich & Rehbein 2011: 338). Zur Bearbeitung der Zwecke werden besondere Rollen eingeführt, die sogenannter *Agent:innen* auf der einen Seite und sogenannter *Klient:innen* der Institution auf der anderen Seite (vgl. Börjesson 2018: 394). Hummell (2004: 467) spezifiziert zudem, dass für das Bearbeiten der Zwecke institutionelle Praktiken und Normen entwickelt werden. *Institutionelle Normen* beziehen sich auf die idealisierten Vorgänge zum Bearbeiten der Zwecke, während *institutionelle Praktiken* die tatsächlichen Vorgehensweisen darstellen (vgl. Hummell 2004: 467). Beide können übereinstimmen, müssen es aber nicht. Institutionelle Praktiken und Normen stehen, da sie sich reziprok beeinflussen und bedingen, in einem dialektischen Verhältnis (vgl. Hummell 2004: 467). An das dialektische Verhältnis von Normen und Praktiken knüpfen Berger & Luckmann (1996: 65-68) an, wenn sie das Handeln von Individuen in institutionellen Kontexten besprechen: Individuen reproduzieren institutionelle Praktiken, durch deren Wiederholung diese habitualisiert und institutionalisiert werden, wobei man dann schon von *Normen* sprechen kann. Das heißt: Individuen setzen Ablaufmuster um, die sich bewährt haben, wodurch gleichzeitig alle Beteiligten wissen, welche Schritte sie wann, wie und wozu ausführen sollen. Im Unterricht wissen Schüler:innen beispielsweise, dass die Lehrperson dazu berechtigt ist, ihnen Hausaufgaben aufzugeben. Es handelt sich dabei um eine übliche Praxis, die im Zuge bestimmter kommunikativer Muster und nach einer eindeutigen Rollenverteilung erfolgt. Habitualisierte Praktiken und Normen sind mitunter der Grund dafür, warum Institutionen erfolgreich und relativ stabil sind (vgl. Berger & Luckmann 1996: 65). Die Lehrperson muss nicht jedes Mal erneut darauf eingehen, was Hausaufgaben sind, worin ihr Sinn besteht und dass sie dazu berechtigt ist, den Schüler:innen solche Aufgaben zu stellen. Sowohl der Lehrperson als auch den Schüler:innen ist das bewusst und auch, dass Widerstand (z.B. das Nicht-Erbringen der Hausaufgaben) Konsequenzen haben kann. Berger & Luckmann (1996: 71-21) wie auch Ehlich & Rehbein (2011: 338), die eine funktional-pragmatische Perspektive einnehmen, sehen Kommunikation als wichtiges, unentbehrliches, Werkzeug, um institutionelle Praktiken tatsächlich auszuführen. Die Lehrperson hätte ohne Kommunikation keine Möglichkeit, den Schüler:innen Hausaufgaben aufzugeben. Sie könnte das Aufgabenerteilen zwar durch Zeigen oder sonstige gestische Mittel tun. Jedoch ist auch Körpersprache Teil von Sprache und als kommunikatives Mittel zu werten. Iedema & Wodak (2005: 1609) stellen fest, dass die funktionale Pragmatik sich entsprechend ihren generellen Interessen in der Organisationsforschung besonders auf kommunikative Muster fokussiert hat. Dabei haben sie

sich u.a. stark auf die Analyse solcher Muster in Bildungskontexten konzentriert (vgl. Iedema & Wodak 2005: 1610). Auch der Fokus dieses Projekts ist es, Muster des Erklärens im Englischunterricht einer bestimmten Klasse deutlich zu machen. Da von *Organisationsforschung* gesprochen wurde, muss auch dieser Begriff kurz ausgearbeitet werden. Habscheid (2003: 86) bestimmt Organisationen durch zwei Aspekte: Einerseits können sie als Tätigkeit und andererseits als aus einer Tätigkeit resultierende Gebilde verstanden werden. Organisation bedeutet demnach die aktive Bildung einer Einrichtung bzw. das Organisieren und das „System organisierten Handelns bzw. die Organisiertheit des Handelns“ (Habscheid 2003: 86). Balog (2003: 271) definiert Organisationen breit als „koordinierte und kooperative Handlungszusammenhänge“, deren Zugehörigkeit an Bestimmungen und/oder Bedingungen gebunden ist und für die Mitglieder einen identitäts- und handlungsstiftenden Charakter hat.

Bevor wir wieder zur Definition der Unterrichtskommunikation zurückkommen, soll noch kurz besprochen werden, wie sich sprachliches Handeln in der Schule unter Berücksichtigung seiner institutionellen Bedingungen manifestiert. Ehlich & Rehbein (2011: 340) ordnen Schule als Institution der Erziehung neben den Institutionen der Familie, des Gesundheitswesens und der Asyle in die Kategorie der Institutionen der individuellen Reproduktion und der Ausbildung ein. Der gesellschaftliche Zweck, der in Schulen verfolgt wird, ist einerseits die Weitergabe von Wissen, andererseits aber auch die Reproduktion von Ideologie, die wir als Gesellschaft bzw. als Gemeinschaft als wertvoll erachten (vgl. Ehlich & Rehbein 2011: 340). Ehlich & Rehbein (2011: 340) weisen darauf hin, dass Schule als „Einrichtung spezifischer Vermittlungsinstanzen“ weitgehend auf Kommunikation angewiesen ist. Ohne sie sei das Erreichen ihres gesellschaftlichen Zwecks nicht möglich.

An dieser Stelle muss die Frage gestellt werden, inwiefern Wissen überhaupt von Ideologie getrennt werden kann. So ist doch auch Wissen nicht losgelöst und allein aufgrund gesellschaftlicher Konstruktion als wissenswert, als wertvolle, weiterzugebende und aufrechtzuerhaltende Information oder Fertigkeit anerkannt.

Börjesson (2018: 394) zufolge ist eine weitere prominente Aufgabe von Schule die Selektion, also die Entscheidung über die weiteren Bildungsmöglichkeiten der Schüler:innen anhand von Tests und Bewertungen. Um all diese Zwecke zu erreichen, werden die Agent:innen der Schule, nämlich die Lehrpersonen, eingesetzt. An die primären und sekundären Zwecke anknüpfend kann hier die Bourdieu'sche Feldtheorie eingeführt werden, auf die später genauer eingegangen wird (siehe 2.3.2). Hoffmann & Nothdurft (1989: 131) geben zu denken, ob es denn zielführend sei, wenn „sich die Kommunikationsverhältnisse in den Institutionen unbegriffen

reproduzieren“, wenn die Akteur:innen also einfach den vorgefertigten Mustern folgen. Die Ergebnisse dieser Arbeit, so kann vorweggenommen werden, deuten darauf hin, dass es gar nicht der Fall sein muss, dass die gewohnten Kommunikationsmuster unreflektiert bleiben. Gemeinschaften, wie die in dieser Arbeit untersuchte Klasse, können sich für die konventionellen Zwecke auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten eigene Muster erarbeiten und diese flexibel gestalten (siehe 5.).

Aus der Bestimmung der Zwecke der Institution Schule lässt sich nun für die Unterrichtskommunikation ableiten, dass grundsätzlich kommuniziert werden muss, worüber kommuniziert werden muss und wie kommuniziert werden muss. Der Lerninhalt wird also hauptsächlich durch Kommunikation weitergegeben, womit sie zum einzigen Mittel für Wissenserwerb wird (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 4). Außerdem inhäriert jeder Kommunikationssituation im Unterricht ein potenzieller (impliziter oder expliziter) Test bzw. eine Bewertung (vgl. Börjesson 2018: 294). Nicht zu vergessen ist, dass Kommunikation die soziale Wirklichkeit im Unterricht mitkonstruiert: So kommt ihr sowohl bei der Organisation des Unterrichtsgeschehens als auch auf der Beziehungsebene ein zentraler Stellenwert zu (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 4). Schließlich ist Kommunikation im Unterricht auch maßgeblich für die emotional-affektiven Prozesse: Gewisse Weisen der Kommunikation können ganz unterschiedliche Reaktionen und Emotionen auslösen (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 4). Grundsätzlich gilt es also, in Erinnerung zu behalten, dass Kommunikation gerade im Unterricht eine breite Vielfalt unterschiedlicher Funktionen erfüllt und diverse Formen annehmen kann. Dennoch findet sie im Rahmen institutioneller Kommunikation statt und ist demnach auf eine gewisse Weise bedingt.

2.1.2 Linguistische Forschung zu Unterrichtskommunikation: Ursprünge und Aktuelles

Kommunikation an Schulen, d.h. nicht auf den Unterricht begrenztes Kommunizieren – wurde lange aus bildungswissenschaftlicher Sicht beforscht (vgl. Ehlich & Rehbein 2011: 340). Ab den 1970er Jahren entstanden mit der kommunikativen Wende auch einige linguistische und vor allem ethnomethodologische Arbeiten zum Thema, die sich vor allem dem Zwischenspiel aus Sprache, Macht und Institution widmeten (vgl. Ehlich & Rehbein 2011: 340). Dabei bezog die sprachwissenschaftliche Unterrichtsforschung von Anfang an Disziplinen mit ein, die sich ebenfalls dem Thema gewidmet hatten; dazu zählen die pädagogische Psychologie, die Pädagogik und die Didaktik (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 10). Die ersten sprachwissenschaftlichen Ansätze, die sich konkret der Unterrichtskommunikation widmeten, waren der Birmingham Approach der Diskursanalyse nach John Sinclair und Malcolm

Coulthards, die Funktionale Pragmatik vertreten von Konrad Ehlich und Jürgen Rehbein und die ethnomethodologisch-orientierte Gesprächsanalyse nach Hugh Mehan (vgl. Börjesson: 2018: 395-400). Da diese Arbeit wohl am ehesten in der Tradition des letzten dieser Ansätze zu verorten ist, wird in diesem Abschnitt der Fokus auf diesen gelegt.

Ethnomethodologische Ansätze gehen grundsätzlich auf die soziologische Forschungsrichtung zurück, die von Harold Garfinkel begründet wurde (vgl. Becker-Mrotzek 2009: 24-25). In der Ethnomethodologie werden vor allem alltägliche Interaktionssituationen unter Berücksichtigung der Perspektiven aller Beteiligten betrachtet, um eine mögliche Ordnung oder Organisation darin identifizieren zu können (vgl. Garfinkel 1967: VII). Aus diesem Grund wird in ethnomethodologischen Ansätzen der Gesprächsanalyse nicht allein auf das Gesprochene fokussiert, vielmehr steht die Herstellung sozialer Ordnung durch Interaktion im Vordergrund (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 25). Dabei wurden – wie es nach wie vor für Gesprächsanalysen üblich ist – durch Audioaufnahmen sogenanntes ‚authentisches‘ oder ‚natürliches‘ Material erhoben (vgl. Börjesson 2018: 397). Die Analyse selbst findet lokal, rekonstruktiv und sequenziell statt. Die ethnomethodologische Gesprächsanalyse zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass sie mit der Zeit auch die von gesprächsanalytischen Ansätzen lange außen vor gelassenen institutionellen Situationen näher betrachtete und somit auch die Bedingtheit der Gesprächssituation durch institutionelle Rahmen in die Analyse mit einbezog (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 27). Für die ethnomethodologischen Ansätze der Gesprächsanalyse zählt die 1979 erschienene Untersuchung *Learning Lessons* von Hugh Mehan als wichtiger Bezugspunkt, die dieser selbst als *constitutive ethnography* bezeichnet (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 27). Im Zentrum von Mehans Arbeit steht das Ermitteln der Struktur der speziellen sozialen Ordnung, die sich im Unterricht findet, und der Mechanismen, die von den Akteur:innen gebraucht werden, um diese Ordnung herzustellen (vgl. Mehan 1979: 35). Mehan scheint allerdings auf Basis von wenigen beobachteten Unterrichtsstunden seine Ergebnisse zu stark zu generalisieren und zu verallgemeinern (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 31-32). Dem kann das Ziel dieses Projekt gegenübergestellt werden. Im Sinne einer ethnografischen Vorgehensweise (siehe 3.1 und 3.2) strebe ich keine Generalisierbarkeit an.

Nachdem nun die Ursprünge der ethnomethodologischen und gesprächsanalytischen Herangehensweise an Unterrichtskommunikation besprochen worden sind, soll auch ein Blick in die Gegenwart gewagt werden. Im Jahr 1996 erschien eine sprachwissenschaftliche Studie von Heiko Hausendorf und Uta Quasthoff über *Sprachentwicklung und Interaktion*, in der die beiden den Erwerb der Erzählfähigkeit von Kindern untersuchten. In ihrer ethnomethodologischen Gesprächsanalyse gingen sie methodisch sowohl quantitativ als auch

qualitativ vor (vgl. Hausendorf & Quasthoff 2005: 110-117). Sie entwickelten ein Modell, anhand dessen der Erwerb der Erzählfähigkeiten, der sich ihnen zufolge nur durch Interaktion feststellen lässt, rekonstruiert werden kann (vgl. Hausendorf & Quasthoff 2005: 118-142). Dieses Modell wird später *GLOBE (Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten)* genannt (siehe 3.2.3). Das Modell stellt allerdings noch keine Verbindung zu Unterrichtskommunikation her. Diese ergibt sich aber, wenn wir einen Blick auf die interaktionale Diskursanalyse werfen. Die Vertreter:innen der interaktionalen Diskursanalyse – der Ansatz wird im Band *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* ausgearbeitet, der 2021 von Uta Quasthoff, Vivien Heller und Miriam Morek herausgegeben wurden und das vorliegende MA-Projekt stark beeinflusst (hat) – beziehen sich im Zuge ihres Ansatzes stark auf das von Hausendorf & Quasthoff (2005) entwickelte Modell. Dabei wenden sie es im Rahmen der interaktionalen Diskursanalyse auf unterschiedliche Interaktionssituationen im Unterricht als Analysewerkzeug an, um individuelle Kompetenzen zu rekonstruieren (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 23). Die durch GLOBE zu eruierenden Kompetenzen sind sogenannte *diskursive Fähigkeiten*, die im folgenden Kapitel näher behandelt werden. Die Autor:innen wenden im Rahmen der interaktionalen Diskursanalyse „schwerpunktmäßig ein gesprächsanalytisches und rekonstruktives Vorgehen“ an (Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 2). Die Herangehensweise ist – genauer gesagt – gesprächsanalytisch, rekonstruktiv und ethnomethodologisch (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 2). Die interaktionale Diskursanalyse wird in Kapitel 3.2.2, in dem ich meine eigene analytische Herangehensweise erläutere, näher charakterisiert. Einige ihrer zentralen Annahmen greife ich schon im folgenden Kapitel auf.

2.1.3 Diskursive Praktiken

Die interaktionale Diskursanalyse beruht auf der grundlegenden Annahme, dass sämtliche soziale Gefüge interaktiv durch etablierte diskursive Praktiken geregelt werden (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 16). Nimmt man erfolgreich an der interaktiven Reproduktion dieser Praktiken teil, so verfügt man über eine gewisse Diskurskompetenz (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 39). Die Ressourcen über den Erwerb dieser Kompetenzen sind aber ungleich verteilt, weshalb manche gegenüber anderen einen Vorteil beim Diskurserwerb haben (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 26). Auf die Ressourcen, die zum Erwerb von Diskurskompetenzen nötig sind, wird später eingegangen. Vorerst wollen wir uns der begrifflichen Differenzierung von *diskursiven Praktiken, Gattungen und Kompetenzen* widmen.

Alle drei Begriffe und etliche weitere sind eng miteinander verbunden. Beginnen wir mit der Klärung des Terminus *Diskurseinheit*. In unseren Gesprächen finden sich einerseits lokal organisierte Sequenzen, andererseits aber auch größere – nämlich globale – Einheiten (vgl. Quasthoff et al. 2019: 19). Harvey Sacks (1992: 354) nannte diese Einheiten *big packages*, und die Vertreter:innen der interaktionalen Diskursanalyse sprechen, angelehnt an Wald (1978), von *Diskurseinheiten*. Diskurseinheiten verdanken ihre spezifische Form dem Zusammenhang der Einheiten mit ihnen entsprechenden Gattungen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 20). *Diskursive Gattungen* – stark angelehnt an Luckmanns (1986) *kommunikative Gattungen* – (manchmal auch Genres) sind im Rahmen der interaktionalen Diskursanalyse und angelehnt an Luckmann (1986) „gesellschaftlich verfestigte Lösungsverfahren für wiederkehrende kommunikative Probleme“, die Gemeinschaften dazu dienen sollen, „für die genannten Probleme nicht immer wieder von Neuem Lösungen entwickeln“ zu müssen (Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 16). Es handelt sich dabei um gesellschaftlich entwickelte Standardlösungen, um gewissen Bedarfen oder Herausforderungen effektiv begegnen zu können (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 37). Einzelne kommunikative Gattungen bestehen Luckmann (1986: 201) zufolge aus bestimmten Elementen und einem bestimmten Ablauf. Das Moment von bestimmten Elementen und Abläufen ist auch bei den diskursiven Gattungen der interaktionalen Diskursanalyse wiederzuerkennen, wenn es beispielsweise darum geht, den Aufbau von Erklärungen (siehe 2.2.2) zu beschreiben. Wie unterschiedlich einzelne Gattungen aber auch sein mögen, so betont Luckmann (1986: 203) ihre Gemeinsamkeit, als Grundfunktion immer das Lösen eines kommunikativen Problems zu haben, womit sie in starkem Zusammenhang mit Institutionen stehen. Da diskursive Gattungen gesellschaftlich bedingt sind, regeln sie stark das kommunikative Handeln in Institutionen, wovon auch Schule und Unterricht betroffen sind (sonst Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 18). Dadurch, dass zu einem gewissen Grad erwartet wird, dass von diesen Gattungen Gebrauch gemacht wird, zeigt sich auch ihr normativer Charakter (vgl. Luckmann 1986: 204). Im Rahmen der Funktionalen Pragmatik wird der Begriff *Handlungsmuster* ähnlich verstanden (vgl. Ehlich & Rehbein 1979). Klassische Beispiele für kommunikative Gattungen sind das Erzählen, das Argumentieren oder das Erklären (siehe 2.2), das den Gegenstand dieses Projekt darstellt. Während Gattungen vor allem im „Bereich des *Wissens* der Teilnehmenden über eine kommunikative Handlung“ zu verorten sind, beziehen sich Diskurseinheiten stärker auf das interaktive Moment innerhalb einer konkreten Gesprächssituation, durch die diese Gattungen dann tatsächlich produziert werden (vgl. Quasthoff et al. 2019: 29). Diskurseinheiten dienen also der „kontextuelle[n] Einbettung und interaktive[n] Herstellung einer besonders zu organisierenden Großform in der

Kommunikation“ (Quasthoff et al. 2019: 20). Die Wichtigkeit der Interaktivität zeigt sich etwa dadurch, dass es immer zumindest zwei Gesprächspartner:innen für den erfolgreichen Vollzug geben muss, wobei jede:r Beteiligte mit eigenen Aufgaben betraut ist (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 36). Quasthoff et al. (2019: 20-22) identifizieren außerdem drei Merkmale von Diskurseinheiten: Kontextualisierung, Vertextung und Markierung. Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich Diskurseinheiten von lokalen Gesprächssequenzen. Um ihre Durchführung adäquat vorzubereiten, müssen sie durch bestimmte Formen des Sprecher:innenwechsels im Gesprächsverlauf eingeleitet werden (vgl. Quasthoff et al. 2019: 20). Dasselbe gilt für die Rückkehr von globaleren Einheiten zum *turn-by-turn-talk* (vgl. Quasthoff et al. 2019: 20). Diese spezielle Form der Kontextualisierung wird gerade deshalb benötigt, weil Diskurseinheiten für die erfolgreiche Durchführung eine Rollenteilung benötigen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 20). Unter der *Vertextung* von Diskurseinheiten ist ihre Realisierung durch habitualisierte Muster zu verstehen, die die Sprecher:innen einer Gemeinschaft aufgrund ihrer Sozialisation erworben haben (vgl. Quasthoff et al. 2019: 21). In der Wissenssoziologie spricht man dabei von den gattungsspezifischen Binnenstrukturen (vgl. Luckmann 1989: 39). Weil es diese vorgefertigten Muster gibt, müssen Gesprächsteilnehmende nicht jedes Mal neue Formate finden, um ihre kommunikative Herausforderung zu lösen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 21). Gerade im Zusammenhang mit der Vertextung von Diskurseinheiten zeigt sich ihre besondere Beziehung zu Gattungen. Die Markierung von Diskurseinheiten bezieht sich auf ihre spezifische sprachliche Gestaltung, die sehr variabel, beispielsweise auch durch prosodische oder körpersprachliche Mittel, erfolgen kann (vgl. Quasthoff et al. 2019: 22).

Daran anschließend kann der Begriff der diskursiven Kompetenzen näher betrachtet werden: Diskursive Kompetenzen umfassen eine Kontextualisierungs-, eine Vertextungs- und eine Markierungskompetenz (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 39). Die Kontextualisierungskompetenz zielt darauf ab, im Verlauf des Gesprächs die Diskurseinheit angemessen zu positionieren bzw. an ihrer Positionierung erfolgreich teilzunehmen (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 39). Konkret heißt das, dass globale Sequenzen von den Gesprächsteilnehmenden erkannt, organisiert, vorbereitet und abmoderiert werden müssen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 21). Die Vertextungskompetenz bezieht sich darauf, das verfestigte Muster der spezifischen Gattung durch das eigene sprachliche Handeln und in Interaktion reproduzieren zu können (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 39). Diese Fähigkeit beruht maßgeblich auf dem Gattungswissen der Gesprächsteilnehmenden (vgl. Quasthoff et al. 2019: 22). Die Markierungskompetenz ist jene Dimension der diskursiven Kompetenz, in die das Setzen und Zuordnen gattungsakkuratere Markierungen fällt (vgl. Quasthoff, Heller & Morek

2021c: 39). Für die kompetente Markierung wird ein besonderes Formenrepertoire benötigt, das auch gattungsübergreifend sein kann (vgl. Quasthoff et al. 2019: 22). Zusammengefasst sind Diskurskompetenzen (bzw. diskursive Kompetenzen oder Fähigkeiten) „die Fähigkeit zum Aufbau und zur Platzierung komplexer inhaltlicher, kommunikativer und sprachlicher Zusammenhänge im Rahmen des (gemeinsamen) sprachlichen Handelns“ (Quasthoff et al. 2019: 19). Diskurskompetente Gesprächsteilnehmende müssen also in der Lage sein, globale Sequenzen gattungsspezifisch zu erkennen, daran teilzunehmen und zu produzieren (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 22). Inwiefern individuelle Gesprächsteilnehmende Diskurskompetenzen besitzen, ist aufgrund der inhärenten Interaktivität von Diskurseinheiten schwierig zu eruieren (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 23). Um genau dieser Herausforderung aus einer Erwerbsperspektive zu begegnen, wurde das schon zuvor erwähnte Analysemodell GLOBE entwickelt. Dazu kann in Kapitel 3.2.3 nachgelesen werden. Der Erwerb diskursiver Kompetenzen durch den Unterricht scheint bisher noch nicht exhaustiv erforscht zu sein (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 20). Besonders herausfordernd ist die Frage, ob und wie Lehrer:innen beim Erwerb dieser Kompetenzen unterstützend wirken können (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 20). Was wir bisher wissen, ist, dass Diskurskompetenzen durch Interaktion in verschiedenen Diskursgemeinschaften erworben werden. Zu ihnen zählen natürlich die Familie, Erziehungseinrichtungen und Peer Groups (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 20). Durch den Kontakt mit und die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Diskursgemeinschaften kommt man mit unterschiedlichen Gattungen in Berührung, was vor allem daran liegt, dass jede Gemeinschaft ein eigenes Repertoire besitzt, das auf ihre spezifischen kommunikativen Bedürfnisse abgestimmt ist (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 24). Daraus folgt auch, dass jedes Kind bei Eintritt in die Schule auch ein individuelles Repertoire besitzt bzw. gerade dabei ist, eines zu entwickeln. Dieses Repertoire hängt von den Diskursgemeinschaften ab, mit denen das Kind bis zu diesem Zeitpunkt Kontakt hatte. Bisherige Analyseergebnisse zeigen aber auch, dass ganz bestimmte gattungsspezifische Diskurskompetenzen, die besonders für Unterrichtskommunikation relevant sind, Teilhabe an Bildung stark begünstigen (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 14). Aufgrund der unterschiedlichen Erwerbskontexte stehen diese Kompetenzen nicht jedem Kind in gleichem Maß zur Verfügung. Ein Desiderat der interaktionalen Diskursanalyse ist es, Möglichkeiten zu finden, um dieser Ungleichheit entgegenzuwirken (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 14). Da die Lehrperson den Unterricht reguliert und somit für eine gerechte Teilhabe aller Schüler:innen verantwortlich ist, kommt ihr eine wichtige Rolle zu, die auch in den Analyseergebnissen dieses Projekts deutlich wird (siehe 5).

Wie bereits gesagt, haben Kinder beim Erwerb ihrer Diskurskompetenzen die dafür benötigten Ressourcen in unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 39). Es gilt zwischen internen und externen Ressourcen zu unterscheiden. Interne Ressourcen sind die „bereits vorhandenen kognitiven und sprachlich-diskursiven Kompetenzen“ (Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 24). Die externen Ressourcen meinen hingegen die „habitualisierten interaktiven und diskursiven Strukturen konkreter individueller Lebenswelten“ (Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 24). Da die Strukturen dieser individuellen Lebenswelten inhärent mit den darin agierenden Personen verknüpft sind, gelten Lehrpersonen für die Lebenswelt *Schule* als die ausschlaggebenden Handelnden. Da Lehrpersonen im Unterricht Partizipationsmöglichkeiten herstellen, aber auch zerstören können, machen sie einen maßgeblichen Bestandteil der externen Ressourcen für den Erwerb von Diskurskompetenzen aus (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 24). Lehrpersonen stellen in ihrer institutionellen Rolle als Agent:innen *gatekeeper* für gleiche Möglichkeiten der Partizipation an Bildungsprozessen dar (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 26-27). Eine grundlegende Annahme erwerbstheoretischer Ansätze ist es nämlich, dass der Erwerb dieser Kompetenzen in Interaktion mit bereits kompetenten Gesprächspartner:innen (in Fall des Unterrichts also mit Lehrpersonen) und „im Vollzug von kontextualisierten kommunikativen Praktiken“ stattfindet (Quasthoff et al. 2019: 17).

Damit kommen wir zum für diese Arbeit wohl relevantesten Begriff aus der interaktionalen Diskursanalyse: den diskursiven Praktiken. Die diskursiven Praktiken beziehen sich auf die in der Interaktion tatsächlich beobachteten Realisierungen der Diskurseinheit (vgl. Quasthoff et al. 2019: 28). Ihre sprachliche Oberflächenstruktur verdankt sich ihrer Verbindung mit einer spezifischen Gattung, an der sich Gesprächsteilnehmende auch orientieren (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 39). Die konkrete Veräußerung der Diskurseinheiten im Rahmen der diskursiven Praktiken können mit den Strukturen der Gattung übereinstimmen, müssen es aber nicht (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 39). Der Begriff *diskursive Praktiken* bezieht sich einerseits auf die Orientierung an der Form der Gattung und andererseits auf das interaktive Moment (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 39). Ich verstehe Praktiken außerdem als die konkreten Realisierungen einer bestimmten Diskursgemeinschaft. Die konkreten Voraussetzungen und Ressourcen der Akteur:innen spielen eine ausschlaggebende Rolle. Ziel dieser Masterarbeit ist das Erarbeiten der diskursiven Praktiken einer Mittelschulklasse, die eigene Formen des Erklärens konstruieren.

Da schon einige Male auf Diskursgemeinschaften Bezug genommen wurde, muss auch dieses Konzept kurz erläutert werden. Es gibt verschiedene Konzeptualisierungen des Begriffs. Ich

möchte mich auf eine der frühesten und am weitesten verbreiteten beziehen: John Swales (2008: 21-27) erarbeitet sein Verständnis von Diskursgemeinschaften 1990 und meint damit sehr verkürzt dargestellt eine Gruppe an Mitgliedern mit gemeinsamen Interessen, Zwecken und Problemen, die sich über ein gewisses Thema definieren und unter welchen sich gemeinsame Praktiken herausgebildet haben. Eine Diskursgemeinschaft konstituiert sich über ihren Informations- bzw. kommunikativen Austausch (vgl. Swales 2008: 25-26). Dieser Austausch findet im Zuge eigener Textsorten statt, die auf das Bearbeiten der Zwecke bestmöglich abgestimmt sind (vgl. Swales 2008: 26). Dadurch, dass einzelne Schulklassen aufgrund ihrer spezifischen Eigenschaften und Ressourcen das Problem *Unterricht* bewältigen müssen und sie dafür eigene Formen diskursiver Praktiken entwickeln, können sie als Diskursgemeinschaften verstanden werden.

Zusammenfassend sieht man also, dass Praktiken, Gattungen, Kompetenzen und Diskurseinheiten in einem komplexen Zusammenhang stehen. Gattungen bilden das eher statische Modell – das gesellschaftlich bedingte Wissen – über die Form, die in konkreten Interaktionssituationen als Diskurseinheiten realisiert werden. Die Fähigkeiten der Re- oder Koproduktion der Diskurseinheiten betrifft die Kompetenzen. Für die Re- und Koproduktion wird das Wissen über Gattungen benötigt, das nur über die Erfahrung mit einzelnen Diskurseinheiten und über diskursive Praktiken einer Gemeinschaft gelernt werden kann. Diskursive Praktiken ergeben sich also durch die Wiederholung von Diskurseinheiten.

Wenn im Folgenden von Gattungen gesprochen wird, beziehe ich mich also auf die Form. Mit Diskurseinheiten werden konkrete Realisierungen gemeint und unter diskursiven Praktiken wird vor allem das Moment der kollektiven Konstruiertheit verstanden.

2.2 Erklären

Da Erklären im Fokus dieser Untersuchung steht, wird in diesem Kapitel darauf eingegangen, welche Formen das Erklären annehmen kann, wobei auf die Perspektive der Vertreter:innen der interaktionalen Diskursanalyse fokussiert wird, aber auch andere Ansätze in Betracht gezogen werden (siehe 2.2.2). Außerdem werden die spezifischen Zwecke des Erklärens erläutert und seine besonderen Formen im Rahmen der Unterrichtskommunikation besprochen (siehe 2.2.3). Davor werden einige Typologien zur Einteilung diskursiver Gattungen vorgestellt, um die Weite dieses Forschungsfeldes zu demonstrieren (siehe 2.2.1).

2.2.1 Zwischen Texttypen und Gattungen

Zuallererst muss darauf hingewiesen werden, dass unterschiedliche forschungstheoretische Traditionen Gattungen unterschiedlich bezeichnen (vgl. Reisigl 2020: 40). Das liegt nicht zuletzt an den unterschiedlichen Schwerpunkten, auf die fokussiert werden kann, wie etwa auf den Aspekt der gesellschaftlichen Konstruiertheit, ihre Zwecke, ihre Form und Musterhaftigkeit usw. Einer der ersten, die eine solche Typologie in der Textlinguistik entwickelten, war Egon Werlich (1976). Das besondere an seinem Ansatz ist die Berücksichtigung kognitiver Aspekte, die hinter jedem einzelnen – wie er sie nennt – Texttyp stehen (vgl. Werlich 1976: 21). So liegt etwa der kognitive Prozess des Planens Instruktionen oder jener des Verstehens Erklärungen zugrunde (vgl. Werlich 1976: 21). Tuija Virtanen (1992) knüpft an die Typologie Werlichs an, unterscheidet aber zwischen Text- und Diskurstypen. Dabei entsprechen *Diskurstypen* eher den Texttypen nach Werlich, während sich *Texttypen* ihrer Ansicht nach stärker auf die prototypische Struktur bezieht (vgl. Virtanen 1992: 297). Auch Jean-Michel Adam (1985) erweitert Werlichs Typologie und verbindet jeden Texttyp mit Sprechakten. Ein anderer, ebenfalls früher Ansatz der Textlinguistik ist jener der Superstrukturen nach Teun van Dijk (1980). Van Dijk (1980: 131) zufolge liegt jeder Text einer Superstruktur zugrunde. Darunter sind größere, soziale geprägte Strukturen zu verstehen, die die globale Ordnung eines Textes festlegen (vgl. van Dijk 1980: 131). In der Funktionalen Pragmatik unterscheiden u.a. Konrad Ehlich und Jochen Rehbein zwischen Texten und Diskursen, wobei „Diskurse als sprachliche Tätigkeiten von zwei oder mehr Aktanten bestimmt werden, die in einer Sprechsituation kopräsent sind“, während Texte ohne die Präsenz der Adressat:innen hergestellt werden, womit sich eine zeitliche Zerdehntheit zwischen Textproduktion und Textrezeption ergibt (vgl. Rehbein 2001: 928). Demnach unterscheidet Rehbein zwischen Text- und Diskursarten, die sich u.a. nach Form, Sprechsituation, Rollenverteilung der Interagierenden und Zwecken kategorisieren lassen (vgl. Rehbein 2001: 929). Arten, die gemeinsame Merkmal haben, lassen sich aufgrund gewisser Ähnlichkeiten wiederum in größere Kategorien einteilen (vgl. Ehlich 2016: 154). Diese umfassenderen Kategorien sind Text- bzw. Diskurstypen (vgl. Ehlich 2016: 154). Eckard Rolf (1993) klassifiziert seine (Gebrauchs-)Textsorten im Sinne einer spechakttheoretischen Tradition im Anschluss an Austin bzw. Searle nach ihren Funktionen. John Swales (2008) nennt die Gattungen *Genres* und beschreibt sie in seiner *Genre Analysis* aus unterschiedlichen Perspektiven, verdeutlicht aber auch die Notwendigkeit einer Klassifikation. Christina Gansel (2017) versucht in einem neuen Ansatz Luhmanns Systemtheorie in die Textsortenlinguistik zu integrieren, wobei Textsorten als Kommunikationsstrukturen in sozialen Systemen verstanden werden. Martin Reisigl (2020: 60)

entscheidet sich für den Terminus *generische Muster*, „um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sie auf höherer Abstraktionsstufe angesiedelt sind als konkrete Texte oder Gespräche.“

Bei dieser Aufzählung handelt es sich um einige, nur sehr punktuell ausgewählte Typologie. Sowohl Ehlich (2016) als auch Adamzik (2001) sind sich einig, dass die einzelnen Kategorien noch nicht ausreichend untersucht wurden, um sie eindeutig genug voneinander trennen und jede mögliche Form in eine der Kategorien eingliedern zu können. Insgesamt sollten die Kategorien ohnehin eher als grobe Möglichkeiten der typisierenden Einteilung statt als strikt geschlossene Klasse gesehen werden. Es gibt sicherlich Formen, die eine Mischung aus mehreren Kategorien darstellen, Formen, die andere Formen beinhalten, und solche, die nicht eindeutig zu einer der Kategorien passen. Daher sollte jeder Fall einzeln und sollten die Kategorien als flexibel betrachtet werden.

Mit diesen Bemerkungen im Hinterkopf kann nun kurz auf die fünf weitgehend anerkannten Muster eingegangen werden. Dabei handelt es sich um die Deskription, die Explikation, die Argumentation, die Narration und die Instruktion (vgl. etwa Reisigl 2020: 61). Deskriptionen sind Darstellungen von Sachverhalten oder Objekten, Narrationen dienen dem sinnstiftenden Wiedergeben einer wahren, vergangenen oder imaginären Geschichte (vgl. Reisigl 2020: 61-62). Im Zuge von Argumentationen versuchen die Gesprächsteilnehmenden mit ihren Argumenten strittige Thesen so zu begründen, dass sie ihr Gegenüber überzeugen (vgl. Reisigl 2020: 67-71). Bei der Instruktion handelt es sich um ein anleitendes Sprachmuster, durch das die Adressat:innen dazu befähigt werden sollen, eine Handlung ausführen (vgl. Reisigl 2020: 64-65). Explikationen zielen vor allem darauf ab, einen Sachverhalt für Adressat:innen verständlich darzulegen (vgl. Reisigl 2020: 62-63). In diesem Projekt wird die Gattung der Explikationen als Erklärung bezeichnet. Im Folgenden werden die Form und der Zweck von Erklärungen näher ausgeführt. Danach wird auf ihre Spezifik im Unterricht näher eingegangen.

2.2.2 Zwecke, Aufbau und Muster von Erklärungen

Grundsätzlich dient Erklären dem Zweck „der Bearbeitung interaktiv manifest gewordener oder unterstellter Wissensasymmetrien zwischen Beteiligten oder auch der Demonstration von Wissen auf Seiten eines Beteiligten“ (Morek, Heller & Quasthoff 2017: 20). Das Ziel ist es demnach, dass nach erfolgter Erklärung den Adressat:innen etwas über einen Sachverhalt oder Zusammenhänge vermittelt wurde und sie diese(n) verstanden haben (vgl. Reisigl 2020: 62). Erklärungen sollen also dem Ausbau bzw. Aufbau von Wissen dienen (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 11). Da Erklärungen damit zum Mittel des Wissenstransfers werden, verfügen sie über epistemische Kraft (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 11). Auf der Ebene der

Kompetenzen erfordern Erklärungen – wie alle Diskurseinheiten – gewisse Fähigkeiten und sind somit auch an Diskursgemeinschaften gebunden (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 11). Die an Diskursgemeinschaften gebundenen Erklärungen können auch Identitätsmerkmale der Bildungsaffinität indizieren, weshalb Morek, Heller & Quasthoff (2017: 11) Erklärungen als „bildungssprachliche Praktiken“ einordnen.

Insgesamt hat Erklären in der Forschung bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 14). Die ersten Modelle des Erklärens bezogen sich vor allem auf naturwissenschaftliche kausale Erklärungen, die Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen erläutern sollen (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 15). Pragmatische Ansätze haben aber ab den 1980ern verstanden, dass solche Modelle schwer auf Erklärungen der Alltagskommunikation übertragbar sind (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 15). Funktional-pragmatische Ansätze widmen sich im Zusammenhang mit Erklärungen vor allem ihrer potenziellen Abgrenzbarkeit von anderen Gattungen, während interaktionsorientierte Untersuchungen stärker darauf eingehen, wie das Muster des Erklärens aussehen kann und wie es in Gesprächen zu explanativen Sequenzen kommt (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 16). Erwerbsorientierte Arbeiten nehmen die Prozesse des Lernens und Vorformens von Erklärungen näher in den Blick und verweisen damit implizit auf Aspekte von Diskurskompetenz (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 16). In der interaktionalen Soziolinguistik befindet sich der Hauptfokus auf den „gesprächsstrukturellen Aufgaben im Rahmen explanativer [...] Erwerbsprozesse“ (Morek, Heller & Quasthoff 2017: 16). Meine Studie fällt am ehesten in die letzte Kategorie, wobei ich Erwerbsprozesse außer Acht lasse. Zu berücksichtigen ist, dass die Zahl der Arbeiten für jede dieser Forschungsausrichtungen in Bezug auf das Erklären maximal an einer Hand abzählbar sind. Mein Fokus liegt deutlich auf den interaktiv hervorgebrachten Strukturen der Erklärungen, die – wie ich meine – für kleine Diskursgemeinschaften wie eine Schulklasse individuell gestaltet werden können.

Wenn wir nun zur Struktur von Erklärungen kommen, so fokussiere ich mich auf die Perspektive der interaktionalen Soziolinguistik, einerseits weil die interaktionale Diskursanalyse am ehesten dieser Tradition zuzuordnen ist, andererseits aber auch aufgrund eines Mangels an Überlegungen dazu, die nicht ein spezifisch wissenschaftliches Register betreffen. Die zwei Hauptkomponenten von Erklärungen sind der Erklärgegenstand (das Explanandum) und die erklärenden Aussagen (das Explanans) (vgl. Reisigl 2020: 63). Das Explanandum meint also den Gegenstand, den Sachverhalt oder die Zusammenhänge, über die im Zuge der Erklärung die Wissensasymmetrie ausgeglichen wird, während das Explanans diejenigen sprachlichen Darstellungen meint, die zur Auflösung der Wissensasymmetrie führen sollen (vgl. Reisigl

2020: 63). Eine starke Fokussierung auf diese beiden Komponenten stammt aus einer langen Forschungstradition, die auf wissenschaftliche Texte fokussiert war (vgl. Jahr 2000) und die die Vertreter:innen der interaktionalen Diskursanalyse, wie wir sehen werden, erweitern. Sie nehmen nämlich insgesamt die globale sequenzielle Organisation einzelner Schritte und ihre kontextuelle Gebundenheit in Betracht (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 17). Damit ergibt sich ein neuer Ansatz gesprächsanalytischer Orientierung, der auf globale Einheiten in Gesprächen abzielt und somit eine gattungsorientierte Perspektive einbringt (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 17). Da zudem die spezifische Rollenverteilung der einzelnen Gattungen genauer in den Blick genommen wird, ist der Ansatz nicht nur funktional ausgerichtet, sondern auch teilnehmer:innenorientiert (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 18-19). Die Gesprächsteilnehmenden sind nämlich bei der Interaktion mittels Diskurseinheiten dafür verantwortlich, dass diese angemessen vor- und nachbereitet, viel wichtiger aber noch, durchgeführt werden (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 19). Die Kombination und Organisation der einzelnen Schritte einer Diskurseinheit ist ideal auf ihren Zweck abgestimmt (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 19). In der interaktionalen Diskursanalyse werden die einzelnen Schritte, angelehnt als das GLOBE-Modell, als zu erledigende *Jobs* bezeichnet. Von dieser Bezeichnung sehe ich ab. Erläuterungen dazu finden sich in Kapitel 3.2.3. Ich bezeichne die einzelnen Schritte daran angelehnt als *Aufgaben*.

Die einzelnen Aufgaben von Erklärungen in nicht-institutionellen Settings sind Morek, Heller & Quasthoff (2017: 21) zufolge die folgenden:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz: Im Zuge des Gesprächsverlaufs muss der Sachverhalt, das Thema oder der Gegenstand in den Fokus rücken, der bzw. das die Grundlagen für das Konstituieren des Explanandums schafft.
- Konstituieren eines Explanandums: Ein Erklärgegenstand muss etabliert werden, zu dem es eine Wissensasymmetrie gibt.
- Durchführung der Erklärung als Explanans: Es werden Sachverhalte, Zusammenhänge und weitere mit dem Explanandum in Verbindung stehende Informationen aufgeklärt, sodass die Wissensasymmetrie ausgeglichen werden kann.
- Abschließen: Die Gesprächsteilnehmenden geben sich gegenseitig zu verstehen, dass der Erklärbedarf gedeckt wurde.
- Überleiten: Die folgende Aktivität wird ein- oder es wird zu einem nachfolgenden Gesprächsthema übergeleitet.

In den bisherigen Arbeiten der interaktionalen Diskursanalyse hat sich gezeigt, dass die interaktiven Rollen – Hand in Hand mit den einzelnen Aufgaben – so verteilt sind, dass der

kommunikative Zweck bestmöglich erreicht werden kann (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 18). Somit zeigt sich auch in der Rollenverteilung eine Gattungsspezifik. Beim Erklären verfügt meist ein:e Gesprächsteilnehmer:in über das Wissen, das zum Ausgleich der Wissensasymmetrie führen soll (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 19). Aufgrund des epistemischen Status dieser Rolle wird ihr ein bestimmtes Rederecht zugeteilt, dass sich in der Regel durch längere Redenzeiten äußert (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 19). Das geht beim Erklären eindeutig mit der spezifischen Aufgabenteilung einher, da die Durchführung der Erklärung durch die Wissenden erfolgt (vgl. vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 27). Die Durchführung der Erklärung ist beim Erklären die Kernaufgabe. Sie nimmt in der Regel am meisten Platz und die längste Zeit ein.

Reisigl (2020: 63) unterscheidet zwischen drei Formen von Erklärungen, nämlich zwischen metasprachlichem Erklären, instruktivem Erklären und kausalem bzw. funktionalem Erklären. Im Zuge des metasprachlichen Erklärens wird Sprache bzw. die Verwendung von Sprache selbst zum Explanandum (vgl. Reisigl 2020: 63). Durch instruktives Erklären sollen die Adressat:innen eine gewisse Fertigkeit oder sonstige Fähigkeit lernen (vgl. Reisigl 2020: 63). Das kausale bzw. funktionale Erklären dient dem Darlegen und Verständlich-Machen bestimmter Zusammenhänge (vgl. Reisigl 2020: 63). Morek (2012) führt in Bezug auf das Erklären im Unterricht die Kategorie des orchestrierten Erklärens ein. Auf die Besonderheiten unterrichtlichen Erklärens wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

2.2.3 Erklären im Unterricht

Diskursive Praktiken sind, wie wir bereits festgestellt haben, nicht einfach eine mit der Gattung, zu der sie gehören, übereinstimmende Realisierung, sondern treten über ihre Einbettung in einem bestimmten sequenziellen Kontext angepasst an diesen sozialen Kontext auf (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 28). Unter *sozialem Kontext* verstehen Morek, Heller & Quasthoff (2017: 28), angelehnt an Luckmann (1989: 43), *soziale Veranstaltungen* innerhalb bestimmter Gemeinschaften mit individuellen Merkmalen und habitualisierte Handlungen, die diese Gemeinschaft als für das Lösen gewisser Zwecke zielführend anerkannt hat. Auch der Unterricht mit einer mehr oder weniger geschlossenen Gruppe an Individuen ist als sozialer Kontext zu sehen. Angenommen wird, dass sich in diesem sozialen Kontext durch die Realisierung von Gattungen eigene Praktiken herausbilden. Da soziale Kontexte bestimmte Zwecke verfolgen, müssen auch die kommunikativen Mittel bestmöglich an das Erreichen der entsprechenden Zwecke angepasst sein (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 28). Da Unterricht zufolge seiner Institutionalisierung das Ziel verfolgt, unterschiedliche Formen von

Wissen und Können an Schüler:innen weiterzugeben, werden diskursive Praktiken im Unterricht an das Erreichen dieses Ziels angepasst – so auch das Erklären. Erklären dient im Unterricht nicht allein „der Angleichung epistemischer [...] Positionen“, sondern auch der Demonstration und Überprüfung von Wissen (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 28).

Der kommunikative Zweck des Erklärens stimmt ohnehin schon stark mit dem institutionellen Zweck von Unterricht überein. So soll es ein „Lösungsmuster für das Problem des Wissenstransfers und der Wissensdemonstration“ bieten (Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 38). Da anhand explikativer Muster genau dieser Zweck erfolgreich erreicht werden kann, erweisen sie sich bisherigen Forschungsergebnissen zufolge als eine typische Praxis unterrichtlicher Kommunikation (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 17). Erklären ist „für die Konstruktion, Vermittlung und Überprüfung fachlichen Wissens in Unterrichtsgesprächen absolut zentral“ (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 20).

Da, wie zu Beginn dieses Kapitels ausgeführt, diskursive Praktiken immer an den jeweiligen sozialen Kontext angepasst auftreten, gibt es natürlich einige Besonderheiten von unterrichtlichem Erklären. Morek, Heller & Quasthoff (2017: 31-32) orientieren sich für ihre Erläuterungen der Besonderheiten prototypischer unterrichtlicher Erklärungen an dem im vorherigen Kapitel präsentierten Muster:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz: Der Sachverhalt, das Thema oder der Gegenstand, der oder das in den Fokus rückt, verdankt sich in der Regel der didaktischen Planung der Lehrperson. Ob von der Lehrperson geplant oder spontan entschieden – da sie für den Ablauf der Unterrichtseinheiten verantwortlich ist, hat sie auch die zentrale Rolle beim Darstellen der Inhaltsrelevanz inne.
- Konstituieren eines Explanandums: Auch das Etablieren eines Erkläregegenstands wird in der Regel von der Lehrperson übernommen. Sie stellt dabei prototypisch eine *Warum*-Frage an die Schüler:innen und kann einen globalen Zugzwang ausüben. Manchmal kommt es auch zu Fällen, in denen die Lehrperson schon im Zuge dieser Aufgabe eine:n prospektive:n Erklärer:in auswählt. Spezifisch für unterrichtliches Erklären ist, dass den (prospektiven) Erklärenden nicht unmittelbar eine Wissendenrolle zugeteilt wird. Mit der lehrseitigen Konstitution eines Explanandums bezieht sich die Lehrkraft auf die Möglichkeit, aber nicht die Sicherheit vorhandenen Wissens bei den Gefragten. Die individuellen prospektiven Erklärenden stehen bei unterrichtlichem Erklären außerdem nicht von vornherein fest. Sie müssen erst durch die Lehrperson in ihrer organisationsregulierenden Rolle ausgewählt werden. Der Lehrperson steht es frei, wie viele Individuen sie als Erklärende auswählt.

- Durchführung der Erklärung als Explanans: In der Regel werden die zu erklärenden Sachverhalte, Zusammenhänge etc. nicht von einer einzelnen Person, sondern von mehreren Erklärenden bearbeitet. Die einzelnen Beiträge, die der Bearbeitung des Explanandums dienen, können unterschiedlich lang sein. Manchmal reicht als Erklärung ein einziges Wort. Das ist für den Fremdsprachenunterricht beispielsweise dann der Fall, wenn eine Übersetzung als Erklärung genügt. Es ist tatsächlich nicht ungewöhnlich, dass die Durchführung der Erklärung im Unterricht nur einen Satz ausmacht. Hier zeigt sich eine deutliche Unterscheidung zu alltäglichem Erklären, in dem die Durchführung der Erklärung als Kernaufgaben den größten Raum einer explikativen Sequenz einnimmt. Wurden mehrere Erklärende von der Lehrperson ausgewählt, so tragen mehrere schüler:innenseitige Beiträge gemeinsam zur Durchführung der Erklärung bei. Ist das der Fall, so kann, aber muss die Lehrperson nicht jeden einzelnen Beitrag bewerten. In der Regel bleibt der Zugzwang aufrecht, ohne dass die Lehrperson einzelne Beiträge bewertet. Ein typisches Merkmal für die schüler:innenseitigen Beiträge sind Formen der Modalisierung, welche die Rolle der potenziellen Nicht-Wissenden demonstrieren.
- Abschließen: Wenn die Lehrperson den Erklärbedarf als gedeckt erachtet, so kann sie entscheiden, die Erklärung abzuschließen. In den meisten Fällen unterrichtlicher Kommunikation fragt sie bei den Schüler:innen nicht explizit nach, ob die Erklärung auch für sie genügt. Meist beinhaltet das Abschließen eine Bewertung der schüler:innenseitigen Beiträge aus der vorherigen Aufgabe und/oder eine Zusammenfassung ihrer Beiträge, die in der Regel mit einer Reformulierung einhergeht. Im Zuge des Abschließens wird daher besonders deutlich, dass unterrichtliches Erklären nicht nur dem Ausgleich von Wissensasymmetrien, sondern stark auch der Wissensdemonstration und -abfrage dient.
- Überleiten: Auch das Überleiten zum folgenden Thema wird in der Regel von der Lehrperson erledigt, da sie im sozialen Kontext des Unterrichts eine regulierende Rolle einnimmt. Das heißt, sie ist in der Position zu entscheiden, wie der Unterricht abläuft, und kann daher auch neue Aktivitäten einleiten.

Mit diesen Aufgaben und ihrer für den Unterricht spezifischen Organisation wird eine deutliche Arbeitsteilung vorgenommen, die an den Zweck des sozialen Kontexts angepasst ist. Die Lehrperson führt alle Randaufgaben aus, während sich die Schüler:innen der Kernaufgabe, dem Durchführen der Erklärung, widmen (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 32). Durch diese Aufgabenteilung können Schüler:innen bestmöglich ihr potenziell vorhandenes Wissen demonstrieren und Lehrpersonen dieses bewerten.

Wie nicht unschwer zu beobachten ist, behalten Morek, Heller & Quasthoff (2017: 31-32) hier die einzelnen Aufgaben alltäglichen Erklärens bei und charakterisieren diese lediglich abweichend davon. Anzumerken ist ebenfalls, dass es sich hierbei keineswegs um die einzig mögliche Anpassung von Erklärungen an den unterrichtlichen Kontexten handelt. Das eben präsentierte Muster entspricht vor allem dem, was Morek (2012) *orchestriertes Erklären* nennt, bei dem die Wissensüberprüfung der Schüler:innen durch die Lehrperson im Vordergrund steht. Tatsächlich existieren aber verschiedene Formen unterrichtlichen Erklärens, die je nach Zweck variieren. Morek, Heller & Quasthoff (2017: 32) betonen, dass einige Fälle vorkommen, in denen Schüler:innen auch an manchen oder allen Randaufgaben beteiligt sind, und dass es sich beim eben vorgestellten Muster um eine prototypische Form handelt. Auch die Erklärungen dieses Projekts nehmen je nach Zweck der konkreten Interaktionssituation diverse Formen an, was ich in Kapitel 5. zeige.

Was diese Anpassung deutlich illustriert, ist die Möglichkeit, dass einzelne Gemeinschaften kommunikative Gattungen für ihre Zwecke kontextualisieren und in ihrer Realisierung als diskursive Praktiken anpassen. Die interaktionale Diskursanalyse berücksichtigt die jeweiligen Anpassungsmöglichkeiten im Rahmen eines gesprächsanalytischen Ansatzes genau und flexibel (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 38).

Manifest wird ebenfalls, dass Erklärungen im Unterricht „gleichzeitig anzustrebendes Lernziel und immer auch Lernmedium“ sind (Morek, Heller & Quasthoff 2017: 11). Als Lernmedium gelten sie, wenn durch Erklärungen Wissen weitergegeben oder demonstriert wird. Da Erklären aber auch die Praxis ist, dessen Zweck die Demonstration von Wissen ist, muss Erklären überhaupt beherrscht werden. Kann man nicht erklären, so kann man Wissen nicht auf die Weise demonstrieren, wie sie für den Unterricht habitualisiert ist. Mit der Anforderung, dass Schüler:innen grundsätzlich erklären können, wird das Erklären-Können auch zum Lernziel. Tatsächlich ist das Erklären auch in den deutschen Bildungsstandards als Anforderung an die Schüler:innen zu finden (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 11). Deshalb, aber auch wegen ihrer Zwecke der Wissensweitergabe, -kommunikation und -demonstration verstehen Quasthoff, Heller & Morek (2021c: 38) u.a. Erklären als Teil bildungssprachlicher Praktiken.

2.3 Soziologische und soziolinguistische Überlegungen

Da Erklären als Teil bildungssprachlicher Praktiken verstanden werden kann, wird im Folgenden kurz darauf eingegangen, was Bildungssprache überhaupt ist und welche Funktionen und sozialen Implikationen sie mit sich bringt (siehe 2.3.1). Anschließend wird übergeleitet zur Bourdieu'schen Feldtheorie, um zu erklären, inwiefern Schule bzw. Unterricht

als soziales Feld verstanden werden kann (siehe 2.3.2). Danach wird eine Verbindung zum Konzept des Sprachenregimes hergestellt und erläutert, inwiefern der monolinguale Habitus an den österreichischen Schulen als Ausdruck eines Sprachregimes zu verstehen ist (siehe 2.3.3).

2.3.1 Bildungssprache

Seit Beginn der Forschung zu Bildungssprache ab dem 20. Jahrhundert wurde der Terminus *Bildungssprache* mit einer bestimmten Sprachform bestimmter gesellschaftlicher Gruppen konnotiert (vgl. Gogolin 2013: 11). Max Scheler (1926: 4-22) zufolge, der sich schon früh damit auseinandergesetzt hat, ist Bildungssprache, sowie ihr Beherrschen und ihre Praxis, an die Zugehörigkeit zu gewissen Institutionen gebunden. Auch Habermas (1981) knüpft an das Moment der institutionellen Gebundenheit von Bildungssprache an. Ein großes Augenmerk legt er dabei allerdings auch auf den Aspekt der Wissensproduktion, Wissensakkumulation und Wissensweitergabe (vgl. Habermas 1981: 345), womit sich eine deutliche Überschneidung zum Erklären findet. Eine sprachwissenschaftliche Diskussion zur Bildungssprache wurde einerseits durch Bernsteins (1975) soziolinguistische Überlegungen zu *elaborated* und *restricted codes* und durch die systemisch-funktionale linguistische Perspektive Hallidays (1994) in den 1970er Jahren initiiert. Eine wichtige gegenwärtige Forscherin zum Thema ist die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin, die seit etwa 2008 zusätzlich zu den bisherigen Überlegungen das Moment interkultureller Herausforderungen mitdenkt. Sie nimmt außerdem den Terminus des Registers in die Begriffsbestimmung von Bildungssprache mit auf, der sich vor allem aufgrund seiner Diaphasik und Diastratik auszeichnet (vgl. Gogolin 2010: 29; Gogolin & Lange 2011: 108). Gogolins Ansätze finden sich in sprachwissenschaftlichen Untersuchungen zur Bildungssprache immer wieder. Generell scheint es sich um einen Begriff zu handeln, der in unterschiedlichsten Disziplinen aufgegriffen wird und zu interdisziplinären Bemühungen anregt – besonders zwischen Sprach- und Bildungswissenschaft (vgl. Gantefort 2013: 71). Gantefort (2013: 99) äußert das Desiderat nach einer umfassenden, inter- bzw. transdisziplinären Beschreibung der Bildungssprache und ihrer Merkmale besonders im schulischen Kontext (vgl. Gantefort 2013: 99).

Widmen wir uns nun einer Begriffsbestimmung von Bildungssprache, so findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze, auf die man sich beziehen könnte. Ich möchte mich an einer Zusammenführung von Habermas und Bourdieu versuchen. Habermas fokussiert in seinem Verständnis auf die Abgrenzung anderer sprachlicher Formen: So handelt es sich ihm zufolge um eine Form, die von Umgangssprache und Wissenschaftssprache unterschieden, aber dennoch mit ihnen verknüpft ist (vgl. Habermas 1981: 343-356). Bildungssprache zeichnet sich

besonders dadurch aus, dass sie auf vielerlei Ebenen komplexer als Umgangssprache, aber dennoch insgesamt zugänglicher als Wissenschaftssprache ist (Habermas 1981: 345). Habermas (1981: 346) drückt diese gegenseitige Abhängigkeit wie folgt aus: „Die Bildungssprache ist ein Medium, durch das Bestandteile der Wissenschaftssprache von der Umgangssprache assimiliert werden.“ Gogolin (2010: 29) bezieht sich auf den Ansatz Habermas, bringt ihn aber deutlicher mit dem schulischen Kontext in Zusammenhang: „Sie ist für Bildungserfolg relevant, weil sie das Medium ist, in dem schulisches Wissen vermittelt und angeeignet wird, und zugleich das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung des Wissens und Könnens erbracht wird.“ An der Stelle zeigt sich erneut eine deutliche Ähnlichkeit zu der zuvor schon erwähnten Doppelfunktion des Erklärens als Lernmedium und Lernziel. Aus der Annahme, dass das Beherrschen von Bildungssprache für den Bildungserfolg relevant ist, ergibt sich – nicht zuletzt aus Sicht der interaktionalen Diskursanalyse – die Frage des Erwerbs. Folgt man Bourdieus (1983) Überlegungen zu den Kapitalsorten, so ergibt sich mit dem Beherrschen bzw. Nicht-Beherrschen von Bildungssprache im schulischen Kontext eine Ungleichheit, bei der diejenigen, die die Sprache der Institution schon beherrschen, einen eindeutigen Vorteil haben. Bourdieu unterscheidet bekannterweise zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Kurz zusammengefasst entspricht das ökonomische Kapital dem materiellen Besitz in unterschiedlicher Form (vgl. Bourdieu 1983: 185, 189). Das kulturelle Kapital meint als *inkorporiertes* gewisse Fertigkeiten, Verhaltensformen, Geschmäcker, Wissen, als *objektiviertes* kulturelle Güter wie Gemälde und als *institutionalisiertes* unter anderem akademische oder berufliche Titel (vgl. Bourdieu 1983: 186-190). Das soziale Kapital umfasst die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen (vgl. Bourdieu 1983: 192). Der Umfang des sozialen Kapitals einer Person hängt sowohl von der Größe und Qualität des Beziehungsnetzwerks als auch vom Umfang des Kapitals derjenigen ab, mit denen diese Person in Beziehung steht (vgl. Bourdieu 1983: 192). Das kulturelle Kapital, das in starker Abhängigkeit vom sozialen Kapital steht, ist nach Bourdieu ausschlaggebend für die jeweiligen Bildungschancen von Kindern im schulischen Kontext (vgl. Bourdieu 1983: 185). Hat nämlich ein Kind aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe kulturelles Kapital erworben, das für den Bildungskontext wichtig ist, so hat es einen Vorteil gegenüber denjenigen, die nicht über dieses Kapital verfügen (vgl. Bourdieu 1983: 185). Bildungssprache kann als inkorporierte Form des kulturellen Kapitals verstanden werden, über die bestimmte soziale Gruppen verfügen und andere nicht.

Für eine sehr ausführliche Beschreibung der möglichen Merkmale von Bildungssprache sei auf Riebling (2013) verwiesen, die sowohl auf lexikalische, grammatische als auch diskursive Charakteristika verweist.

Morek & Heller (2012: 70) zufolge können durch Bildungssprache drei unterschiedliche Funktionen ausgeübt werden. Diese umfassen die epistemische, die sozialsymbolische und die kommunikative Funktion (vgl. Morek & Heller 2012: 70). Die epistemische Funktion bezieht sich auf die kognitiven Fähigkeiten, Aufgaben und Aussagen auf einem bestimmten Niveau zu begegnen bzw. zu bewältigen (vgl. Beyer 2015: 14). Die sozialsymbolische Funktion kann an Bourdieus Idee des kulturellen Kapitals angeknüpft werden, denn es handelt sich dabei um die Funktion, durch die es möglich ist, Gruppenzugehörigkeit auszudrücken oder auch Abgrenzung von Gruppen zu betreiben (vgl. Morek & Heller 2012: 70). Die kommunikative Funktion bezieht sich auf Bildungssprache als Mittel der Wissensweitergabe und Wissensüberprüfung, die besonders im schulischen Kontext relevant sind (vgl. Morek & Heller 2012: 70).

Gogolin (2013: 11) weist in Übereinstimmung mit der interaktionalen Diskursanalyse darauf hin, dass Bildungssprache nötig ist, um sich Wissen anzueignen. Wenn ein:e Schüler:in aufgrund des Kapitalumfangs Bildungssprache nicht beherrscht, so ergeben sich ungleiche Chancen, und zwar in der Regel Nachteile hinsichtlich der Teilhabe und Partizipation am Unterricht (vgl. Gogolin 2013: 7). Auch aus Sicht der interaktionalen Diskursanalyse ist der sozioökonomische Hintergrund von Schüler:innen ausschlaggebend für ihr Beherrschen von Bildungssprache und für eine damit möglicherweise einhergehende Benachteiligung: „Ihr unterschiedlich erfolgreicher Erwerb wird als wesentlicher Grund für sprachbedingte Bildungsbenachteiligungen gesehen“ (Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 36).

Bildungssprache kann also als Register, als „Repertoire wissensorientierter Praktiken“ (Quasthoff, Heller & Morek 2021c: 35) zusammengefasst werden, das besonders von gewissen, nämlich bildungsaffinen Gruppen beherrscht wird und in bestimmten sozialen Feldern gebraucht und praktiziert wird. Zu diesen sozialen Feldern gehört das Bildungssystem und damit die Schule. Was unter einem *Feld* verstanden wird, sei im folgenden Kapitel unter Berufung auf Bourdieus Feldtheorie erläutert.

2.3.2 Schule als soziales Feld

Da Schule als eines der sozialen Felder genannt wurde, in denen Bildungssprache als besonderes Register auftritt, wird in diesem Abschnitt darauf eingegangen, was unter einem sozialen Feld aus Bourdieus Sicht zu verstehen ist.

Das soziale Feld ist wie fast alle Theorien von Bourdieu stark mit seinen anderen Konzepten verbunden. Dazu gehört auch die Verknüpfung der Feldtheorie mit der zuvor schon in aller Kürze beschriebenen Kapitaltheorie (vgl. Lépine 2014: 32).

Grundsätzlich nimmt Bourdieu an, dass in einer Gesellschaft weitgehend autonome Felder existieren, von denen jedes eine spezifische Funktion einnimmt (vgl. Lépine 2014: 33). Beispiele für solche sozialen Felder sind Gesundheit, Wirtschaft, Religion, Kunst, Justiz oder auch Schule. Gemäß der Feldtheorie ist die Art und Weise, wie diese Felder funktionieren, universal, woraus geschlossen werden kann, dass bestimmte Regeln und Funktionsweisen existieren, die über alle Felder hinweg gelten (vgl. Diaz-Bone 2010: 49). Zugleich sind jedoch auch jedem Feld bestimmte Regeln und Dynamiken zu eigen, die nur spezifisch auf das jeweilige Feld zutreffen (vgl. Wagner 2018: 50).

Im Folgenden widme ich mich hauptsächlich denjenigen Regeln und Funktionsweisen, die feldübergreifend gültig sind. Jedes Feld besitzt ein sogenanntes Interesse, also einen bestimmten sozialen Zweck, der das Feld und das Handeln der Akteur:innen darin maßgeblich bestimmt (Bourdieu 1998: 149). Im schulischen Feld ist das Interesse beispielsweise die Bildung. Das Handeln der Akteur:innen im Feld ist Bourdieu (1998: 149) zufolge von einem konkurrierenden Charakter geprägt. Für ihr Handeln ist Voraussetzung, dass sie das Interesse zuallererst wahrnehmen und zumindest anerkennen, vielleicht sogar aktiv an der Verfolgung des Zwecks teilnehmen (vgl. Bourdieu 1998: 141). Geht es um die Verfolgung des Zwecks, so beziehe ich mich auf den Begriff der *Illusio* (vgl. Bourdieu 1998: 141-142). Die *Illusio* kann sich auf zweierlei Formen äußern.

Einerseits kann sie die Akteur:innen im Feld dazu bringen, das Interesse verfolgen bzw. verwirklichen zu wollen, sie kann aber gewissermaßen auch einen verzauberten Zustand bei ihnen auslösen (vgl. Bourdieu 1998: 141-142). Dieser Zustand wird dann erreicht, wenn die Akteur:innen das Feldinteresse als gegeben ansehen. Für Bourdieu steht nämlich fest, dass alle Felder inklusive ihrer Interessen sozial konstruiert sind. Wird das aber so weit verschleiert, dass sich die Akteur:innen dessen nicht (mehr) bewusst sind, so sind sie der *Illusio* verfallen (vgl. Bourdieu 1998: 141). Den Akteur:innen ist dann nicht mehr klar, dass sie – um es in Bourdieus (1998: 141) Worten zu sagen – ein Spiel spielen. Das hat eine Identifikation mit und eine Verinnerlichung des Feldinteresses zur Folge (vgl. Bourdieu 1998: 142-143).

Die zweite Form, durch die sich die *Illusio* äußern kann, ist der Glaube der Akteur:innen, dass es im Feld einzig und allein um das Feldinteresse geht (vgl. Bourdieu 1998: 148-149). In der Tat gibt es in jedem Feld auch andere Grundsätze, die neben dem Feldinteresse zum Bestehen des Feldes beitragen. Um das zu illustrieren, bezieht sich Bourdieu (1998: 148-149) auf das

nicht unbekannte Ideal der Kunst um der Kunst willen: *l'art pour l'art*. Dieser Grundsatz sei bereits eine Illusion, denn in einem kapitalistischen System sei die Existenz einer ökonomiefreien Kunst unmöglich (vgl. Bourdieu 1998: 148-149). Dieser Grundsatz erweckt die Illusion, Künstler:innen könnten schaffen, um allein eben Kunst zu schaffen. Bourdieu (1998: 148-149) ist allerdings der Ansicht, dass Künstler:innen im Kapitalismus dazu gezwungen sind, zumindest auch für ökonomisches Kapital in Form von Bezahlung der Kunst zu sorgen.

Im Zusammenhang mit der Illusio bringt Bourdieu seinen Investitionsbegriff ein, mit dem er sich auf eine umfassende Ausprägung der Feldillusio bei den Akteur:innen bezieht (vgl. Bourdieu 1998: 144-145). *Investieren* bedeutet das vollkommene Inkorporieren des Feldinteresses zum Erreichen seines Ziels, was Bourdieu (1998: 145) passend und bündig so zusammenfasst: „Er ist Körper gewordenes Spiel.“

Angemerkt sei an der Stelle, dass ein Handeln ohne Interesse seitens der Akteur:innen im Feld gar nicht möglich ist, denn jede Handlung im Feld – auch wenn sie gegen das Feldinteresse gerichtet ist – ist doch auf irgendeine Weise auf das Interesse bezogen (Bourdieu 1998: 151). Nehmen wir etwa schulpflichtige Schüler:innen an, die sich entscheiden, nicht in die Schule zu gehen, so ist es doch eine aktive Entscheidung, den Schulbesuch zu verweigern. Dasselbe gilt für Lehrende, die ihre Lehrendenrolle nicht mehr einnehmen (wollen). Beide Fälle haben den spezifischen Regeln des Feldes schwerwiegende Konsequenzen. Den Schüler:innen drohen in dem Fall Strafen in Form von zusätzlich zu absolvierenden Schulstunden oder sonstigen Disziplinierungsformen und den Lehrenden drohen Strafen in Form von Entlassungen etc.

Die interaktionale Diskursanalyse spricht in dem Zusammenhang von Passungen. „[E]ine Passung (*Fit*) resultiert, wenn Fähigkeiten, Motivation, Verhaltensstil des Individuums und die Erwartungen und Anforderungen der Umwelt im Einklang miteinander sind“ (Altmeyer-Müller 2015: 24). Verbindet man diese Idee mit jener des Feldes, so könnte man meinen, dass eine ideale Passung an dem Punkt geschieht, an dem das Feldinteresse angenommen und vielleicht sogar verinnerlicht wird. Im Unterricht stellt sich eine Passung also dann ein, wenn sich ein:e Schüler:in an die gestellten Anforderungen anpasst (vgl. Mundwiler 2020: 146). Die Anforderungen, zu denen Passung erwartet wird, können sehr allgemeiner Natur sein, wie etwa das Erscheinen zum Unterricht, das ruhige Sitzenbleiben, Zuhören und Fragenstellen, wenn es jeweils angemessen ist. Sie können auch auf inhaltlicher Ebene veräußert werden, wenn es um den behandelten Stoff von Fachunterricht geht. Sie können sich aber auch auf der Ebene der angemessenen Kommunikation finden, wenn es darum geht, die richtige Diskurseinheit zu (ko)konstruieren oder ein gewisses Register zu verwenden. Wie aber in den Kapiteln 2.1.3 und

2.3.1 erläutert wurde, ist das Wissen über die Anforderungen und Passungen von den individuellen Ressourcen bzw. dem Kapitalvolumen abhängig.

Im Rahmen meines Projekts ist die Feldtheorie ein wichtiger Ansatz, weil Schule bzw. Unterricht als soziales Feld verstanden werden kann (vgl. Bremer 2012: 837). In der Schule existiert Bildung als Feldinteresse. Akteur:innen, die im Feld konkurrieren, identifizieren sich mit dem Feldinteresse, verinnerlichen es durch die *Illusio* und inkorporieren es im Zuge ihrer Investitionen vielleicht sogar (vgl. Bremer 2012: 837). Wie in jedem Feld, gibt es auch hier gewisse Regeln, die nebenher immer weiterlaufen, von allen Akteur:innen implizit getragen werden und möglicherweise größer sind als das Feldinteresse selbst. Denken wir an den Zwang des kapitalistischen Systems für das Schaffen von Kunst. Denken wir an sprachliche Regeln in der Schule bzw. im Unterricht, so ist das zugrundeliegende Sprachregime wohl als eine solche größere Regel zu betrachten.

2.3.3 Sprachregime und monolingualer Habitus

Coulmas (2005: 7) versteht *Sprachregime* als eine Reihe von Einschränkungen individuellen sprachlichen Handelns. Sprachregime enthalten unterschiedliche Aspekte, aus denen sie sich zusammensetzen: Dazu gehören einerseits Gewohnheit, aber auch gesetzliche Bestimmungen und Ideologien (vgl. Coulmas 2005: 7). Diese Aspekte stehen alle in einem komplexen Zusammenhang miteinander, in dem sie sich gegenseitig auf bestimmte Weisen beeinflussen (vgl. Coulmas 2005: 7). Kurz zusammengefasst handelt es sich bei Sprachregimen um normative Regulierungen, die Sprache und sprachliches Handeln bestimmen (vgl. Busch 2021: 143).

Busch (2021: 143) betont zudem, dass Sprechregime immer für einen gewissen *Raum* gelten. Man kann damit von dem Sprachregime der Schule oder dem Sprachregime der Justiz reden. Unter einem solchen Regime ist das Bündel aller sprachlicher Einschränkungen gemeint, die sich auf das jeweilige Feld auswirken.

Der Raum-Begriff lässt an die kommunikativen Einschränkungen in institutionellem Kontext anschließen. Immerhin ist Sprache in Interaktionen durch bestimmte Merkmale geprägt (siehe 2.1.1) und steht sie demnach unter einem Regime (vgl. Busch 2021: 169). Dazu gehört, dass „Kommunikation im institutionellen Rahmen durch Asymmetrien, Machtgefälle und Rollenzuschreibungen gekennzeichnet“ ist (Busch 2021: 169). Das heißt, Kommunikation in Institutionen muss gelernt und beherrscht sein, um ohne Schwierigkeiten im institutionellen Rahmen agieren zu können (vgl. Busch 2021: 169). Ein Beispiel dafür wäre das monolinguale Regime an österreichischen Behörden. Findet sich etwa eine Person in einer österreichischen

Behörde wieder, die kein Deutsch versteht und spricht, so wird das in der Regel als Herausforderung dieser Person wahrgenommen (vgl. Busch 2021: 169). Aufgrund des Regimes gilt das Lösen der Herausforderungen dieser Interaktionssituation nicht als sprachpolitische Verantwortung der Behörde (vgl. Busch 2021: 169).

Damit wird deutlich, dass das Sprachenregime in maßgeblichem Zusammenhang mit dem Zugang zu Ressourcen und ihrer Verteilung steht (vgl. Busch 2021: 143). Durch das Regime erfahren diejenigen Personen, die keinen oder eingeschränkten Zugang zu Ressourcen haben, Benachteiligung (vgl. Busch 2021: 143). Genau dieser Aspekt ist Blommaert, Collins & Slembrouck (2005: 213) zufolge ausschlaggebend für ihre Verwendung des Regime-Begriffs: „We insist on using the term ‘regime’ in order to emphasize not only a condition, a normative, taken-for-granted dimension which regiments situated understandings of language, but also the importance of inequality of resources and power.” Blommaert, Collins & Skembrouck (2005) sprechen von *interactional regimes*. Ihr Verständnis von *interactional regimes* deckt sich in etwa mit dem, was bisher über Sprachregime generell erörtert wurde, jedoch weiten sie das Konzept auf soziales Handeln aus, das, wie sie auch explizieren, natürlich auch sprachliches Handeln beinhaltet (vgl. Blommaert, Collins & Slembrouck 2005: 212).

Busch (2021: 158) führt unterschiedliche Ebenen an, in denen sich Sprachregime verorten und demnach auch analytisch feststellbar sind. Dabei nennt sie auf kleinräumiger Ebene auch individuelle Schulklassen, die eigene Sprachregime haben (vgl. Busch 2021: 158). Der Fokus dieses Projekts ist es zwar nicht, das Sprachregime einer Klasse per se zu eruieren. Das Sprachregime ist aber in dem Ausmaß relevant, als es die konkrete Sprachwahl der Schüler:innen beeinflusst und sogar bestimmt. Die Präsenz eines Sprachregimes in Bezug auf die Sprachwahl ist in dem Material, das im Zuge dieser Arbeit analysiert wird (siehe 3.3.2), nicht zu leugnen. Es ist sogar maßgeblich, da die spezifische Wahl aus dem gesamten sprachlichen Repertoire der Schüler:innen vom Regime eingeschränkt wird. In Kapitel 5 wird deutlich, dass sich alle des Sprachregimes bewusst sind, sowohl Schüler:innen als auch die Lehrerin. In einem Gespräch, das ich mit der Lehrerin geführt habe, hat sie mir auch versichert, dass sie ihren Schüler:innen „erlaubt“, ihre Erstsprachen zu sprechen: „Und deswegen sag ich, in den Pausen könnt ihr auf jeden Fall in euren Muttersprachen sprechen.“ Die Betonung liegt dabei allerdings auf den Pausen.

Mehrsprachigkeit stellt somit die Ausnahme in der Institution Schule dar, die ja nationalstaatlich organisiert ist und somit einem monolingualen Regime unterliegt (vgl. Busch 2021: 169). Das Sprachregime äußert sich in der Schule deutlich durch den monolingualen Habitus, also das Gebot, auf Deutsch zu kommunizieren (vgl. Fleck 2013: 17- 22). Elfie Fleck

(2013: 17) betonte schon vor über zehn Jahren, dass seit einiger Zeit in der österreichischen Schulpolitik eine „beispiellose Germanisierungsoffensive eingesetzt“ hat, in der die real existierende Mehrsprachigkeit an den Schulen abgelehnt wird. Das Beherrschen des Deutschen wird demnach zu einem Schlüssel für Teilhabe an Bildung, was den Grundtenor der Sprachenpolitik des ‚Deutschkönnens als Integration‘ widerspiegelt (vgl. Fleck 2013: 17). Durch diese Einstellung haben sich über die Zeit hinweg unterschiedliche *gatekeeping*-Mechanismen für die Teilhabe am Unterricht herausgebildet, von denen (teilweise sehr junge Kinder) direkt betroffen sind. Solche Mechanismen äußern sich in Form von Maßnahmen, die die Kinder über sich ergehen lassen müssen, um – in Abhängigkeit von ihren Deutschkenntnissen – als ‚schulreif‘ eingestuft werden zu können (vgl. Fleck 2013: 20). Wie die Ressourcen der Kinder produktiv genutzt und weiter gefördert werden können, steht nicht zur Diskussion.

3. Methode

Der methodische Rahmen dieser Arbeit ist ein ethnografischer. In die ethnografischen Annahmen zu Erkenntnisgewinn und Vorgehen vor, während und nach der Datenerhebung sowie bei der Analyse sind sprachwissenschaftliche Methoden eingebettet.

3.1 Ethnografie als epistemischer Zugang

Zentral in ethnografischen Herangehensweisen sind die Perspektivierung unterschiedlicher Standpunkte und die Reflexion der Position der Forschenden (vgl. Blommaert 2005: 226, 232-233; Hassemer & Flubacher 2020: 162-163). Perspektivierung und Reflexion ziehen sich durch den gesamten Forschungsprozess. Um darauf genauer eingehen zu können, scheint es mir sinnvoll, zunächst die Zielsetzung ethnografischer Untersuchungen genauer zu besprechen.

Grundsätzlich soll Ethnografie dabei helfen, soziale Praktiken von Gemeinschaften zu verstehen (vgl. Hymes 1972: 41). Um soziale Praktiken verstehen zu können, müssen diese gesehen, erkannt, beschrieben, erklärt und nachvollziehbar werden. Das Sehen solcher Praktiken scheint zunächst banal. Jedoch gilt es zu bedenken, dass nicht jede Handlung gleich eine Praxis darstellt. Eine Handlung kann in der einen Gemeinschaft eine etablierte soziale Praxis sein und in einer anderen nicht. Sammelt man in meiner Herkunftsregion etwa am 4. Dezember Kirschzweige, so ist das eine etablierte soziale Praxis, denn sollten die Kirschzweige bis Weihnachten zu blühen beginnen, so wird es im nächsten Jahr dem Volksglauben zufolge eine Heirat in der Familie geben. Es liegt an den Ethnograf:innen, das Sammeln von Kirschzweigen nicht als spontane Idee, sondern als soziale, traditionsgebundene Praxis zu

erkennen, der gewisse Annahmen, gewisses Wissen und gewisse Werte zugrunde liegen. Sehen muss also gelernt werden². Beim Verstehen sozialer Praktiken von Gemeinschaften ist vor allem die Perspektive von Mitgliedern dieser Gemeinschaft von höchster Relevanz. Das Vermitteln von Mitgliedern an Ethnograf:innen ist zudem wichtig für ein weiteres Ziel von Ethnografie: das Berücksichtigen, Miteinbeziehen und auch Darstellen unterschiedlicher Perspektiven auf Ereignisse und Praktiken (vgl. Agar 1980: 81). Dazu gehört das Anerkennen dessen, das alle ihre eigene Sicht auf die Dinge einbringen und dass niemals eine einzige Wirklichkeit wiedergegeben werden kann (vgl. Agar 1980: 115). Variationen werden in der Ethnografie nicht als störend, sondern als der Normalfall wahrgenommen (vgl. Agar 1980: 80). Davon ist die Perspektive der Ethnograf:innen selbst nicht ausgenommen, weshalb es beim Darstellen von Ereignissen und Praktiken ein Ziel ist, die unterschiedlichen Sichtweisen aneinander anzunähern (vgl. Agar 1980: 79). Dabei nennt Agar (1980: 189-190) die Linguistik als wichtige Disziplin, um nach Parallelen bzw. Hilfsmitteln zu suchen. So kommen hinsichtlich Perspektivierungen etwa auch die Unterscheidung zwischen emischen und etischen Sichtweisen ursprünglich aus der Linguistik; nämlich aus der Unterscheidung zwischen Phonemik und Phonetik (vgl. Agar 1980: 190; Harris 1976: 331-332). In manchen ethnografischen Traditionen wird zwischen emischen und etischen Perspektiven unterschieden, wobei *emisch* das Verstehen von Ereignissen und Praktiken durch die Sichtweise der Mitglieder selbst meint, während *etische Perspektiven* außenstehende Sichtweisen wie jene der Ethnograf:innen in den Vordergrund rücken (vgl. Harris 1976). Meinem Verständnis von Ethnografie zufolge spielt diese Unterscheidung allerdings keine Rolle, wie es auch Agar (2006: 9) über 25 Jahre nach seiner Veröffentlichung von *The Professional Stranger* (1980) durchblicken lässt. In meinem Verständnis ethnografischer Darstellungsformen kann es, wie bereits erwähnt, nie klare Trennungen zwischen den Perspektiven der Forschenden und der Mitglieder einer Gemeinschaft geben (vgl. dazu Agar 1980: 191). Berichtet etwa ein Mitglied einer Gemeinschaft über ein stattgefundenes Ereignis, so ist das eine einzige Perspektive aus dieser Gemeinschaft, die zwar natürlich nicht falsch ist, aber auch nicht notwendigerweise jene der gesamten Gemeinschaft repräsentiert. Andererseits sind in der Darstellung dieses Ereignisses die Perspektiven der Forschenden und jene der Mitglieder untrennbar. In jeder Widergabe eines Berichts finden sich eigene Interpretationen, weshalb eine rein emische Darstellung unmöglich ist. Rein etische Darstellungen sind wiederum deshalb kaum möglich, weil Perspektiven von Mitgliedern alleine schon für das Sehen und Erkennen von Ereignissen unerlässlich sind.

² Zur Unterscheidung von Schauen und Sehen siehe Fleck (2011 [1935]).

Aus dieser Diskussion lässt sich gut erkennen, von welcher Relevanz das Bewusstsein der eigenen Rolle als Ethnograf:in ist. Zentral in der Ethnografie ist also nicht Objektivität, die ohnehin als unmöglich angenommen wird (vgl. Hammersley & Atkinson 2007: 6), sondern die Reflexion der eigenen Situation und Position (vgl. Rampton, Maybin & Roberts 2014: 5). Die Position, die man als Ethnograf:in in der eigenen Forschungsarbeit und somit im Feld einnimmt, ist schwer eindeutig zu bestimmen und wohl auch stark vom jeweiligen Feld und dem eigenen Bezug dazu abhängig. Da Ethnograf:innen aber sowohl Teilnehmende im Feld sind als auch Beobachter:innen, Analytiker:innen und alles, was sich dazwischen befindet, kann generell angenommen werden, dass sie mehrere Rollen gleichzeitig einnehmen (vgl. Pfadenhauer 2017). Agar (1980: 194) benennt Ethnograf:innen in der Hinsicht oft als Lernende. Pfadenhauer (2017) benutzt den Terminus *Grenzgänger:innen*, um diese Sonderstellung zu beschreiben. Die Rollen kann man sich dabei nicht aussuchen, sondern sie werden für jeden Feldaufenthalt sorgfältig und meist sehr implizit ausgehandelt. Sollte es etwa der Fall sein, dass ein:e Ethnograf:in eine Gemeinschaft untersucht, der er:sie selbst angehört, so ändert sich das Feld dennoch allein aufgrund der Präsenz als Forschende:r (vgl. Blommaert & Jie 2010: 27). Man selbst und andere Mitglieder der Gemeinschaft werden immer von der Ethnograf:innen-Rolle beeinflusst: „There is always an observer’s effect, and it is important to realise that: you are never observing an event as if you were not there” (Blommaert & Jie 2010: 27). Das gilt auch und vielleicht sogar noch stärker, wenn man gar nicht Teil der Gemeinschaft ist, die man untersucht. Auch wenn man in eine Gemeinschaft eintritt, mit dieser sehr viel Zeit verbringt und man vielleicht Beziehungen knüpft, so ist man in der Rolle als Ethnograf:in dennoch nie voll und ganz Mitglied einer Gemeinschaft (vgl. Schensul & LeCompte 2013: 25). Um meine eigene Positioniertheit und meinen eigenen Einfluss dementsprechend transparent zu machen, scheue ich in meiner Arbeit nicht vor dem *Ich* zurück (vgl. dazu Jordan 2001: 45).

Wie sich aufgrund der bisherigen Überlegungen unschwer erkennen lässt, geht der ethnografische Ansatz, den ich im Zuge dieser Arbeit verfolge, über einen lediglich methodischen hinaus. Green & Bloome (2014: 183) differenzieren bezüglich der unterschiedlichen Weisen, wie Ethnografie herangezogen werden kann, zwischen „doing ethnography, adopting an ethnographic perspective, and using ethnographic tools“. Mit *doing ethnography* meinen sie jene Ansätze, die sich während des gesamten Forschungs-, Recherche- und Schreibprozesses wie auch in ihren Ideen zu Wissens(re)produktion ethnografisch verstehen (Green & Bloome: 2014: 183). *Adopting an ethnographic perspective* meint das stärkere Fokussieren auf bestimmte Aspekte einer Gemeinschaft und dabei das Anwenden ethnografischer Überlegungen in Bezug auf Datenerhebung, Analyse und Interpretation (Green

& Bloome: 2014: 183). Das theoretische Fundament stammt dabei meist aus anderen Disziplinen. *Using ethnographic tools* bedeutet lediglich das Anwenden ethnografischer Methoden und Herangehensweisen, die meist mit Feldarbeit verbunden werden (Green & Bloome: 2014: 183). Welcher Ansatz gewählt wird, sollte auf die Forschungsinteressen, das methodische Vorgehen und das Forschungsziel abgestimmt sein und mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmen. Folgt man der Unterscheidung von Green & Bloome (2014), wäre meine Arbeit wohl am ehesten in den ersten Ansatz einzugliedern, auch wenn ich mich maßgeblich auf sprach- und auch bildungswissenschaftliche Ansätze beziehe. Gerade diese Offenheit zum Verbinden unterschiedlicher Ansätze lässt ein ethnografisches Vorgehen aber zu, und so schließe ich u.a. an Blommaert & Jie (2010: 5) an, wenn es sich für mich bei Ethnografie „um Grundannahmen über Erkenntnis und Wissensproduktion, um bestimmte Haltungen [handelt], die bestimmte Konsequenzen haben“ (Levstock 2023: 123). Ethnografie meint meinem Verständnis zufolge also den gesamten Prozess der Forschungsarbeit bis hin zum Produkt³, das in meinem Fall die Masterarbeit darstellt.

Die eben erwähnten bestimmten Haltungen beinhalten eine gewisse Ablehnung von deduktiven Ansätzen zur Wissensgenerierung. Ethnografie versteht sich nicht als Ansatz, der Hypothesen aus der Theorie im Feld überprüft (vgl. Agar 1980: 63-81), sondern aus empirischen Beobachtungen theoretische Schlüsse zieht (vgl. Blommaert & Jie 2010: 12). Blommaert & Jie (2010: 12-13) unterscheiden allerdings lediglich zwischen induktiven und deduktiven Ansätzen. Diese Unterscheidung empfinde ich als zu kurz gegriffen. Ethnograf:innen kommen durch plausibles Schlussfolgern konkreter Erfahrungen und wiederholtes Testen und Anpassen zu einem Vorgehen, das eine rekursive und/oder dialektische Beziehung zwischen Empirie und Theorie ergibt (vgl. Agar 2006). Somit lässt sich Ethnografie am besten als abduktiver Ansatz beschreiben, der keine klare Linie zwischen Theorie und Empirie zieht (vgl. Schaffhauser 2017: 162, 174). Ethnograf:innen versuchen also allem und allen im Feld mit einer Offenheit und Unvoreingenommenheit zu begegnen (vgl. Blommaert & Jie 2010: 10). Eine gewisse Ignoranz sei Blommaert & Jie (2010: 10) zufolge sogar „a crucial point of departure“. Ganz offen ins Feld zu gehen und die ersten Eindrücke auf sich wirken zu lassen, ist natürlich nicht einfach, da wir – und vielleicht sogar besonders wissenschaftlich Sozialisierte – dazu neigen, Erfahrungen einordnen zu wollen. Hier gilt es, sich eines besonders in Erinnerung zu behalten: „Chaos is the normal state of things“ (Blommaert & Jie 2010: 25). Die Komplexität und Vielfalt, der man als Ethnograf:in durch die möglichst offene Grundhaltung begegnet, gilt es nicht zu reduzieren, sondern als Chance anzuerkennen (vgl. Blommaert & Jie 2010: 11).

³ Zur Ethnografie als Produkt eines Prozesses vgl. Sanjek (2014: 59).

Ethnograf:innen versuchen Erfahrungen und Beobachtungen zu machen und dann zu verstehen, wie diese mit anderen Ereignissen, Praktiken oder Merkmalen zusammenhängen, auch mit solchen, die vielleicht nicht sofort offensichtlich sind (vgl. Agar 1980: 75). Ethnograf:innen versuchen somit eine holistische Perspektive auf ihre Erfahrungen im Feld zu werfen, was wiederum einige Herausforderungen mit sich bringt. Durch den Anspruch, dass Ethnograf:innen so offen und unvoreingenommen wie möglich ins Feld gehen sollen, entsteht der Eindruck einer Möglichkeit von Objektivität (vgl. Agar 1980: 75-76). Natürlich sind Ethnograf:innen niemals vollkommen wertfrei. Immerhin sind auch sie Menschen mit einer spezifischen Sozialisierung, persönlichen Geschichten und eigenen Werten und bringen daher an jedem Punkt des Prozesses sich selbst mit ein (vgl. Hammersley & Atkinson 2007: 15). Die Positioniertheit der Ethnograf:innen beeinflusst nicht nur, wie bereits erwähnt, die Mitglieder der Gemeinschaft, die untersucht wird, sondern auch und maßgeblich die Ethnograf:innen und ihre Eindrücke, Bewertungen und Analysen selbst (vgl. Hassemer & Flubacher 2020: 177). Ethnografie ist mithin keine ‚sterile‘ Wissenschaft, sondern multipel subjektiv, abduktiv und irgendwo zwischen emischen und etischen Perspektivierungen verortet. Agar (1980: 197) charakterisiert sie – nicht ganz unironisch – als weich und verschwommen, hält aber auch fest, dass „[m]uch of the world we seek to understand has just those characteristics, including our own involvement in it as researchers” (Agar 1980: 197-198).

3.2 Ethnografie und (angewandte) Linguistik

Wie hängen diese Überlegungen nun mit (angewandter) Linguistik zusammen und wo gibt es Anknüpfungspunkte? In diesem Kapitel wird erarbeitet, inwiefern eine Ethnografie in einer angewandten Sprachwissenschaft funktionieren kann (siehe 3.2.1), wie die interaktionale Diskursanalyse in dieser Arbeit aus einer ethnografischen Perspektive durchgeführt wird (siehe 3.2.2) und wie ich bei der Analyse vorgehe (siehe 3.2.3).

3.2.1 Linguistisch informierte Ethnografie

Liest man etwa Dell Hymes oder John Gumperz, so könnte man tatsächlich meinen, dass die moderne Soziolinguistik schon seit ihren Anfängen ethnografisch geprägt war (vgl. dazu Gumperz & Hymes 1972). Mit ihrem Sammelband *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (1972) haben Hymes und Gumperz versucht, der Soziolinguistik eindeutige Anstöße in eine ethnografische Richtung zu geben, die sich nicht nur am Titel ihres Buches ablesen lässt. Namhafte Soziolinguist:innen haben für diesen Sammelband, der ja unter dem Label der Ethnografie steht, Beiträge geliefert. Dazu gehören

Joshua Fishman, Basil Bernstein oder William Labov. Besonders aufmerksam möchte ich zudem auf jene Namen des Sammelbandes machen, die schon 1972 die Analyse von gesprochener Sprache und Ethnomethodologie miteinander verbunden haben. Darunter fallen Harold Garfinkel, Harvey Sacks oder Emanuel Schegloff.

Seit den 1980ern ist ein steter Anstieg an ethnografischen Projekten und Veröffentlichungen zu beobachten (vgl. Eishart 2001: 18-19). Insbesondere im anglo-amerikanischen Raum scheinen Zusammenführungen aus sprachwissenschaftlichen und ethnografischen Ansätzen prominenter zu sein, wo diese Disziplin oft als *linguistic anthropology* bezeichnet wird (vgl. Gumperz & Cook-Gumperz 2008). Ben Rampton (2007: 585) charakterisiert das Feld, in dem Ethnograf:innen sprachwissenschaftlich forschen und/oder Sprachwissenschaftler:innen ethnografisch vorgehen, als *linguistic ethnography*. Er argumentiert, dass es sich dabei um die sinnvollste Bezeichnung für ein doch heterogenes Feld handelt, um alle, die sich mit der Verbindung von Linguistik und Ethnografie beschäftigen, mitzunehmen (vgl. Rampton 2007: 599). Inhaltlich bedeutet diese Bezeichnung jedoch keine großen Abweichungen von dem, was generell unter einer ethnografischen Vorgehensweise – auch in Verbindung mit Sprachwissenschaft – verstanden wird (vgl. Rampton, Maybin & Roberts 2014: 1-2). Selbstverständlich widmen sich Wissenschaftler:innen auch ohne explizite Etikettierung der ethnografischen Forschung zu linguistischen Themen. Hierzu zählen die vielfältigen Arbeiten von Jan Blommaert, der einen bedeutenden Einfluss für diese Arbeit darstellt (vgl. Blommaert 2001, 2009, 2011, 2018b). *Linguistische Anthropologie, linguistische Ethnografie, linguistisch informierte Ethnografie* oder wie auch immer man dieses Feld nennen mag, beschäftigt sich mit einer Vielzahl von mit Sprache zusammenhängenden Aspekten (vgl. Blommaert & Jie 2010: 81). So können etwa spezifische sprachliche Merkmale beschrieben, Gesprächsstrukturen analysiert oder Inhalte ausgewertet werden (vgl. Blommaert & Jie 2010: 81-81). Kurz gesagt: Eine linguistisch informierte Ethnografie kann theoretisch jedes Thema behandeln, dem sich auch die angewandte Linguistik widmen kann. Überall, wo Sprache und Gesellschaft als Zusammenhang begriffen wird, kann Ethnografie herangezogen werden.

Angesichts der Offenheit ethnografischer Ansätze und des grundlegenden Interesses an sozialen Praktiken ist es nicht verwunderlich, dass besonders hochinstitutionalisierte Kontexte wie Unterrichtssituationen für Ethnograf:innen von Interesse sind. So ist Blommaert (2018a: 6) der Ansicht, dass „some of the most critical studies on education have been produced by scholars using an ethnographic perspective“. Einige dieser Fallstudien stammen von Linguist:innen, wie etwa Jenny Cook-Gumperz (2006), Monica Heller (2006) und Ben Rampton (2006).

3.2.2 Die interaktionale Diskursanalyse als gesprächsanalytischer Ansatz

Auch im Zuge dieses Projekts wird aus der Sicht einer linguistisch informierten Ethnografie an Unterrichtskommunikation herangetreten. Dabei wird eine Symbiose aus Ethnografie und interaktionaler Diskursanalyse, einer Spielart von Gesprächsanalyse, methodisch hergestellt. Die Anwendung der Methode aus einer ethnografischen Sicht hat bestimmte Implikationen für Datensammlung und Analyse, die im Folgenden aufgearbeitet werden.

Die Zielsetzung von Gesprächsanalyse besteht im Wesentlichen darin, Sprache in Interaktion zu untersuchen und dadurch Gesprächsstruktur und Gesprächsorganisation zu erkennen, zu beschreiben und zu analysieren (vgl. Seedhouse 2005: 166).

Gesprächsbezogene Analysen haben eine gewisse Tradition in Arbeiten zu Unterrichtskommunikation. Auch im bereits erwähnten Sammelband *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (1972) von John Gumperz und Dell Hymes (1972), finden sich im Zusammenhang mit Ethnografie populäre Namen der Konversationsanalyse, wie etwa Harvey Sacks oder Emanuel Schegloff. Möchte man Unterrichtskommunikation durch die Brille der Konversations- und Gesprächsanalyse näher betrachten, so schlägt Seedhouse (2005: 174-176) eine Unterscheidung von drei Ansätzen vor: Ethnomethodologische, soziokulturell-theoretische und linguistische Zugänge. Ethnomethodologische Ansätze der Analyse von Gesprächen untersuchen, wie Menschen gemeinsam Sinn erzeugen und soziale Realitäten verhandeln, indem sie sich auf die Strukturen und Regeln der Interaktion fokussieren (vgl. Lynch 2009), was auch auf Unterrichtskommunikation übertragbar ist. Analysiert wird dabei abduktiv und induktiv anhand realer sozialer Kontexte, wobei in Bezug auf Unterrichtskommunikation oft der institutionelle Charakter besonders in den Vordergrund gestellt wird (vgl. Seedhouse 2005: 175). Soziokulturell-theoretische Ansätze stellen Prozesse und Praktiken, und so auch gemeinsames Lernen, als sozial konstruiert und situiert in den Vordergrund (vgl. Brouwer & Wagner 2004: 33). Der Fokus wird dabei aus einer sozio-interaktionalen Sicht auf interaktionale Praktiken und die damit zusammenhängenden Ressourcen gelegt (vgl. Seedhouse 2005: 175). Als dritten Ansatz erwähnt Seedhouse (2005 175-176) – wie er sie problematischerweise nennt – linguistische Zugänge. Diese schreibt er vor allem der quantitativen Psycholinguistik zu und charakterisiert sie aufgrund ihres dekontextualisierenden analytischen Vorgehens als solche, die den Grundannahmen von gesprächsbezogenen Analysen gegenüberstehen würden (vgl. Seedhouse 2005: 176). An der Stelle würde ich argumentieren, dass die Bezeichnung solcher Ansätze als *linguistisch* nicht gut durchdacht wurde, da auch viele angewandte linguistische

Gesprächsanalysen solchen Ansätzen widersprechen würden (vgl. dazu Kasper & Wagner 2014: 186-201).

Folgt man dieser Unterscheidung, so ist die interaktionale Diskursanalyse, die besonders im Sammelband *Diskurserwerb in Familie, Peer Group und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen* (2021) entwickelt wurde, wohl am ehesten zwischen ethnomethodologischen und soziokulturell-theoretischen Zugängen zu verorten. Ihr Schwerpunkt liegt nämlich durchaus auf interaktionalen Fähigkeiten bzw. Praktiken und den Ressourcen, die damit zusammenhängen (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 2). Institutionelle Bedingungen werden jedoch und besonders in Unterrichtssituationen als zentral angenommen (vgl. dazu Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 24-27). So wird in der interaktionalen Diskursanalyse etwa berücksichtigt, dass die Rolle der Lehrperson institutionell gefestigt ist und im Setting von Unterricht die Aufgabe hat, die Abläufe (kommunikativ) zu regeln (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 26-27). Ziel der interaktionalen Diskursanalyse ist es, soziale Verhältnisse (mögliche Benachteiligung, Bevorzugung, Ungleichbehandlung bis hin zu Diskriminierung), die durch die Interaktion und ihre Analyse erkennbar werden, aufzuzeigen (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 23). Um genau das zu tun, werden globale Gesprächseinheiten aus verbaler Interaktion gesprächsanalytisch, sequenziell und rekonstruktiv untersucht (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 2). Mit dem Fokus auf globale Einheiten versteht sich die interaktionale Diskursanalyse selbst als Ansatz, der versucht, Aspekte aus Diskursanalyse, Gesprächsanalyse und Genreanalyse zu vereinen (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2017: 85-87). Diese globalen Einheiten, die in der interaktionalen Diskursanalyse von zentralem Interesse sind, bilden diskursive Praktiken (z.B. Erklären, Beschreiben oder Erzählen) (siehe 2.1.3). In der interaktionalen Diskursanalyse wird angenommen, dass diskursive Praktiken den Großteil aller Interaktionen strukturieren (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2017: 86-88). Wie bereits erwähnt, ist in Unterrichtskommunikation das Erklären von besonderer Bedeutung (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 17). Nun besitzt nicht jede:r Schüler:in die gleichen Fähigkeiten zu erklären (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 37), weshalb die interaktionale Diskursanalyse versucht, die einzelnen Fähigkeiten zu bestimmen und in Abhängigkeit von einer etwaigen Ungleichbehandlung zu untersuchen. Im Zuge meines Projekts wird der Fokus von den Fähigkeiten zu den Praktiken hin verschoben. Inwiefern ich durch die Verschiebung hin zu den Praktiken das übliche Vorgehen bei der interaktionalen Diskursanalyse angepasst habe, ist im folgenden Abschnitt zu lesen.

Die Zusammenführung von interaktionaler Diskursanalyse und einer ethnografischen Perspektive bringt einige Implikationen mit sich, die ich in Levstock (2023: 132) ausführlich beschrieben habe. Hier möchte ich meine Überlegungen noch einmal kurz zusammenfassen. Ich argumentiere, dass ein großer Vorteil der Zusammenführung von interaktionaler Diskursanalyse und Ethnografie die Freiheit zu Kreativität zu jedem Zeitpunkt ist. Kreativität kann den Erkenntnisprozess besonders im Zuge eines abduktiven Vorgehens fördern. So verleiht Kreativität etwa die Freiheit, neue, manchmal vielleicht unkonventionelle Verbindungen herzustellen, bestehende Theorien durch neue Perspektiven weiterzuentwickeln, und dazu, sich von zu Beginn chaotisch scheinenden Situationen nicht abschrecken zu lassen. Kreativität führt in der Wissenschaft zu Flexibilität und in weiterer Folge zu Innovation. Ethnografie erlaubt an jeder Stelle des Projekts nicht nur Freiheit, sondern empfiehlt sie sogar. Ethnografie bedeutet nämlich auch Dynamik und Anpassungsfähigkeit. Es gibt keine pauschalen Lösungen, die auf jedes Projekt angewendet werden können. Jeder Schritt muss in einer ethnografischen Herangehensweise an das jeweilige Feld und die jeweilige Gemeinschaft angepasst werden. Für mein Projekt eignet sich eine Einbettung der interaktionalen Diskursanalyse sehr gut; einerseits aufgrund ihres Fokus auf globale Einheiten und Unterrichtskommunikation und andererseits dank ihrer Offenheit für die Anpassung ihrer Methode (vgl. Quasthoff 2021: 44-45). Diese Möglichkeiten zur Anpassung des Methodischen Vorgehens in einem ethnografischen Sinne eröffnet weitere Möglichkeiten der Datenaufbereitung, Datenanalyse und Dateninterpretation für die interaktionale Diskursanalyse. Eine solche Öffnung wäre etwa, dass nicht nur die kommunikativen Praktiken der Gemeinschaft analysiert werden, sondern auch miteinbezogen wird, welche Hintergründe diese haben könnten. Gleichzeitig sorgt die interaktionale Diskursanalyse für eine konkretere Rahmung des Projekts, was in der Kombination mit Ethnografie einen Vorteil bedeutet, da deren Offenheit oft überfordern kann. Das Reflektieren der eigenen Position und des eigenen Einflusses auf das Feld machen die interaktionale Diskursanalyse transparenter. Der gesamte Forschungsprozess wird nicht als klassische Beziehung zwischen Forschenden und Erforschten gesehen, sondern als gegenseitiges Lernen, Zusammenarbeiten und Verstehen.

3.2.3 Die Analyse diskursiver Praktiken anhand der interaktionalen Diskursanalyse

Diese Arbeit befindet sich zusammenfassend also in der Tradition einer linguistisch informierten Ethnografie (vgl. etwa Rampton, Maybin & Roberts 2014), im Rahmen derer zur Analyse der Daten ein gesprächsanalytischer Ansatz angewendet wird. Diesen gesprächsanalytischen Ansatz stellt die interaktionale Diskursanalyse bereit (vgl. etwa Morek,

Heller & Quasthoff 2017). In diesem Abschnitt möchte ich vor allem darauf eingehen, wie ich bei der Durchführung der interaktionalen Diskursanalyse vorgehe und welche Aspekte ich bei der Analyse aufgrund der Datenlage und im Sinne eines flexiblen ethnografischen Vorgehens angepasst habe.

Da davon ausgegangen werden kann, dass Schüler:innen diskursive Praktiken in unterschiedlichem Ausmaß ‚beherrschen‘⁴ und das zu ungleicher Möglichkeit an Teilhabe führt, stellt die interaktionale Diskursanalyse den Anspruch an sich, die individuellen diskursiven Fähigkeiten der Schüler:innen bestimmen zu können (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021b: 23). Um das auf zielführende Weise zu tun, wurde von Hausendorf & Quasthoff (2005: 118-142) das Analysemodell *GLOBE* entwickelt (allerdings noch nicht unter diesem Namen), ein Modell, das besonders für den Erwerbskontext zur Beschreibung globaler Einheiten anhand empfohlener Beschreibungskategorien geeignet ist. Wie es für Gesprächsanalysen typisch ist, wird sequenziell analysiert, allerdings auf einer globaleren Ebene und nicht nur mit Blick auf Nachbarschaftspaare (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2017: 86). *GLOBE* steht für *Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten*, womit der Fokus auf globale Einheiten noch einmal unterstrichen wird. Die Beschreibungsebenen von *GLOBE* heißen *Jobs*, *Mittel* und *Formen* (vgl. etwa Quasthoff, Heller & Morek 2017: 91; Morek, Heller & Quasthoff 2017:18-20). In der interaktionalen Diskursanalyse wird angenommen, dass die erfolgreiche Realisierung von Diskurseinheiten (wie etwa Erklären, Erzählen, Argumentieren) eine angemessene Art und Weise des kommunikativen Vollzugs benötigt (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017:18). Die Art und Weise des kommunikativen Vollzugs soll auf den drei Ebenen beschrieben werden können. Die Kategorie *Jobs* meint die einzelnen Schritte, die global-kommunikativen Abschnitte einer Diskurseinheit (etwa das Konstituieren eines Explanandums beim Erklären) unabhängig von ihrer konkreten Realisierung, also unabhängig davon, von wem und wie sie erledigt werden (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 19). Die Kategorie *Mittel* umfasst die Art und Weise, wie die einzelnen *Jobs* organisiert sind, sowohl auf der Ebene des Ablaufs und der Aufgabenteilung je nach Rolle als auch bezogen auf den semantischen Gehalt (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 19). Die *Formen* bezeichnen die konkreten Realisierungen, die auf jegliche Weise wahrnehmbare Oberfläche, sei es auf körperlicher,

⁴ Die Aussage, dass Schüler:innen diskursive Praktiken in unterschiedlichem Ausmaß beherrschen, präsupponiert natürlich, dass es eine richtige und falsche Art und Weise des Erklärens, Beschreibens und Erzählens gibt. Tatsächlich sind all diese Praktiken stark abhängig von der jeweiligen Gemeinschaft. Gemeint ist hier, dass Schüler:innen dem für die Unterrichtssituation erwarteten Durchführen der diskursiven Praktiken in unterschiedlichem Ausmaß entsprechen.

morphosyntaktischer, lexikalischer, prosodischer Ebene bzw. in jeder anderen möglichen Art, die *Jobs* konkret zu produzieren (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 20).

Im Großen und Ganzen wende ich diese Art der Analyse, die Beschreibung der Ebenen, auch auf mein Material an. Jedoch modifiziere ich die Analyse mehr oder weniger stark. Zunächst habe ich mich gegen das Verwenden der Bezeichnung *GLOBE* entschieden. Wie eben erwähnt, steht *GLOBE* für *Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten*. *Globalität* und *Lokalität* sind zwar Begriffe von zentraler Bedeutung in meinem Projekt. Dass die zu analysierenden Einheiten jedoch als *beidseitig-konstruiert* bestimmt werden, empfinde ich als zu kurz gegriffen – besonders für den Kontext meines Materials. In Unterrichtskommunikation geht die Organisation von Gesprächen in der Regel weit über die Organisation von zwei Seiten hinaus. Ziel dieser Arbeit ist es nicht, die diskursiven Fähigkeiten einzelner Schüler:innen, sondern die diskursiven Praktiken, konkreter die kollektive Realisierung des Erklärens der gesamten Klassengemeinschaft zu bestimmen. Daraus folgen weitere Anpassungen. Da die empfohlenen Beschreibungsebenen von *GLOBE* auf das Bestimmen individueller Fähigkeiten ausgelegt sind, halte ich mich in der Analyse auch nicht an die strikte Trennung der einzelnen Kategorien. Da die einzelnen Ebenen ohnehin ineinander integriert sind, möchte ich sie nicht durch die Analyse voneinander isolieren. Daraus folgt zudem, dass ich die einzelnen Ebenen nicht als *Jobs*, *Mittel* und *Formen* bezeichne. Was hier als *Jobs* bezeichnet ist, nenne ich im Zuge meiner Analyse *Aufgaben*. Das heißt allerdings nicht, dass ich ignoriere, welche Teilnehmenden welche Rollen einnehmen oder welche sprachlichen, prosodischen oder nonverbalen Ressourcen gebraucht werden, um die einzelnen Aufgaben zu realisieren. Diese Ebenen analysiere ich ineinander integriert, also nicht voneinander gelöst, und mit dem Versuch, kontext-sensibler und im ethnografischen Sinne mit so wenigen Vorannahmen wie möglich vorzugehen. Dabei orientiere ich mich an der Analyseweise von Blommaert & Jie (2010: 70-83), die sich an Hymes' ethnopoetischer Analyse anlehnt. In dieser Analyse werden *textual patterns* (Muster) von Erzählungen identifiziert und eruiert, wie diese Muster von den Sprecher:innen markiert werden⁵. Blommaert & Jie (2010: 73) stellen dabei folgenden, für die Analyse zentralen Aspekt fest: „[T]he resources that speakers use to structure their narrative are hard to determine a priori, for they depend on a variety of circumstances.“ Das können Wortwahl, Grammatik, Stilmittel oder paralinguistische Elemente wie Pausen, Intonation, Korrekturen etc. sein (vgl. Blommaert & Jie 2010: 73-74). Vor der Analyse können

⁵ Zum Beispiel verwendet eine Sprecherin in Blommaert & Jies (2010: 76) Analyse *and*, um neue Themen einzuführen und *so*, um schlusszufolgern. Sie bedient sich also Kohäsionselementen, um ihre Erzählung zu strukturieren.

also keine Kategorien festgelegt werden, da zuvor nie klar sein kann, wie Sprecher:innen den Aufbau ihrer Realisierung der einzelnen Aufgaben markieren.

Um im Zuge meiner Analyse die Aufgaben und Muster der diskursiven Praxis des Erklärens der Klassengemeinschaft zu identifizieren und zu interpretieren, wende ich eine angepasste interaktionale Diskursanalyse an, ohne strikt zwischen *Jobs*, *Mittel* und *Formen* zu unterscheiden. Die *Jobs* heißen in dieser Arbeit *Aufgaben*. Die Aufgaben werden im Material identifiziert. Weiters versuche ich zu erörtern, welche Aufgaben die Klasse im Zuge ihrer Erklärungen erledigt und ob diese über die unterschiedlichen Erklärungen hinweg variieren. Zudem eruiere ich, ob das konkrete Realisieren an der wahrnehmbaren (in diesem Fall, hör- und lesbaren) Oberfläche Muster aufweist, welche es sind, welche Besonderheiten sich zeigen – und das alles im ethnografischen Sinne unter Einbezug meines Kontextwissens über die Klasse, die einzelnen Schüler:innen, die Lehrer:innen sowie die konkreten Situationen.

3.3 Von der Idee über das Feld zu den Daten

Was sind nun aber die Daten bzw. das Material, das analysiert wird? Woher stammen die Aufnahmen? Wie wurden sie aufgenommen? Und wie konnte ich überhaupt den Zugang zu einer Schule herstellen? Das folgende Kapitel widmet sich der Beantwortung dieser Fragen.

3.3.1 Zugang zum Feld

Beginnen möchte ich mit der Frage nach dem Feldzugang und Feld per se. Die Entscheidung, all diesen Fragen ein eigenes Kapitel zu widmen, stammt aus dem ethnografischen Gedanken, den ich im Zuge meines Projekts verfolge. Einerseits geht es darum, den Prozess von den Überlegungen bis hin zum Feld transparent zu machen. Andererseits ist es mir auch ein Anliegen, eine bestimmte Art von Wissen zu teilen, die zwar nicht für das Inhaltliche dieser Arbeit unmittelbar relevant ist, allerdings für ihr grundlegendes Zustandekommen unentbehrlich war. Hätte ich den Zugang zu einer Schule nicht bekommen, so würde diese Arbeit auch nicht auf diese Art und Weise existieren. Informationen dazu, wie man Zugang zu solch sensiblen Orten wie Schulen erhält, sind meiner Erfahrung nach nicht einfach zu finden. Gerade für Studierende im Bachelor- oder Master-Studium, die nicht auf finanzielle oder personelle Ressourcen zurückgreifen können, kann dieses Wissen wertvoll sein. Ich möchte in diesem Abschnitt also teilen, welche Wege ich gegangen bin, um den Zugang zu einer vierten Klasse an einer Wiener Mittelschule zu erhalten.

Als ich während der Pandemie die Idee hatte, mich im Zuge meiner Abschlussarbeit mit Unterrichtskommunikation auseinanderzusetzen, begannen die Zahlen der Covid-19-

Infektionen in Österreich gerade erst zu sinken. Immer wieder wurden unterschiedliche Maßnahmen, um die Verbreitung des Virus so gering wie möglich zu halten, neu eingeführt oder abgeschafft. Dass die Zeit der Lockdowns aber vorbei schien, stimmte mich optimistisch, selbst eigene Daten an einer Schule erheben zu können. Dieser Optimismus verflog jedoch schnell mit ersten Recherchen zum potenziellen Zugang zu Schulen für Forschungsarbeiten. Besonders für jede studentische Abschlussarbeit „unterhalb“ der Ebene von Dissertationen schien es mir unglaublich schwierig bis unmöglich, mir den Zugang selbst zu erarbeiten. Zusätzlich bin ich weder Lehramts- noch Pädagogik-Studentin, für die es selbst schon schwierig genug ist, als Forscher:innen Zugang zu Schulen zu bekommen.

Aus purem Zufall bin ich außerhalb meiner Recherche auf eine Werbung der Plattform für Abschlussarbeiten der Stadt Wien gestoßen. Es handelt sich dabei um eine Plattform, auf der sich Themenvorschläge für Abschlussarbeiten finden lassen, die mit der Stadt Wien zusammenhängen und den unterschiedlichsten Disziplinen angehören. Wiener Studierende können sich für einzelne Themen eintragen. Aus den Bewerber:innen wird dann eine Person gewählt, die das Thema im Zuge einer Abschlussarbeit bearbeiten darf. Die Stadt Wien unterstützt dabei organisatorisch. Zusätzlich dazu gibt es die Möglichkeit, selbst Vorschläge einzureichen. Diese Möglichkeit habe ich sofort ergriffen und ein Proposal verfasst, das vorläufige Forschungsfragen, die Relevanz für die Stadt Wien, den Forschungszusammenhang, die geplante Vorgehensweise und einen vorgeschlagenen Zeitplan enthält. Was sich als hilfreich herausgestellt hat, war meine Flexibilität hinsichtlich der genauen Altersgruppe und des genauen Unterrichtsfachs wie auch des genauen Zeitraums, in dem ich die Daten erheben wollte. Einige Tage, nachdem ich das Proposal über ein Formular der Plattform eingereicht hatte, erhielt ich die Informationen, dass mit einer geeigneten Dienststelle der Stadt Wien Rücksprache gehalten werden müsse. Nach einigen Telefonaten mit der Plattform für Abschlussarbeiten und der entsprechenden Dienststelle der Stadt Wien, die sich ungefähr über einen Monat erstreckt haben, erhielt ich die Zusage: Es habe sich eine Mittelschule gefunden, an der ich meine Datenerhebung durchführen könne. Nach einigen weiteren Wochen wurde ich von der betreffenden Ansprechperson, einem Lehrer der Schule, kontaktiert. Nach weiteren Klärungen zum Inhalt meines Vorhabens begab er sich auf die Suche nach einer Lehrperson, die mich ihrem Fremdsprachenunterricht beiwohnen lassen würde. Auch die Mitarbeitenden der Plattform für Abschlussarbeiten haben mich und die Ansprechperson der Schule immer wieder kontaktiert, um nach dem Fortschritt zu fragen. Nachdem die Ansprechperson der Schule tatsächlich eine Lehrerin gefunden hatte, die an meinem Projekt interessiert war, musste als nächster Schritt eine Bestätigung der Bildungsdirektion eingeholt werden. Nach einer

Unstimmigkeit zwischen der Bildungsdirektion Wien und der Schule, wer mir nun die Erlaubnis geben dürfe, in der Schule meine Daten zu erheben, weiteren Telefonaten mit der Bildungsdirektion und der Ansprechperson der Schule sowie einem E-Mail-Austausch mit der Plattform für Abschlussarbeiten stellte sich heraus, dass mir die Direktion der Schule die Erlaubnis erteilen darf. Nachdem ich und die Direktion der Schule eine schriftliche Vereinbarung, die mehrmals geändert wurde, unterschrieben hatten, mussten in weiterer Folge die Erziehungsberechtigten aller Schüler:innen der Klasse eine Kenntnisnahme über meine Anwesenheit und Tätigkeiten im Unterricht unterzeichnen. In der Zwischenzeit konnte ich in weiteren Telefonaten mit der Lehrerin, die mir erlaubt hatte, am Unterricht mit ihrer Klasse beobachtend teilzunehmen, klären, wann ich genau anwesend sein würde und wie ich was erheben würde. Am 25. April 2022, fast vier Monate nach Einreichen meines Proposals, durfte ich dann meinen ersten Tag in der Klasse verbringen. Es brauchte nur zufällig gelesene Werbung, eine Zusammensetzung vieler motivierter und hilfreicher Menschen sowie einiges an Durchhaltevermögen, um meinen Zugang zu einer Wiener Mittelschule zu gewähren.

3.3.2 Datenerhebung und Daten

Bis zum 10. Juni 2022 habe ich dann die meisten meiner Montage, Mittwoche, Donnerstage und Freitage mit der Klasse in der Schule verbracht. Es handelt sich für mich dabei wohl um einen der lehrreichsten Zeitabschnitte meines gesamten Projekts. Da die Klasse während der Zeit von April bis Juni für eine Woche auf einem Projektausflug am Land war, habe ich insgesamt sechs Wochen in der Schule verbracht. Anwesend war ich in jeder Unterrichtsstunde, die die Lehrerin mit dieser Klasse hatte. Darunter fallen die Fächer Englisch, Geschichte und Berufsorientierung. Berufsorientierung stellt ein Fach dar, im Zuge dessen die Schüler:innen bei der Suche und Organisation eines Jobs, einer Ausbildungsstelle oder weiterführenden schulischen Bildung unterstützt werden sollen. Die Unterstützung besteht im gemeinsamen Verfassen von Bewerbungsschreiben und Lebensläufen, in Präsentationen über die Erfahrungen der Schüler:innen während ihrer berufspraktischen Tage, im Austausch über Ideen und Ziele sowie Informationen über die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten. Jede Woche fanden eine Berufsorientierungsstunde, zwei Geschichte- und vier Englischeinheiten statt, und zwar auf vier Tage aufgeteilt. In Geschichte und Berufsorientierung habe ich lediglich Feldnotizen angefertigt. Während der Englischstunde habe ich sowohl Audioaufnahmen als auch Feldnotizen gemacht, wobei ich während der ersten Woche das Aufnehmen der Englischstunden ausgespart habe, um sowohl mich als auch die Lehrerin und die Schüler:innen an meine Anwesenheit zu gewöhnen. Zusätzlich habe ich versucht, im Sinne der

ethnografischen Datenerhebung so flexibel wie möglich zu bleiben und mich nicht auf bestimmte Arten von Medien zu begrenzen (vgl. Blommaert & Jie 2010: 29-30). Daher habe ich auch Fotos von der Umgebung und Kopien der Unterrichtsmaterialien gemacht und zudem auch Reflexionen verfasst. Welches Material sich daraus genau ergeben hat, bespreche ich im folgenden Kapitel.

Davor möchte ich noch darauf eingehen, was denn überhaupt ethnografische Daten sind. In der Ethnografie gilt grundsätzlich, dass alles, was die Forschenden zu Daten machen, Daten sind (vgl. Ellingson & Sotirin 2020: 5). Dem liegt eben die Annahme zugrunde, dass jegliches Material erhoben werden kann und soll (vgl. Blommaert & Jie 2010: 29-30). Das setzt natürlich einen Feldaufenthalt voraus, was sich ohnehin im Zentrum einer ethnografischen Vorgehensweise befindet.

In Bezug auf die Frage, was alles als *Daten* für die Analyse gelten kann, ergibt sich eine Spannung zwischen ethnografischen Perspektiven und gesprächsanalytischen Ansätzen, wie es die interaktionale Diskursanalyse einer ist. In strengeren bzw. frühen Ansätzen von Gesprächsanalysen wurden Daten ausschließlich auf gesprochene Sprache beschränkt (vgl. Seedhouse 2005: 167). Ab den 1980ern gewannen gesprächsanalytische Arbeiten zunehmend auch Erkenntnisse über die Herstellung von Bedeutung in Interaktion, die über gesprochene Sprache hinausgehen (vgl. etwa Heath 1986 und Goodwin 1984). Heaths (1986: 5-6) Untersuchungen liegen beispielsweise auch Videos zugrunde, wodurch auch weitere Modi der Sinnerzeugung wie die Proxemik, die Mimik, die Gestik und der Blick miteinbezogen wurden. Inzwischen sind die meisten gesprächsanalytischen Ansätze offen gegenüber diversen Datenarten, so auch die interaktionale Diskursanalyse (vgl. Quasthoff 2021: 47).

Ethnograf:innen wie etwa Ellingson & Sotirin (2020: 5) weisen immer wieder darauf hin, dass in Erinnerung zu behalten sei, dass Daten nicht einfach materialisierte Repräsentationen erlebter Situationen sind. Das Erheben von Daten erfordert immer die Aufmerksamkeit der Forschenden. Diese ist aber von den unterschiedlichen Priorisierungen und der Positioniertheit der Forschenden im Feld abhängig (vgl. Emerson, Fretz & Shaw 2011: 9) (siehe 3.1). Durch die zwangsweise Fokussierung der Forschenden – niemand hat einen universalen Blick für alles – ist das Materialisieren (z.B. durch Aufnehmen, Beschreiben, Fotografieren etc.) eines Ereignisses im Feld immer auch eine Reduktion des Ereignisses auf bestimmte Punkte (vgl. Dicks, Soyinka & Coffey 2006: 78). Außerdem gilt es ethische Aspekte bei der Datenerhebung – gerade bei einer ethnografischen Untersuchung – nicht außer Acht zu lassen (vgl. Ellingson & Sotirin 2020: 11-12). Zur Reflexion an jedem Punkt des Prozesses gehört auch jene über die

(vor allem potenziell negativen) Auswirkungen der eigenen Präsenz im Feld auf die Mitglieder der beforschten Gemeinschaft (Heller, Pietikäinen & Pujolar 2018: 30-31).

3.3.3 Archiv

Angelehnt an Blommaert & Jie (2010: 31) nenne ich das Ensemble meiner Daten *Archiv*. Mein Archiv besteht aus unterschiedlichen Medien. Dazu gehören Audioaufnahmen, Feldnotizen, Reflexionen, Unterrichtsmaterial und Fotos. In diesem Abschnitt werden mein Archiv und dessen Zusammensetzung genauer beschrieben.

Die Audioaufnahmen umfassen alle Englischstunden im Gesamten, in welchen ich anwesend war. In den meisten Aufnahmen führt die Klassenvorständin, die reguläre Englischlehrerin der Klasse, den Unterricht. In manchen Aufnahmen leitet aber auch der *Native Speaker* den Unterricht, der ab und zu den Englischunterricht übernimmt. Er ist auch in einigen Aufnahmen zu hören, in denen die Lehrerin die Stunde leitet, weil die beiden Lehrpersonen ab und zu den Unterricht gemeinsam gestalten. Eine Aufnahme repräsentiert jene Stunde, in der die Englischschularbeit stattfand, und wieder eine andere ist komplett gefüllt durch das Vortragen einer Geschichte durch den *Native Speaker*. In zwei Aufnahmen sind Gespräche zu hören, die ich mit der Lehrerin geführt habe, um Eindrücke zu teilen und gegenseitig Nachfragen zu stellen. Nach meinem Feldaufenthalt habe ich alle Aufnahmen durchgehört und zusammengefasst. Da der Fokus meines Projekts auf dem Konstruieren des Erklärens liegt, habe ich aus den Aufnahmen jene Ausschnitte ausgewählt, in denen sich Erklärsequenzen finden. Diese habe ich in EXMARaLDA anhand der halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT) transkribiert. Insgesamt habe ich folgende Ausschnitte dafür ausgewählt:

Tabelle 1: Auswahl an Erklärungen für die Analyse

Nr.	Bezeichnung	Aufnahme: Zeit	Hintergrundinformationen
1	Fairtrade	01: 00:00-01:12	Die Lehrerin will mit der Klasse wiederholen, was <i>Fairtrade</i> ist. Einige Schüler:innen melden sich nacheinander zum Thema.
2	Pesticides	01: 04:40-06:05	Ein Schüler liest einen Text vor. Die Lehrerin unterbricht und stellt Fragen zu einigen Vokabeln. Hier schwimmen, wie so oft, Übersetzungsübung und Erklärung ineinander.
3	Kakao	01: 09:11-09:55	Die Lehrerin erklärt anhand einer Grafik, wie Kaffee hergestellt wird ,und fragt anschließend,

			wie Kakao hergestellt wird. Die Schüler:innen melden sich nacheinander zu Wort.
4	Rassismus	01: 17:40-19:00	Die Lehrerin fasst das gerade Gelesene zusammen. Im Text ging es um rassistische Vorfälle. Denis fragt, wieso Menschen überhaupt nach Hautfarben unterschieden werden. Die Lehrerin versucht das zu erklären.
5	Kreditkarten	02: 17:42-19:37	Die Klasse macht eine Hörübung zum <i>Buy-Nothing-Day</i> . In der Hörübung wird dazu aufgerufen, Kreditkarten zu zerstören. Ein Schüler fragt, wozu das gut ist. Daraus entwickelt sich eine Erklärsequenz.
6	Biofleisch	02: 30:30-34:26	Die Klasse liest einen Text über <i>Fairtrade</i> . Die Lehrerin fragt die Schüler:innen nach Erklärungen zu <i>Fairtrade</i> . Daraus entsteht eine Erklärung zu Bioprodukten bzw. Biofleisch.
7	Present Tense	03: 12:12-16:30	Der <i>Native Speaker</i> soll mit der Klasse die <i>conditionals</i> erarbeiten, bleibt aber bei der Frage, wann <i>present tense</i> verwendet wird. Er ist mit der Antwort der Schüler:innen nicht zufrieden und versucht interaktiv und anhand von Beispielen zu erklären.
8	Present Tense Again	04: 24:30-33:34	Der <i>Native Speaker</i> arbeitet mit den Schüler:innen an einer Grammatikübung im Buch. Bei einem Beispielsatz findet er eine besondere Anwendung von <i>present tense</i> . Daher wiederholt er mit den Schüler:innen wieder, wann <i>present tense</i> eingesetzt wird.
10	Railway Station	08: 35:42-36:13	Die Klasse führt eine Hörübung durch. Dabei handelt es sich um eine Ansage. Die Schüler:innen sollen herausfinden, wo diese Ansage gehört werden kann. Eine Schülerin stellt eine Nachfrage dazu.

11	Kalligrafie	08: 40:15-41:07	In einer Hörübung geht es um Kalligrafie. Die Lehrerin erklärt, wie man Kalligrafie betreibt. Dabei fragt sie auch nach den beiden Bedeutungen des Wortes <i>letter</i> .
12	Flügel	10: 17:45-18:17	Die Klasse liest einen Text. Ein Schüler stellt eine Nachfrage zum Titel des Textes. Eine Schülerin gibt eigeninitiativ eine mögliche Erklärung dazu ab.
13	Buchstabieren bitte	10: 28:00-28:54	Die Klasse macht eine Übung zu den Reflexivpronomen. Die Lehrerin fragt nach dem Unterschied zwischen <i>myself</i> und <i>ourselves</i> . Dabei kommt es zu Missverständnissen.
14	Literatur	10: 41:19-43:33	Die Klasse vergleicht die Lösungen einer Wortsuche-Übung. Die Schüler:innen sollen Wörter über das Thema <i>Literatur</i> suchen. Die Lehrerin fragt nach der Bedeutung der einzelnen Wörter.
15	Aussortieren	13: 42:33-43:03	Die Schüler:innen sollten Vokabeln in einen Lückentext einfügen. Vor dem Vergleichen werden die einzelnen Wörter übersetzt. Eine Lösung wird dabei näher erklärt.

Diese Ausschnitte stellen die Daten dar, die ich anhand der modifizierten interaktionalen Diskursanalyse analysiere. Nun habe ich aber mehrfach erwähnt, dass mein Archiv aus weit mehr als nur Aufnahmen besteht. Was davon wird aber in die Analyse bzw. in die Interpretation der Ergebnisse miteinbezogen? Grundsätzlich sollen laut Seedhouse (2005: 180) all jene Kontexteinflüsse in die Analyse und Interpretation miteinbezogen werden, die die Gesprächssituation tatsächlich beeinflussen. Da solche situationsbezogenen Kontexteinflüsse schwer zu bestimmen sind, gilt in der interaktionalen Diskursanalyse grundsätzlich ein Primat der Sprache in Interaktion (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 1) – in diesem Fall des Gesprochenen. Quasthoff betont aber dennoch, dass das Aufweichen klassisch-gesprächsanalytische Prinzipien in dieser Hinsicht durchaus sinnvoll ist (vgl. Quasthoff 2021: 44-45). Ethnografische Ansätze haben im Unterschied zur klassischen Gesprächsanalyse nicht nur ein vergleichsweise breites Verständnis davon, was Kontext überhaupt ist, sondern sehen

Kontext regelrecht in Ereignisse und Praktiken integriert (vgl. Blommaert & Jie 2010: 17-19). Blommaert & Jie (2010: 7) drücken ihre Ablehnung der Trennung von Kontext und Daten in der Erarbeitung ihres Sprachverständnisses so aus: „To language, there is always a particular function, a concrete shape, a specific model of operation, and an identifiable set of relations between singular acts of language and wider patterns of resources and their functions. Language is context.“ Dieser Ansicht gehe ich ebenfalls nach und versuche alles Wissen, das ich über unterschiedliche Ereignisse habe, in die Analyse und Interpretation miteinzubeziehen. Demnach beziehe ich mich auch auf Wissen, das nicht unmittelbar aus den Audioaufnahmen herauskommt, wie etwa auf das Unterrichtsmaterial, vorhergehende Unterrichtsabschnitte oder Feldnotizen.

Meine Feldnotizen umfassen jede einzelne Stunde der Klasse, in der ich anwesend war. Darin habe ich nicht nur Ereignisse und Abläufe notiert und die einzelnen Unterrichtseinheiten beschrieben, sondern teilweise auch meine Gefühlslage, Eindrücke und Interpretationen der vorherrschenden Atmosphäre festgehalten. Zudem habe ich nach einigen Tagen Reflexionen über meine Erlebnisse verfasst oder Nachträge geschrieben, wenn mir im Nachhinein wieder etwas eingefallen ist. Ein Abschnitt meiner Feldnotizen beinhaltet auch eine supplierte Stunde durch eine andere Lehrerin. Abgesehen von den Notizen, die direkt aus dem Feld stammen, habe ich Überlegungen und Ideen zu meinem Projekt festgehalten. Auch die Gespräche, die ich mit der Lehrerin geführt habe, habe ich in meinen Feldnotizen vor- und nachbereitet. Sonstige Begegnungen, die ich mit anderen Lehrenden oder auch Schüler:innen außerhalb des Unterrichts oder in Pausen hatte, habe ich ebenfalls festgehalten.

Die Kopien der Unterrichtsmaterialien umfassen die Schulbücher aus Geschichte und Englisch, weitere Übungsblätter und die Englischschularbeiten der Schüler:innen. Das Geschichtelehrbuch ist die 11. Auflage aus 2021 von *Geschichte für alle: 4. Klasse*. Während meiner Anwesenheiten wurden insgesamt die Seiten 99 bis 104 durchgearbeitet. Die Englischlehrbücher sind die dritten Auflagen aus 2021 des *More! 4 Student's Book* und des *More! 4 Workbook*. Aus diesen Büchern wurden während meiner Anwesenheiten das 9. Kapitel über Körperkunst, das 10. Kapitel über soziale Gerechtigkeit und das 11. Kapitel über das Lesen bearbeitet.

Schließlich befinden sich in meinem Archiv einige Fotos. Zum einen habe ich die Benotung der Lehrerin der einzelnen Schüler:innen und den Stundenplan, den die Lehrerin immer mit sich führt, fotografiert. Andererseits habe ich auch Fotos von der Umgebung und dem Klassenzimmer gemacht – natürlich immer ohne die Schüler:innen. Unter den Fotos findet sich die Einrichtung, aber auch, wie sich die Klasse im physischen Raum als Gemeinschaft

konstruiert hat. Das manifestiert sich anhand von Fotos ihrer Ausflüge, ihrer Notizen zur internen Organisation oder ihrer alten Unterrichtsmaterialien in Form von Postern.

4. Innehalten: Wie diese Arbeit entstanden ist

Bevor die Ergebnisse des Prozesses, den diese Arbeit darstellt, präsentiert werden und Schlüsse aus der Analyse gezogen werden, ist es mir ein Anliegen, über genau diesen Prozess zu erzählen. Agar (1980) und viele andere schreiben immer wieder über die Ambivalenz von *Ethnografie* zwischen Prozess und Produkt. Ethnografie kann das Vorgehen, manchmal auch die Methode einer Forschungsarbeit meinen. Als Ethnografie wird aber ebenfalls das vollendete Produkt, in diesem Fall die Abschlussarbeit meines Masterstudiums, bezeichnet. Meiner Erfahrung nach ist Ethnografie weniger einer Zweideutigkeit aus diesen beiden Aspekten als ein Zusammenspiel von beidem, wobei der Prozess das viel Maßgeblichere ist. Der Prozess kann ohne das Produkt existieren, das Produkt allerdings nie ohne den Prozess. Und dennoch ist es erst das Produkt, das in dem institutionellen Kontext, in den es eingebettet ist, den Prozess sichtbar macht – ihn materialisiert. Vor der Präsentation der Ergebnisse, die das Ende eines langen Prozesses markieren, möchte ich im Rahmen dieses Fugatos die unsichtbaren Zwischenschritte festhalten. Auch hierbei, während des Schreibens dieser Zeilen, merke ich wiederum, dass ich das nur tun kann, indem ich ein Produkt erzeuge. Dieses Gefühl, die Schranken durchbrechen zu wollen, hat den gesamten Prozess begleitet.

Dieses Abschlussprojekt hat sich über einen für eine Masterarbeit vergleichbar langen Zeitraum gezogen, der von einer Dynamik starker Einschränkungen und Freiheiten begleitet war und ist. Dieses Projekt zieht sich für mich über Zeiten von Fernlehre und Hybridseminaren über Ideenreichtum und Ideenleere, Nebenprojekte, einige Jobs, Umzüge bis hin zur Reorientierung und Wiederverbindung. All das beeinflusst diesen Prozess, der sich von Ideen, über Recherche und Feldaufenthalt, über Diskussionen, Analyse und Schlussfolgerungen bis zum Schreiben zieht. Nichts davon scheint im Endprodukt aber deutlich durch, da es nicht Teil dessen ist, was wir *Masterarbeit* nennen. Die institutionellen Einschränkungen zeigen sich schon alleine daran, dass am Titelblatt nicht mehr als ein Ort angegeben werden kann, obwohl diese Arbeit an mindestens drei Orten entstanden ist, die für unterschiedlich lange Zeiten meinen Wohnort dargestellt haben. Dieses Projekt hat mich durch eine von Höhen und Tiefen geprägte Zeitspanne meines Lebens begleitet und vielleicht ist es gerade deshalb so schwierig, es zu beenden. Dieses Projekt fühlt sich endlos und unabschließbar an. Vielleicht auch, weil es für mich viel mehr ein Prozess als ein Produkt ist und nur ein Produkt irgendwo deutlich beginnt und endet.

5. Analyse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des Analyseprozesses festgehalten. Jeder Abschnitt entspricht dabei einem Ausschnitt, wie in Kapitel 3.3.3 beschrieben wurde. Zu Beginn jedes Kapitels findet sich das jeweils zugehörige Transkript der einzelnen Ausschnitte. Manche Analysen beginnen mit einer Vignette, die durch graue Hinterlegung kenntlich gemacht ist.

5.1 Fairtrade

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 05.05.2022

Aufnahmedauer: 1:14

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

F

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Fazal: Schüler der Klasse

NN

Sex: u

Languages used: deu

User defined attributes:

Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

[1]

	0	1
FA [v]	Richtig, ja! Also, es ist frucht, es ist vegetabil, es ist	
FA [k]	schut Wasim, ((1s)) on, maybe on <i>ermahnend</i>	

[2]

	2
FA [v]	coffee and things like that, yeah? Fairal?
FA [k]	
F [v]	Äh das ist für Kinderarbeit, damit sie, das ist

[3]

	3	4	5	6	7
FA [v]	GEGEN Kinderarbeit.		Richtig, ja? Fairtrade heißt,		es wird
F [v]	((unverständlich)) dass	keine Kinderarbeit.			
NN [v]			(Was) ist Kinderarbeit.		
[KO]					<i>einges</i>

[4]

	8
FA [v]	fair produziert. Das heißt, die, äh es gibt keine Kinder/ also es SOLLTE keine
NN [v]	
[KO]	<i>Schüler:innen kichern leise</i>

[5]

	8
FA [v]	Kinderarbeit geben, ähm es sollte... die Leute, die das produzieren... wenn wir jetzt/
NN [v]	
[KO]	

[6]

	9	10
FA [v]	Samia! über den Kaffee sprechen/ Arnel! ((2s)) dann heißt das, dass die	
FA [k]	<i>ermahnend</i>	<i>ermahnend</i>

FA [v]	„...“, die das produzierten auch wirklich ein ganz Geld dafür bekommen,
FA [k]	

	.. 11
FA [v]	ja? ei es gibt sehr viele Produkte, die verkauft werden als in einer billigen Preis
FA [k]	

FA [v]

FA [v] ... Arnel, gib es weg! Marko genau

	..	13	
FA [v]	so. ((1s))		
FA [k]	(engl.)		

	14
FA [v]	she deserves.0 <i>hag</i> , wir schauen uns das ganze an Beispiel Kaffee noch mal genauer
FA [k]	

FA [v]	an hier?
--------	----------

59

einen Ausschnitt, bei dem die einzelnen Aufgaben sehr stark ineinanderfließen und nur schwer voneinander trennbar sind.

In dieser Englischstunde wird ein neues Kapitel im Lehrbuch begonnen, bei dem es um *a fair world* geht (Gerngross et al. 2021a: 100). Inhaltlich behandelt dieses Kapitel aktuelle Herausforderungen wie nachhaltige Lebensmittelgewinnung und nachhaltigen Lebensmittelhandel, faire Bezahlung und soziale Gerechtigkeit und so auch das Thema *Fairtrade*. Das wird auch in der Beschreibung des Kapitels erwähnt und deshalb von der Lehrerin aufgegriffen. Das Darstellen von Inhaltsrelevanz findet sich also einerseits im Einführen des neuen Themas, das auf dem Lehrplan basiert, und andererseits beruht die inhaltliche Relevanz auf dem unmittelbaren Kontext der konkreten Kapitelbeschreibung im Lehrbuch. Zudem folgt der Beschreibung des Kapitels eine Übung, in der es um die Vorteile von Fairtrade für Kaffeebäuerinnen und -bauern geht. So wird Inhaltsrelevanz auch dadurch geschaffen, dass die Schüler:innen bereits vermuten können, welche Übung als nächste zu erledigen ist. Durch die Einleitung in das neue Kapitel und Thema wird implizit auf die Überleitung vorgegriffen, wie ich im Folgenden zeigen werde.

Zur Einführung in den neuen Themenblock sowie zur Vorbereitung auf die folgende Übung entscheidet sich Frau A. dazu, Fairtrade kurz anzusprechen und gemeinsam Informationen zum Thema zu sammeln. Dabei handelt es sich um das Konstituieren eines Explanandums, wobei in diesem Fall keine Aussagen darüber getroffen werden können, wie das Explanandum genau konstituiert wird. Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, dass diese Aufgabe vor dem Beginn der Aufnahme stattgefunden hat, da im weiteren Verlauf eine sehr fokussierte Charakterisierung von Fairtrade zu finden ist. Dass eine explizite Fokussierung darauf also stattgefunden hat, liegt nahe. Zudem können keine Aussagen über die Trennlinien zwischen den Aufgaben des Darstellens von Inhaltsrelevanz und des Konstituierens eines Explanandums getroffen werden. Angesichts der Tatsache, dass in diesem Ausschnitt die Grenzen generell sehr verschwommen sind, kann das auch für diesen Abschnitt angenommen werden.

Das Transkript beginnt während der Durchführung der Erklärung mit dem Explanandum *Fairtrade*. Frau A. ratifiziert eine vorhergehende Aussage, in der es um die Anwendungsbereiche des Fairtrade-Siegels geht. Sowohl Obst und Gemüse als auch Kaffee können *fairly traded* sein (Flächen 1-2). Fazal, der aufzeigt, wird von der Lehrerin als nächster Sprecher für eine kollektive Erklärung gewählt. Er führt das Thema der Kinderarbeit ein und meint, dass Produkte mit dem Fairtrade-Siegel auch garantieren sollen, dass keine Kinderarbeit mit den Produkten und dem Unternehmen in Verbindung steht. Dabei verwendet er die Präposition *für Kinderarbeit*, bei der ihn Frau A. sofort unterbricht und mit einer starken

Betonung der Präposition *gegen* ausbessert (Flächen 2-3). Das nimmt Fazal auf und wiederholt sinngemäß, dass eben *keine Kinderarbeit* involviert ist (Fläche 3). Er macht so deutlich, dass er genau das mit seiner Aussage meinte. Nachdem Frau A. die Aussage von Fazal ratifiziert hat, lässt sich im Hintergrund eine Aussage hören, die Kinderarbeit wiederholt (Fläche 3). Darauf wird allerdings nicht weiter eingegangen. Die Lehrerin fasst das eben Besprochene noch einmal zusammen (Flächen 3-5). Sie fährt damit fort, zu erklären, welche positiven Auswirkungen Fairtrade auf Kaffeebäuerinnen und -bauern haben kann und bezieht sich besonders auf die faire Bezahlung (Flächen 6-10). Durch den expliziten Bezug auf das Thema *Kaffee* lässt sich einerseits eine Brücke zu den vorhergehenden Aufgaben finden, da auf ein Thema Bezug genommen wird, das im Buch auf der eben behandelten Seite zu sehen ist. Andererseits lässt sich auch eine Überleitung finden, da eine Übung angekündigt wird, in der es um Kaffeeanbau geht. Davor ermahnt die Lehrerin auch einige Schüler, die ihrer Wahrnehmung nach nicht aufmerksam genug sind.

Der Abschluss wird hier durch eine Pause von Frau A. und einem *okay* eingeleitet, das sie auf Englisch ausspricht (Fläche 11). Dann fährt sie auf Englisch fort und fasst alles in einer Art Synthese zusammen: All das gerade Besprochene, also die Charakteristika von Fairtrade, würde zu einer faireren Welt führen (Flächen 11-12). Das *okay*, das leicht steigend betont wird, dient der Rückversicherung und Abklärung der Frage, ob für alle der Erklärbedarf gedeckt ist, wobei eine Pause danach fehlt, der als *Transition Relevance Point* (TRP) interpretiert werden kann. Wenn es also Schüler:innen gäbe, für die der Erklärbedarf noch nicht gedeckt wäre, hätten sie nur die Möglichkeit, die Lehrerin zu unterbrechen, um dies deutlich zu machen.

Die Überleitung wird ebenfalls von einem *okay* eingeleitet, das aber auf Deutsch ausgesprochen wird (Fläche 12). Frau A. kündigt die nächste Übung an, die auf der ersten Seite des neuen Kapitels zu finden ist und Kaffeeanbau thematisiert. Ihr *hier* bezieht sich genau auf jene Übung, die alle in ihren offenen Büchern sehen können (Fläche 13).

Wer welche Aufgabe übernimmt, kann sowohl für das Darstellen von Inhaltsrelevanz als auch für das Konstituieren des Explanandums nicht genau gesagt werden. Aufgrund des institutionellen Charakters der Lehrendenrolle, die Frau A. innehat, lässt sich aber vermuten, dass sie diese Aufgaben übernommen hat. Sie ist diejenige, die neue Themen einführen und alte Themen abschließen kann. So ist es auch sie, die das Abschließen und die Überleitung durchführt. Lediglich beim Durchführen der Erklärung handelt es sich um eine kollektive Aktivität. Dabei handelt es sich um eine typische Aufgabenteilung für das Erklären im Unterricht. Im Vergleich zu dem für die Lehrerin typischen Abschließen auf Deutsch

entscheidet sie sich hier dafür, auf Englisch abzuschließen. Das gleiche gilt für das Überleiten, das sonst auf Englisch, hier aber auf Deutsch durchgeführt wird.

Insgesamt stellt der Ausschnitt *Fairtrade* eine typische Erklärung mit folgendem Schema dar:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren eines Explanandums
- Durchführung der Erklärung
- Abschluss
- Überleitung

Besonders ist an diesem Ausschnitt das sehr flüssige Ineinanderlaufen der einzelnen Aufgaben. Es hängt damit zusammen, dass die gesamte Erklärung zusätzlich zur Einführung in das neue Kapitel als Vorbereitung auf eine nachfolgende Leseübung dient, wie durch die Überleitung deutlich wird.

5.2 Pesticides

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 05.05.2022

Aufnahmedauer: 1:32

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

D

Sex: m
 Languages used: deu; eng
 User defined attributes:
 Dragan: Schüler der Klasse

NN

Sex: u
 Languages used: deu
 User defined attributes:
 Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

W

Sex: m
 Languages used: deu
 User defined attributes:
 Wasim: Schüler der Klasse

F

Sex: m
 Languages used: deu
 User defined attributes:
 Fazal: Schüler der Klasse

J

Sex: m
 Languages used: deu
 User defined attributes:
 Jako: Schüler der Klasse

[1]

	0	1	2	3	4
D [v]	This is good forenvironment.			Environment.	
D [k]	liest vor	Aussprache als [ɛn'vinoonmənt]		[ɪn'vaɪənmənt]	
FA [v]	T H E e n v i r o n m e n t .			mhm what is	
FA [k]	korrigierend [ɪn'vaɪənmənt]				

[2]

..		5	6
FA [v]	environment in German? ((Is)) Wasin.		Ja, du immer mit
W [v]		Ähh, ha diese Ding,	
W [k]		<i>hustend</i>	
NN [v]			((lacht)) dings
[KO]			<i>einige Schüler:innen kichern</i>

[3]

..		7	8	9	10
FA [v]		diese Ding.	Ja, wahrscheinlich. Fazal?		Das Ökosystem,
FA [k]		<i>W nachahmend</i>			
F [v]				Ökosystem?	
NN [v]	((unverständlich))				
[KO]					<i>Schüler:innen schwätzen</i>

[4]

..		11	12
FA [v]	die Umwelt, ja! Umwelt. Äh, aber die Pestizide! ((Is)) Ja.		Ja, was
J [v]			Pestizide.
[KO]	<i>und kichern</i>		

[5]

..		13	14
FA [v]	SIND Pestizide?		Richtig.
J [v]		Äh, also das ist für Früchte, damit die Insekten wegbleiben.	

[6]

..	
FA [v]	Ja, das sind... Pestizide, mit denen werden zum Beispiel Äpfel oder Gemüse oder

[7]

..	
FA [v]	Obstsorten eingesprüht, damit sie eben nicht von äh von Kleintieren gefressen

[8]

15	
FA [v]	... Und die sorgen auch dafür,

[9]

FA [v]	... dass die Äpfel dann schön glänzen im Supermarkt und wir uns denken, das ist ein

[10]

16	
FA [v]	... glänzende Äpfel und die nehmen wir mal, ja? Im Gegensatz dazu, wenn man jetzt

[11]

FA [v]	... Äpfel sich anschaut, schauen die vielleicht nicht so überollt aus, aber dafür

[12]

17 18	
FA [v]	... sie keine Pestizide. (Aufzeigen.) Ja? Es ist nicht giftig, aber es ist halt nicht/
FA [k]	leise
J [v]	Is das giftig?

[13]

19 20 21	
D [v]	... Was ist ((unverständlich)) Bio? Was ist
FA [v]	... auch nicht sehr gesund, sag mal so. Ja? Bitte?

[14]

22	
D [v]	... ((unverständlich)) Bio?
FA [v]	... Bioäpfel? Wenn sie Bioäpfel sind, dann sind sie Bio, dann

[15]

	23	
D [v]	Was wenn sie geschlagen werden und das nur äh alles	
FA [v]	haben sie KEINE Pestizide.	

[16]

	24	25	26
D [v]	Lüge ist?	Ja, diese Leute, die das machen und	dieses
FA [v]	Wer/ wer geschlagen wird?		Wieso sollen

[17]

	27	28
D [v]	((unverständlich))	Ja, so als Sklaven, die müssen arbeiten.
FA [v]	Wie geschlagen werden? Von wem?	Nein.
[KO]	<i>Jemand kichert und schwätzt</i>	

[18]

	29	30
FA [v]	Fazal, da liegt ein Heft.	
NN [v]	((unverständlich)) Es kann immer sein. ((unverständlich))	
[KO]	<i>Mehrere Schüler:innen reden durcheinander ((3s))</i>	

[19]

	31
FA [v]	Ahm, okay, so we ahm go on with the second paragraph?

Der Ausschnitt *Pesticides* stammt aus derselben Englischstunde wie der Ausschnitt *Biofleisch*, weshalb inhaltliche Überschneidungen zu beobachten sind. In dem diesem Ausschnitt vorhergehenden Unterrichtsabschnitt wird eine Leseübung durchgeführt. Die Klasse liest gemeinsam kurze Texte über Kaffeebauer:innen, die Teil des Fairtrade-Programms sind (Gerngross et al. 2021a: 100-101). In dem Text, den Dragan vorliest, werden auch Wörter erwähnt, die im Zusammenhang mit Fairtrade relevant sind. Dazu gehören Wörter, die in den Erklärungen dieses Ausschnitts die Explananda darstellen. Von Erklärungen und Explananda im Plural ist hier die Rede, weil es sich bei diesem Ausschnitt tatsächlich um drei ineinander

übergehende Erklärungen handelt. Dass es sich um mehrere handelt, lässt sich daran erkennen, dass es auch mehrere Explananda gibt, die jeweils den Erklärgegenstand einer Erklärung darstellen.

Als Dragan am Ende des ersten Paragraphen seines Textes ankommt, spricht er *environment* fehlerhaft aus und vergisst den vorhergehenden Artikel, woraufhin ihn die Lehrerin unterbricht und mit starker Betonung den Artikel und die Aussprache von *environment* berichtigt (Fläche 1). Dass es sich dabei um eine Unterbrechung handelt, obwohl Dragan schon am Ende des Paragraphen angelangt war, lässt sich daran erkennen, dass Frau A. schon zu sprechen beginnt, bevor sich eine redeübergangsrelevante Stelle (TRP) ergibt. Dragan wiederholt anschließend die Aussprache von Frau A. Durch die inkorrekte Aussprache von *environment*, die zu einer lehrseitigen Korrektur und schülerseitigen Wiederholung führt, wird die *Inhaltsrelevanz* der ersten Erklärung (E1) dieses Ausschnitts dargestellt.

Basierend auf der inkorrekten Aussprache von Dragan nimmt die Lehrerin an, dass es sich bei *environment* um ein dem Schüler unbekanntes Wort handelt. Sie scheint prüfen zu wollen, ob Dragans Mitschüler:innen das Wort kennen. Nach einer Ratifizierung der korrigierten Aussprache von Dragan fragt Frau A. explizit, was *environment* bedeutet, und macht durch die Spezifizierung *in German* gleichzeitig die gewünschte sprachliche Modalität der Erklärung deutlich (Flächen 1-2): Es soll auf Deutsch erklärt werden. Dabei handelt es sich um das Konstituieren des Explanandums. Nach einer kurzen Pause wählt sie Wasim, der vor dem wiedergegebenen Ausschnitt Dragan beim Lesen abgelenkt hat, als prospektiven Erklärer (Fläche 3).

Nach einer nicht zufriedenstellenden Erklärung durch Wasim, der *environment* als *Ding* erklärt und dafür von der Lehrerin fast höhnisch imitiert wird, wählt sie Fazal, der das Wort mit *Ökosystem* erklärt (Fläche 3). Um diese Aussage zu ratifizieren, wiederholt und umschreibt Frau A. diese mit *Umwelt* (Flächen 3-4). Die Kernaufgabe von E1, das Erklären, ist zu Beginn von Fläche 4 beendet.

Ein explizites Abschließen findet sich in E1 nicht. Allerdings könnte das lehrseitige Wiederholen von *Umwelt* mit sinkender Intonation als implizites Markieren des Abschließens verstanden werden.

Gleich anschließend behält die Lehrerin ihr Rederecht und fährt mit der Frage fort, was denn Pestizide seien (Fläche 4). Dabei handelt es sich einerseits um die Überleitung von E1 zur zweiten Erklärung (E2) dieses Ausschnitts und andererseits um das Etablieren eines neuen Explanandums für die zweite Erklärung. Damit gibt sie einen Erklärimpuls und wählt nach einer kurzen Pause Jako als prospektiven Erklärer (Fläche 4). Aufgrund ihrer

institutionalisierten Rolle als Lehrerin hat sie in dieser Konstellation das Recht, neue Explananda einzuführen.

Das Darstellen von Inhaltsrelevanz ergibt sich im Vorfeld von E2 aus mehreren Schichten. Dass die Lehrerin nämlich gerade *Pestizide* als neues Explanandum wählt, liegt daran, dass das Wort in dem von Dragan vorgelesenen Text als Negativmerkmal von Fairtrade-Produkten vorkommt. Sie bezieht sich damit auf einen Unterrichtsabschnitt, der E1 vorausgeht. Gleichzeitig könnte sie die Lesepause von Dragan nach dem ersten Paragrafen, in der E1 stattgefunden hat, als Möglichkeit nutzen, gleich mehrere von den Schüler:innen als schwer eingestufte Wörter zu besprechen. Zudem könnte sich die Inhaltsrelevanz von E2 auch aus lehrseitigem Prüfen ergeben, da sich *pesticides* in der Vokabelliste der dazugehörigen Einheit des Lehrbuchs befindet. Diese Vokabelliste wurde vorab zum Abschreiben und genauen Durchlesen aufgegeben. Die Lehrerin erwartet also schüler:innenseitiges Wissen über diesen Erklärgegenstand.

Jako hält sich mit seiner ersten Erklärung an die beim Konstituieren des Explanandums von E1 festgelegte Modalität: *in German* (Fläche 4). Die Lehrerin ratifiziert mit einem *Ja*, scheint mit der Aussage aber noch nicht ganz zufrieden zu sein und sicherstellen zu wollen, dass nicht nur die Übersetzung, sondern auch das Wissen um die Bedeutung vorhanden ist. Daher schiebt die Lehrerin das Abschließen auf und fährt mit der Aufgabe *Modalitäten klären* fort, indem sie versucht, ihre Frage *Was sind Pestizide?* einerseits durch das Deutsche und andererseits durch Intonation (Betonung auf *sind*) zu präzisieren (Flächen 4-5). Jako soll nun nicht mehr durch Übersetzen erklären. Er soll Merkmale oder Effekte von Pestiziden nennen. Dass Jako dachte, dass eine Übersetzung als Erklärung ausreicht, könnte daran liegen, dass Übersetzungen in dieser Klasse eine etablierte Praxis sind, um neue Vokabel zu besprechen (siehe etwa 5.15).

Jako glückt seine zweite Erklärung, in der er den Anweisungen folgt und Pestizide durch ein exemplarisches Anwendungsgebiet (*Früchte*) und dessen gewünschte Effekte (*damit die Insekten wegbleiben*) erklärt (Fläche 5). Die Lehrerin zeigt sich durch ihr *Richtig* zufrieden (Fläche 5). Sie führt die zweite Erklärung vervollständigend fort, indem sie das Anwendungsgebiet erweitert (*Gemüse oder Obstsorten*), die Art der Anwendung präzisiert (*eingesprüht*), weitere Effekte nennt (*glänzen im Supermarkt*) und eine Negativdefinition durchführt (*Im Gegensatz dazu*) (Flächen 6-12).

Das *Abschließen* wird in E2 untypischerweise schülerseitig durch Jako eingeleitet, indem er eine Nachfrage stellt und so deutlich macht, dass der Erklärbedarf nicht gedeckt ist. Dennoch handelt es sich dabei um eine Ko-Konstruktion, da ihm die Lehrerin das Rederecht mit einem leisen *Ja* zuteilt (Fläche 12). Sie scheint ihn vorher kurz zu ermahnen, indem sie von ihm

verlangt, dass er aufzeigt, wenn er sich zu Wort melden möchte, was voraussetzt, dass sie bereits bemerkt hat, dass er gerne etwas sagen bzw. nachfragen würde. Auf Jakos Frage, ob Pestizide giftig sind, antwortet die Lehrerin verneinend, aber gleichzeitig relativierend (*auch nicht sehr gesund*) (Flächen 12-13)⁶. Das Abschließen wird mit einem resümierenden *sag ma so* beendet. Nach dem Abschließen von E2 beginnt durch einen schülerseitigen Impuls von Dragan eine neue Erklärung (Fläche 13). Die Überleitung von E2 zur dritten Erklärung (E3) dieses Ausschnitts ist hier also seitens eines Schülers durch Nachfrage initiiert, was eher einen untypischen Fall darstellt. Gleichzeitig ergibt sich durch diese spezifische Nachfrage ein neues Explanandum, womit einhergeht, dass eine dritte Erklärung in diesem Ausschnitt bevorsteht. Besonders am Konstituieren des Explanandums von E3 (und somit gleichzeitig am Überleiten von E2 zu E3) ist, dass die Nachfrage in der Audioaufnahme nicht genau verständlich ist, der Erklärgegenstand aber durch die folgende Interaktion dennoch deutlich wird (Flächen 13-14). Der Gegenstand von E3 sind die Charakteristika von Bioprodukten.

Da es sich um eine Nachfrage handelt, die den Gegenstand von E2 berührt, wird deutlich, dass Inhaltsrelevanz dargestellt wird, indem sich Dragan auf die zweite Erklärung in E2 bezieht. Frau A. erwähnt darin sogar Bioäpfel als Gegensatz von mit Pestiziden behandelten Äpfeln (Flächen 8-12). Die Inhaltsrelevanz für E3 ergibt sich hier also aus dem unmittelbaren Umfeld, nämlich der vorhergehenden Erklärung. Da es sich um eine Nachfrage handelt, geht in der Unterrichtssituation in der Regel das Rederecht automatisch an die Lehrperson, da sie die Wissenden-Rolle innehat.

Frau A. beginnt also die Kernaufgabe, das Erklären, indem sie Bioäpfel als frei von Pestiziden charakterisiert (Flächen 14-15). Dragan äußert sich allerdings kritisch gegenüber Bioprodukten und fragt nach, ob die Möglichkeit bestehen könnte, dass Bioprodukte gar nicht biologisch sind (Flächen 15-16). Der Schüler äußert damit nicht nur explizit Skepsis an Bioprodukten, sondern auch implizit Zweifel an den Informationen, die von der Lehrerin wiedergegeben werden.

Anstatt die Möglichkeit zu nutzen, etwaigen Fehlinformationen entgegenzuwirken, tut die Lehrerin seine Bedenken mit einem einfachen *Nein* ab, ohne ihre Aussage zu begründen, und leitet damit das Abschließen von E3 ein (Fläche 17). Sie fährt mit einem Einwurf eines anderen Themas fort und adressiert einen anderen Schüler (Fläche 18). Dadurch wird deutlich, dass sie für eine solche Diskussion nicht offen ist. Einige Schüler:innen demonstrieren ihre Unzufriedenheit mit diesem Umstand, auf die Frau A. allerdings nicht reagiert.

⁶ Hinsichtlich der Giftigkeit von Pestiziden muss angemerkt werden, dass sich die Lehrerin irrt. Pestizide sind gesundheitsschädigend und können zellteilungsstörend und hormonverändernd wirken. Sie können Krankreihen, wie Allergien oder sogar Krebs, verursachen (vgl. dazu etwa Schlumberger & Krautter 2003).

Stattdessen beginnt sie die Überleitung typischerweise mit einem *okay* und leitet auf Englisch dazu an, mit dem Lesen des nächsten Paragraphen des zur Diskussion stehenden Textes im Lehrbuch beginnen zu wollen (Fläche 19).

Das finale, lehrseitige Überleiten auf Englisch ist ein typisches Exempel von Erklärungen in dieser Klassengemeinschaft. Das gilt nicht nur für die Überleitung von E3, sondern auch für jene von E1, die gleichzeitig das Konstituieren des Explanandums von E2 darstellt. Dass die Überleitung von E2 auf Deutsch stattfindet, ist in diesem Fall nicht weiter überraschend, da es sich um eine schülerseitige Nachfrage handelt, die auf eine Erklärung auf Deutsch folgt. Auch das lehrseitige Konstituieren der Explananda auf Englisch ist ein relativ typischer Fall in dieser Gemeinschaft, was sich auch am Konstituieren des Explanandums von E1 zeigt.

Insgesamt ist das Schema der drei Erklärungen dieses Ausschnitts relativ komplex:

E1

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführen der Erklärung
- (Abschließen)
- Überleitung (= Konstituieren des Explanandums von E2)

Die Kernaufgabe *Durchführen der Erklärung* wird in diesem Fall interaktiv vollzogen, während alle Randaufgaben bis auf das Darstellen von Inhaltsrelevanz von der Lehrerin durchgeführt werden. Das Darstellen von Inhaltsrelevanz wird in diesem Fall interaktiv vollzogen, da es durch eine Leseübung geschieht. Abgesehen davon ist die Rollenverteilung der einzelnen Aufgaben typisch für unterrichtliches Erklären.

E2

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums (= Überleitung von E1)
- Erste Erklärung
- Modalitäten klären
- Zweite Erklärung
- Abschließen
- Überleitung (= Konstituieren des Explanandums von E3)

Die Aufgabenverteilung dieser Erklärung weicht von den typischen Erklärweisen der Klasse und generell von jener des unterrichtlichen Erklärens ab. Hier werden nämlich fast alle Aufgaben interaktiv (also sowohl lehrerinnen- und schüler:innenseitig) vollzogen. Lediglich das Konstituieren des Explanandums und die Aufgabe *Modalitäten klären* werden von der Lehrerin übernommen. Die Aufgabe *Modalitäten klären* findet sich in dieser Klasse häufig und dient der metasprachlichen Vermittlung der Art und Weise, wie die Erklärung von statten gehen soll. Sie findet sich allerdings nicht immer an derselben Position und ist manchmal auch als Merkmal einer Aufgabe enthalten; wie etwa in E1 beim Konstituieren des Explanandums.

E3

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums (= Überleitung von E2)
- Durchführen der Erklärung
- Abschließen
- Überleitung

Da diese Erklärung schülerseitig initiiert ist und die Lehrerin in ihrer Wissendenrolle die Erklärung durchführt, ist die von typischem unterrichtlichem Erklären abweichende Aufgabenverteilung nicht außergewöhnlich. In E3 finden nämlich fast alle Aufgaben interaktiv statt. Lediglich die Überleitung wird von der Lehrerin übernommen.

5.3 Kakao

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 05.05.2022

Aufnahmedauer: 0:44

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

Sex: u
Languages used: deu
User defined attributes:
Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

Sex: m
Languages used: deu
User defined attributes:
Fazal: Schüler der Klasse

Sex: m
Languages used: deu
User defined attributes:
Arnel: Schüler der Klasse

	0	1
FA [v]	Es gibt so große Dinger,	
F [v]	((unverständlich))	
A [v]	<i>leise</i>	
A [k]		

[illegible]

[3]

	4	5	6	7	8	9
FA [v]	Bohnen, ja?					Richtig.
F [v]	und wenn... man muss das so					tz äh auch ähm trocken.
F [k]	Zungenschnalzen					
NN [v]					trocknen	trocknen lassen.
NN [k]					leise	leise und schnell

[4]

	10
FA [v]	Richtig, ja. Also, es ist eigentlich der gleiche Prozess, ja? Nur, dass es halt

[5]

	11
FA [v]	so einer Gemüseart oder so...
NN [v]	Kokosnuss.
NN [k]	leise

[6]

	12	13	14
FA [v]	Ja, Kokosnuss ist es nicht, aber so was ähnliches. Ja. Okay. Ähm, ((3s)) what else		
NN [v]			
[KO]	Einige Schüler:innen flüstern und kichern.	Geflüster	

[7]

	15
FA [v]	did I want to do?

Auch dieser Ausschnitt stammt aus derselben Unterrichtseinheit wie die beiden vorangegangenen. In dieser Stunde wird Fairtrade besprochen und dafür wird eine Hörübung gemacht, in der es um die Vorteile von Fairtrade für Kaffeebauern und -bäuerinnen geht. Nach der Hörübung erklärt die Lehrerin anhand einer Grafik im Lehrbuch, wie Kaffee hergestellt wird (Gerngross et al. 2021a: 101). Dabei handelt es sich um die Herstellung von Inhaltsrelevanz für den Ausschnitt. Im Ausschnitt selbst lässt sich ein Anzeichen für die

Inhaltsrelevanz daran erkennen, dass die Lehrerin ihre Frage nach der Herstellung von Kakao mit *im Vergleich dazu* beginnt (Fläche 1). *Dazu* bezieht sich auf die Herstellung von Kaffeebohnen. Hervorgehoben sei, dass die Aufgabe *Darstellen von Inhaltsrelevanz* aufgrund des institutionellen Kontexts gar nicht von so großer Relevanz ist, wie er es in Alltagskommunikation wäre. Es handelt sich immerhin um Unterrichtskommunikation und den Beteiligten ist klar, dass die Lehrerin die Person ist, die neue Themen vorgeben und alte Themen schließen darf. Ihr obliegt in dem institutionellen *Setting* die Moderation. Aus dem Grund befindet sich die Inhaltsrelevanz schon allein in der Struktur von Unterricht.

Daran anschließend setzt die Lehrerin als Erklärinitiatorin mit der Wie-Frage *wie entsteht Kakao?* den Impuls für eine Erklärung, konstituiert damit das Explanandum, und stellt gleichzeitig einen globalen Zugzwang (Fläche 1). Einerseits lässt sich das an der Pause erkennen, bevor sie einen prospektiven Erklärer auswählt, und andererseits ist das Etablieren eines globalen Zugzwangs eine etablierte Praxis der Klasse. In der Regel werden Sprecher:innen erst nach ihrem Aufzeigen von der Lehrerin gewählt. Nur in Ausnahmefällen wählt die Lehrerin sofort eine:n Sprecher:in zur Beantwortung ihrer Fragen. Beim Konstituieren des Explanandums gibt es in diesem Fall keine relativierenden Elemente, die oft vorhanden sind und dazu dienen, dass die Schüler:innen keine Angst vor potenziell falschen Antworten haben und ihnen im Sinne eines orchestrierten Erklärens transparent gemacht wird, dass sie sich nicht in der Wissenden-Rolle befinden. In diesem Beispiel ist das nicht der Fall, da die Klasse bereits etwas über die Herstellung von Kakao gelernt hat und die Schüler:innen der Lehrerin zufolge eine Wissenden-Rolle innehaben sollten. Da das Ziel dieses Ausschnitts das Abprüfen bzw. Wiederauffrischen von Wissen ist, kann man dennoch von einer Sequenz aus orchestriertem Erklären sprechen.

Mit der lehrseitigen Wahl des prospektiven Erklärers beginnt die Kernaufgabe der Durchführung der Erklärung. Fazal beginnt zu erklären. Bald zeigt sich aber, dass nicht nur der von der Lehrerin ausgewählte Sprecher erklärt, sondern dass dieser – mehr oder weniger – an einer Ko-Erklärung teilnimmt. Die Lehrerin ratifiziert regelmäßig, und jedes Mal, wenn sich Fazal korrigiert, melden sich andere Schüler:innen zu Wort (Flächen 1-4). Besonders auffallend ist Arnels Meldung *Kokosnuss* (Fläche 2), die später von einem anderen Schüler aufgegriffen wird (Fläche 5). Arnel scheint hier *coconut* mit *cocoa bean* zu verwechseln und diese Verwechslung ins Deutsche zu übertragen. Um eine derartige Verwechslung vorzunehmen, muss allerdings Wissen über das englische Wort *cocoa bean* vorhanden sein. Ob Arnel das Wort aus dem Englischunterricht oder aufgrund seiner sprachlichen Sozialisation (er ist bis ins späte Volksschulalter auf den Philippinen aufgewachsen) kennt, lässt sich hier nicht sagen.

Nachdem die Lehrerin eine letzte Ratifizierung geäußert hat, beginnt sie – eingeleitet durch den Explikationsmarker *also* – einen Abschlussversuch, indem sie das Gesagte zusammenfasst und reformuliert (Flächen 4-5). Dabei handelt es sich um ein typisches Muster für Abschlüsse der Lehrerin, die meist mit einer Zusammenfassung, Bewertung und Reformulierung, manchmal auch mit Beispielen beginnen. Zudem handelt es sich um ein typisches Element für Abschlüsse von Erklärungen in Unterrichtskommunikation. Während einer Korrektur der Lehrerin, in der sie versucht, die Kakaobohne als Pflanzenart zu bestimmen, nimmt ein Schüler wieder Bezug auf die Kokosnuss von vorher, vielleicht im Glauben, dass es sich bei dem Wort um die richtige Antwort handelt. Die Lehrerin bricht daraufhin ihren Abschlussversuch ab und kehrt zurück zur vorigen Aufgabe, nämlich zur Kernaufgabe *Durchführung der Erklärung* (Fläche 6). Ich sehe in dieser sprachlichen Aktivität der Lehrerin einen Teil der Kernaufgabe, weil die Lehrerin auf das Explanandum Bezug nimmt, indem sie deutlich macht, was es eben nicht ist, nämlich keine Kokosnuss. Solche Muster sind tatsächlich häufig zu erkennen, vermutlich deshalb, weil die Lehrerin beim Abschließen der Erklärung fast nie bei den Schüler:innen nachfragt, ob ihr Erklärbedarf gedeckt ist. Sie stellen dann tatsächlich oft eigeninitiierte Nachfragen oder sagen etwas, auf das die Lehrerin noch Bezug nehmen will bzw. das die Lehrerin dazu veranlasst, etwas richtig zu stellen, wie in diesem Fall. Auch vor dem Überleiten gibt es keinen Abschnitt mehr, in dem sich die Gesprächsteilnehmenden gegenseitig zu verstehen geben, dass der Erklärbedarf ausreichend gedeckt ist, was nur durch das Schweigen der Schüler:innen zu errahnen ist.

Die Lehrerin beginnt ihre Überleitung, wie an anderen Stellen, mit *okay* und führt den Unterricht, was zu erwarten ist, auf Englisch weiter (Flächen 6-7). In gegebenen Fall denkt sie laut nach und entscheidet, was der nächste Schritt im Unterricht sein soll.

Zu beachten gilt hier, dass nur eine Randaufgabe auf Englisch geschieht, obwohl es sich hier um Englischunterricht handelt. Die Lehrerin ist die Einzige, die Englisch spricht und das auch nur bei der Überleitung zum nächsten Abschnitt des Unterrichts.

Das Schema dieser Erklärsequenz ist folgendes:

- (Darstellen von Inhaltsrelevanz durch Vergleich mit dem Thema, das gerade behandelt wurde und durch das institutionelle *Setting*)
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführung der Erklärung
- Abschlussversuch durch Zusammenfassung und Reformulierung
- Rückkehr zur Durchführung der Erklärung
- Überleitung

Dabei werden alle Randaufgaben von der Lehrerin übernommen und die Kernaufgabe wird von Schüler:innen und der Lehrerin gemeinsam durchgeführt. Das ist ein typischer Fall für Erklärungen im Unterricht (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 32). Lediglich für den Abschluss könnte man argumentieren, dass auch die Schüler:innen eine Rolle spielen, da sie durch ihr Schweigen zustimmen, dass die Ziele der Erklärung erreicht wurden.

Insgesamt handelt es sich hier um eine typische Erklärung mit einem modifizierten Abschluss, in dem nicht explizit geklärt wird, ob der Erklärbedarf gedeckt wurde, und in dem nach dem Impuls eines Schülers kurz zur Durchführung der Erklärung zurückgekehrt wird.

5.4 Rassismus

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 05.05.2022

Aufnahmedauer: 1:22

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

D

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Dragan: Schüler der Klasse

NN

Sex: u

User defined attributes:

Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

W

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Wasim: Schüler der Klasse

[1]

	0	1
D [v]	((unverständlich))	Ja, wieso... welcher Idiot hat sich die Eigenschaften
D [k]	<i>redet leise</i>	
FA [v]	Okay, ((!s)) Frage? Dragan?	

[2]

	2	3
D [v]	schwarzer Mensch und weißer Mensch erfinden!	Wieso sagt man nicht einfach
NN [v]		((unverständlich))

[3]

	4	5
D [v]	Menschen statt schwarzer und weißer Mensch!	
FA [v]		Ja, darum gehts. Das sagen eben viele

[4]

FA [v]	Leute, warum kann das nicht einfach... warum kann man nicht einfach in in in

[5]

6

FA [v] Harmonie oder in Akzeptanz miteinander leben! Und es HAT halt in der Geschichte

[6]

7

FA [v] Leute gegeben, die gesagt haben, nein, schwarze Menschen sind eine andere Rasse äh
NN [v] ((unverständlich))

[7]

8

FA [v] von Mensch und das sind...Das haben wir in Geschichte gelernt. Die weißen haben
NN [v]

[8]

9

FA [v] damals gesagt, die sind eine Klasse UNTER uns. Wir sind die höchste/ ähm die
NN [v]

[9]

FA [v] höchste Form des Menschen und deswegen werden die halt respektiert oder respektiert

[10]

10

FA [v] oder m wie auch immer. Ja. Sie haben/ sie haben sich gedacht aufgrund dieser

[11]

11

FA [v] unterste hat sie weniger beziehungsweise keine hatte. Und das hat sich dann so
W [v] Aber...

[12]

.. 12	
FA [v]	durchgesetzt, du hast dann nicht viele Leute gegeben, die guzt haben, nein, aber das
W [v]	Und...

[13]

.. 13 14	
FA [v]	...((1s)) Ja? Wasim.
W [v]	Heut ist
[KO]	Jemand flüstert

[14]

.. 15 16	
FA [v]	Leider, ja? Leider.
W [v]	...((unverständlich))

[15]

.. 17	
FA [v]	...((unverständlich))
W [v]	...((unverständlich))

[16]

..	
FA [v]	...((unverständlich))

[17]

.. 18 19 20	
FA [v]	reden sollte. Ja? Okay, back to our coffee beans?
FA [k]	blättert im Buch
[KO]	Jemand flüstert

Hope ist so stolz auf sich. Sie hat sich getraut, das zu machen, was ihr Spaß macht, worin sie gut ist – wie sie zumindest selbst findet. Immerhin findet sie es wichtig und sie hat so viel Energie in das Schreiben ihrer Rede für den Wettbewerb *Sag's Multi* investiert. Die Gleichheit

und Gleichberechtigung aller, egal woher man kommt und wie man aussieht, ist einfach ein Thema, dass ihr mehr als am Herzen liegt. Es liegt ihr am ganzen Körper und ihrer Seele. Hope weiß, was Diskriminierung ausrichten kann. Sie hört das auch jeden Tag in den sozialen Medien, vor allem auf Tik Tok. Es ist noch nicht so lange her, als George Floyd sein Leben genommen wurde, und auch wenn es schon lange her ist, dass der 14-jährige Afroamerikaner George Stinney am elektrischen Stuhl ermordet wurde, so ist Rassismus doch nicht allein ein Thema für Schulbücher. Es gehört in die Öffentlichkeit, unter die Erwachsenen und die Jugendlichen, es muss darüber geredet werden. Und genau deshalb hat sich Hope dazu entschlossen, ihre Rede für *Sag's Multi* dem Thema zu widmen. Zeit und Herzblut hat sie in das Projekt gesteckt, eine Rede geschrieben und immer wieder überarbeitet, ihre Performance geübt, um sicher zu gehen, dass sie so vorträgt, wie sie es für richtig hält. Die ganze Energie hat schließlich Früchte getragen. Hope weiß noch ganz genau, wie stolz sie war, als sie am Tag nach dem Wettbewerb in die Schule gekommen ist und ihr alle, vor allem Frau A., gratuliert haben. Sie zeigt nicht, wie stolz sie ist, aber sie weiß, sie hat etwas beigetragen. Sie hat einen, wenn auch nur kleinen, Beitrag geleistet, Aufmerksamkeit für ein Thema zu erregen, das viele ihrer Freundinnen und Freunde und sie selbst betrifft – und zwar nicht in der Vergangenheit, nicht in der Geschichte, sondern im Jetzt und in echt.

Im Unterrichtsabschnitt unmittelbar vor diesem Ausschnitt werden gemeinsam mehrere Texte aus dem Lehrbuch gelesen, in denen Jugendliche über ihre Erfahrungen mit Rassismus erzählen (Gerngross et al. 2021a: 102). Die Texte sind in Tagebuchformat gehalten. Nach dem Vorlesen des letzten kurzen Textes wird dieser in der Gruppe kurz zusammenfasst. Danach zeigt Dragan auf und beginnt, nachdem ihm die Lehrerin das Rederecht zugeteilt hat, mit seinem Beitrag (Fläche 1). Das gemeinsame Lesen und Resümieren des Textes bietet den Rahmen für die Darstellung von Inhaltsrelevanz für die folgende Erklärung. Auf einem unmittelbareren Niveau ist die Rolle der Lehrerin, die dazu berechtigt ist, Rederecht zu verteilen, ausschlaggebend dafür, dass die Erklärung zustande kommt.

In seiner Wortmeldung fragt Dragan nach dem Grund dafür, dass es überhaupt die Unterscheidung *schwarzer Mensch und weißer Mensch* gibt, und schlägt gleichzeitig die Alternative vor, Menschen einfach gar nicht nach ihren Hauttönen zu benennen (Flächen 1-3). Durch diese schülerseitige Nachfrage wird ein Erklärimpuls gegeben. Das Explanandum der folgenden Erklärung ist der Grund für die Existenz von Rassismus. Da es sich um eine schülerseitige, thematisch passende Nachfrage zum eben gemeinsam gelesenen Text handelt, fallen das Rederecht und somit die Rolle der prospektiven Erklärerin automatisch an die

Lehrerin, da sie die Person ist, die den Status der Wissenden in dieser Konstellation einnimmt. Bis zum Ende des Beitrags von Dragan in Fläche 3 handelt es sich um das Konstituieren des Explanandums für die folgende Erklärung.

Die Kernaufgabe dieses Ausschnitts, die Erklärung, beginnt gleich anschließend mit dem Beitrag der Lehrerin. Sie beginnt, indem sie Dragan zustimmt, dass es sich bei der von ihm aufgeworfenen Problematik um eine wichtige, zu diskutierende Frage handelt: *ja, darum gehts* (Fläche 3). Zudem ordnet sie Dragans Alternativvorschlag in einen breiteren Diskurs ein und gibt ihm und seinen Mitschüler:innen so zu verstehen, dass es sich bei der Kategorisierung von Menschen in weiße und schwarze um ein in der Vergangenheit und Gegenwart vieldiskutiertes Thema handelt (Flächen 3-7). Gleichzeitig stellt sie durch ihre Wortwahl von *in Harmonie oder in Akzeptanz* einen direkten Bezug zu den Texten des Lehrbuchs her, die mit *Living together in harmony* betitelt sind. Mit ihrer Aussage, dass es in der Vergangenheit Personen gegeben habe, die Menschen hierarchiebasiert in unterschiedliche Kategorien eingeteilt haben, bezieht sie sich – auch explizit (*Das haben wir in Geschichte gelernt.*) – auf das Thema als Sujet aus dem Geschichteunterricht. Zugleich konstruiert sie Rassismus als Problematik aus der Vergangenheit (Flächen 7-13). Zwei Mal, nämlich in Fläche 11 und Fläche 12, versucht Wasim selbst das Wort zu ergreifen. Dass es sich dabei nicht um schülerseitiges, versuchtes Unterbrechen handelt, ist daran zu erkennen, dass das gleichzeitige Sprechen jeweils nach redeübergangsrelevanten Stellen während des Beitrags der Lehrerin stattfindet. Die Lehrerin spricht allerdings weiter, bezieht sich weiterhin auf die Vergangenheit und beendet ihren Beitrag mit einem resümierenden *Und so is Rassismus entstanden*, womit sie einen Bezug zum Explanandum, wie es von ihr interpretiert wurde, herstellt (Fläche 13). Dass Wasim das Explanandum anders verstanden hat, zeigt sich an seinem Beitrag. Diesmal nimmt er aber nicht den *transition relevance place* (TRP) wahr, um sich selbst zu wählen, sondern wartet auf lehrseitige Fremdwahl, die auch erfolgt, kurz nachdem Frau A. ihren Beitrag beendet hat. Wasim bezieht sich auf die Gegenwart und kritisiert, dass Rassismus heute nach wie vor präsent sei (Flächen 13-14). Die Lehrerin reagiert, indem sie bedauernd zustimmt: *Leider, ja? Leider* (Fläche 14).

Daran anschließend beginnt die Lehrerin das Abschließen der Erklärung, indem sie nicht mehr auf das Explanandum selbst eingeht, sondern auf die von Hope geschriebene und vorgetragene Rede zu dem Thema beim *Sag's Multi*-Redewettbewerb (Flächen 15-17). Sie zieht die Rede von Hope exemplarisch heran, um zu illustrieren, wie man heute kritisch mit dem Thema *Rassismus* umgehen kann. Das wird besonders durch das mehrfache Verwenden der argumentativen Junktion *deswegen* deutlich, die eine Schlussfolgerung einleitet.

Die *Überleitung* wird ebenfalls lehrseitig durchgeführt, und zwar nach einem sehr typischen Muster, nämlich auf Englisch und mit einem einleitenden *okay* (Fläche 17). Dass sie die Kaffeebohnen als unsere (*our coffeebeans*) bezeichnet, liegt daran, dass die Herstellung von Kaffee in dieser Unterrichtseinheit bereits besprochen wurde.

Insgesamt handelt es sich bei dieser Erklärung um ein typisches Muster für unterrichtliches Erklären, auch wenn es schülerseitig initiiert wurde.

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums
- Erklärung
- Abschließen
- Überleitung

So werden alle Randaufgaben, bis auf das Konstituieren des Explanandums, von der Lehrerin übernommen. Die Durchführung der Erklärung findet interaktiv zwischen Lehrerin und einem Schüler statt, der eine Anmerkung hinzufügt, der Frau A. zustimmt. Untypisch für Erklären im Unterricht, aber typisch für Erklärungen in dieser Klassengemeinschaft ist, dass das Abschließen ohne Nachfrage vonstattengeht, ob der Erklärbedarf für alle gedeckt ist.

Ebenfalls typisch für diese Klasse ist, dass lediglich das Überleiten auf Englisch stattfindet, wobei das häufig auch für das Konstituieren des Explanandums der Fall ist. Hier konstituiert Dragan das Explanandum auf Deutsch, was vermutlich daran liegt, dass die Lehrerin während des der Erklärung vorangehenden, gemeinsamen Resümees explizit geäußert hat, dass Zusammenfassungen des Lesetextes auch auf Deutsch durchgeführt werden können.

5.5 Kreditkarten

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 06.05.2022

Aufnahmedauer: 1:56

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

Z

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Zoran: Schüler der Klasse

NN

Sex: u

Languages used: deu

User defined attributes:

Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

L

Sex: f

Languages used: deu

User defined attributes:

Leyla: Schülerin der Klasse

F

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Fazal: Schüler der Klasse

N

Sex: f

Languages used: deu

User defined attributes:

Nassrin: Schülerin der Klasse

[1]

	0	1
FA [v]	I don't know if anyone does that, but... yes?	
F [v]	Und was macht das, wenn man das	

[2]

	2	3
FA [v]	Ja, dann kannst du sie nicht mehr verwenden, und kannst nicht mehr	
F [v]	abschneiden?	Ich/ ich...

[3]

	4	5	6
FA [v]	shoppen gehen.Ja, ich... äh I don't know who does that.	Ja, du	
F [v]	((unverständlich))		
F [k]	leise		
Z [v]	Man hat doch Handy.		
NN [v]			

[4]

	7
FA [v]	Du musst ja einfach/ du kannst ja einfach die Kreditkarte NICHT benutzen. Du musst sie
NN [v]	((unverständlich))

[5]

7	
FA [v]	ja nicht sofort ih vernichten. Ja? Wenn ich mal auf die Öffis irgendwie sauer bin,
NN [v]	

[6]

8	
FA [v]	zerschnipsel ich meine Jahreskarte auch nicht, weil ich/ weil nicht... Ja? Nassrin.
N [v]	Das dauert

[7]

9	
FA [v]	Ja, aber der Sinn soll ja auch nicht
N [v]	aber dann so lang eine neue Karte zu bekommen.

[8]

FA [v]	sein, dass du die zerschnipselst und dir dann/ dann denkst, oh. I muss mir noch eine

[9]

10	
FA [v]	neue bestellen, sondern dus... Also, das MUTige daran soll sein, dass du die

[10]

FA [v]	zerschnipselst und einfach nicht mehr verwendest. Ja? Oder, weiß ich nicht, eine

[11]

FA [v]	normale Bahnmarkkarte, weil eine Kreditkarte ist ja viel wieder was anderes als eine

[12]

	..	11	12	13
FA [v]	Bankomatkarte. Ähm, mh, wenn du mit der Bankomatkarte			
FA [k]	räuspert sich			
L [v]	Was is der Unterschied?			
NN [v]	((unverständlich))			

[13]

	..
FA [v]	einlaufen gehst, dann gibst du ja deinen Code ein und das wird sofort von Bank / ii
FA [k]	

[14]

	..	14
FA [v]	von deinem Konto abgezogen. Bei einer Kreditkarte is es so, dass du sehr schnell	
FA [k]		

[15]

	..
FA [v]	bezahlen kannst mit der und dann musst du nur unterschreiben, und nochmal gar

[16]

	..
FA [v]	nicht unterschreiben, und dann wird das gesammelt und äh am Ende des Monats

[17]

	..	15
FA [v]	VON deinem Konto abgezogen. Das heißt, du gehst dann, weiß ich nicht, zwei	

[18]

	..
FA [v]	Wochen lang shoppen shoppen shoppen shoppen, und hast keine Ahnung, was du

[19]

...

FA [v] ... eigentlich ausgegeben hast, und du denkst dann immer das

[20]

... 16

FA [v] ... die Rechnung von tausendzweihundert Euro, und du denkst dir, äh wo hab ich das

[21]

... 17

FA [v] ... ausgegeben, und das ist halt Teil von ganzen Konten das Geld, das du ausgegeben

FA [k] ... wird immer leiser

[22]

18 19 20

FA [v] hast. Ja? Na, es ist net leiwand, weil entweder du hast es im

FA [k] leise leise

Z [v] Eh ur geil.

NN [v] ((unverständlich))

[KO] Einige lachen leise.

[23]

... 21

FA [v] ... eigentlich, und schreibst dir wirklich aus, was du aus gibst, aber... Ich mach des zum

[24]

...

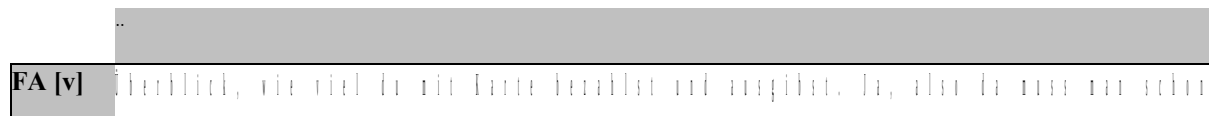
FA [v] ... Beispiel auch oft so, dass ich äh dass ich wirklich Angst hab für eine Woche,

[25]

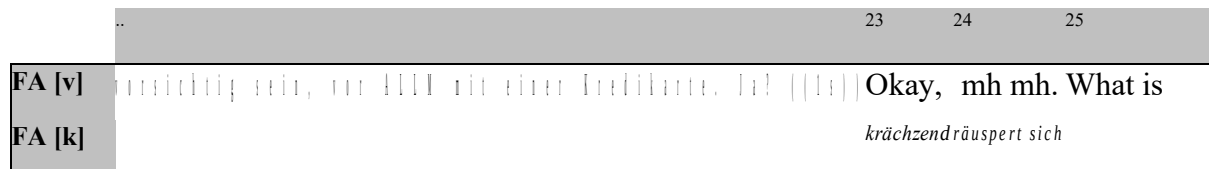
... 22

FA [v] ... und sehen, dass ich das ausgeg, weil mit Karte zahlen... Du hast nicht wirklich den

[26]



[27]



[28]



Im Vorfeld zu diesem Ausschnitt wird in der Englischstunde gemeinsam eine Hörübung durchgeführt (Gerngross et al. 2021b: 78). Dazu wird zuerst eine Audiodatei angehört und werden anschließend Fragen dazu im Lehrbuch beantwortet. Zu den einzelnen Fragen gibt es immer mehrere Antwortmöglichkeiten, unter denen die richtige ausgewählt werden muss. In der Übung geht es um den *Buy Nothing Day*, ein konsumkritischer Aktionstag, der unter anderem in Nordamerika und Großbritannien abgehalten wird, an dem Kritik an der Überfluss- bzw. Konsumgesellschaft im Vordergrund steht. In der letzten Frage der Hörübung wird eine Möglichkeit thematisiert, um den eigenen Konsum nachhaltig einzuschränken, nämlich die eigene Kreditkarte zu zerschneiden und so nicht mehr verwendbar zu machen. In der Übung wird diese Aktion als mutigste Möglichkeit der Teilnahme am *Buy Nothing Days* bezeichnet. Die Lehrerin äußert sich implizit kritisch zu dieser Aktion, indem sie hinterfragt, ob es tatsächlich Teilnehmende des Aktionstages gibt, die so etwas tun würden (Fläche 1). Das gemeinsame Durchführen der Übung bietet für die Erklärung dieses Ausschnitts die Darstellung der Inhaltsrelevanz. Nur aufgrund des Kontexts der vorhergehenden Übung kann Fazal die Erklärung initiieren.

Wie sich aus den Nachfragen während der Erklärung später ergibt, scheinen einige Schüler:innen nicht ganz nachvollziehen zu können, wieso es sich beim Zerschneiden der Kreditkarte um eine mutige Aktion handelt. Dazu gehört Fazal, der eine Frage dazu stellt. Er fragt ganz grundsätzlich nach dem Resultat und den Auswirkungen des Zerschneidens der Kreditkarte (*Und was macht das*), was ebenfalls das Explanandum für die folgende Erklärung darstellt (Flächen 1-2). Nachdem Fazal den Erklärimpuls gegeben und so das Explanandum

konstituiert hat, fällt das Rederecht aufgrund der institutionalisierten Rolle der Lehrerin automatisch wieder an Frau A. zurück.

Die Lehrerin beginnt die Erklärung, indem sie ein Resultat des Zerschneidens von Kreditkarten erwähnt, nämlich die Unmöglichkeit, diese weiterhin zu verwenden, und führt das exemplarisch aus, indem sie die Aussichtslosigkeit hervorhebt, dann weiterhin einkaufen gehen zu können (Flächen 2-3). Während eines TRP in Fläche 2 beginnt auch Fazal zu sprechen, bricht dann aber ab, weil die Lehrerin mit dem Beispiel fortfährt. Danach wiederholt sie, dass sie nicht wisse, wer so etwas tun würde, womit sie möglicherweise auf Fazals versuchten Einwand antwortet (Fläche 3). Auch Zoran wirft ein, dass es dann immer noch andere Zahlungsmöglichkeiten gäbe: *Man hat doch Handy* (Fläche 3). Er scheint nicht nachvollziehen zu können, wie das Zerstören der physischen Karte eine Person daran hindert, weiterhin Kartenzahlungen zu tätigen. Das könnte einfach an der Zugehörigkeit seiner Generation liegen, für die digitale Zahlungsmöglichkeiten vielleicht selbstverständlich sind. Gleichzeitig wird so signalisiert, dass der Erklärbedarf nicht gedeckt ist. Die Lehrerin versucht allerdings nicht erneut den Sinn des Zerschneidens von Kreditkarten zu erklären, sondern führt das Argument von Zoran weiter: Man könne sich ebenfalls dazu entscheiden, die Kreditkarte auch einfach nicht mehr zu benutzen (Flächen 4-5). Das Vernichten sei zu drastisch. Sie fährt mit einem exemplarisch illustrierenden Vergleich aus dem Alltag der Schüler:innen fort, indem sie sich auf das öffentliche Verkehrsticket der Wiener Linien bezieht (Flächen 5-6). Sie möchte damit aussagen, dass nur, wenn man ein System in einem gewissen Moment ablehnt, man nicht gleich den eigenen Zugang zu diesem System mehr oder weniger unwiderruflich zerstören müsse. Die Lehrerin möchte ihre Aussage begründen, bricht dann aber ab (*weiß nicht*) und wählt Nassrin als Sprecherin, durch deren Aussage ebenfalls deutlich wird, dass sie den Grund für das Zerschneiden und die bisherige Erklärung von Frau A. noch nicht ganz verstanden hat (Flächen 6-7). Sie bezieht sich nämlich auf die Konsequenz, nach dem Zerstören der Kreditkarte eine neue bestellen zu müssen, was einen relativ großen Zeitaufwand bedeute. Darauf geht Frau A. direkt ein und beginnt zu erklären, was der Sinn des Zerschneidens der Kreditkarte sei (Flächen 7-10). Sie versucht klarzumachen, dass es dabei eigentlich um Längerfristigkeit des Aktionstages und nicht um die unmittelbaren Auswirkungen des Zerschneidens der Kreditkarte gehe. Am Ende ihrer Erklärung erwähnt die Lehrerin, dass diese Aktion nicht nur für Kreditkarten, sondern auch für Bankomatkarten gelte, und bringt somit das Thema der Bankomatkarte ein (Flächen 11-12).

Leyla fragt dann eigenständig nach den Unterschieden zwischen Kredit- und Bankomatkarten und konstituiert damit ein neues Explanandum (Fläche 12). Das Explanandum sind nun nicht

mehr die Auswirkungen des Zerschneidens der Kreditkarte, sondern die Unterschiede zwischen Kredit- und Bankomatkarten, womit auch eine zweite Erklärung innerhalb dieses Ausschnitts erfolgen muss. Nachdem die Schülerin durch ihre Nachfrage die Erklärung initiiert hat, geht das Rederecht automatisch an die Lehrerin zurück, womit diese zur prospektiven Erklärerin wird.

Die Lehrerin beginnt die zweite Erklärung durch das Charakterisieren von Bankomatkarten und fährt fort mit dem vergleichenden Charakterisieren von Kreditkarten (Flächen 12-21), wobei sie das Verwenden der Kreditkarten als komplizierter und beinahe gefährlich darstellt. Zoran scheint diese Negativbewertung zu bemerken und widerspricht: *Eh ur geil* (Fläche 22). Frau A. betont daraufhin, anderer Meinung zu sein. Ihr zufolge ist das Verwenden von Kreditkarten unübersichtlicher, wodurch es sich von Bankomatkarten unterscheidet (Flächen 22-23). Anschließend stellt sie eine Alternative vor, mit Geld umzugehen, um nicht die Übersicht über die monatlichen Ausgaben zu verlieren (Flächen 23-25). Schließlich betont sie noch einmal den ihrer Meinung nach großen Nachteil von Kreditkartenzahlungen, nämlich den Verlust des Überblicks über die eigenen Ausgaben (Flächen 25-26).

Die Lehrerin leitet in Fläche 26 das Abschließen ein, indem sie noch einmal kurz resümiert, dass vor allem bei Kreditkartenzahlungen aus ihrer Sicht Vorsicht geboten sei. Typisch für Abschließen im unterrichtlichen Erklären ist hier, dass ein kurzes Resümee der lehrseitigen Hauptaussage stattfindet. Wie üblich für das Abschließen von Erklärungen in dieser Klasse wird lehrseitig nicht aktiv nachgefragt, ob der Erklärbedarf für die Schüler:innen gedeckt ist. Angesichts der vielen Nachfragen während der beiden Erklärungen dieses Ausschnitts kann die Lehrerin aber davon ausgehen, dass das der Fall ist.

Nach einer kurzen Pause beginnt Frau A. in Fläche 27 mit der Überleitung zum nächsten Unterrichtsabschnitt, nachdem sie metasprachlich auf ihre kratzige Stimme und ihr Räuspern Bezug genommen hat.

Die Überleitung findet auf Englisch statt, was ein für diese Klasse typisches Muster ist. Abgesehen davon findet auch das Darstellen von Inhaltsrelevanz auf Englisch statt. Bis auf eine kurze Aussage wird sonst der gesamte Ausschnitt auf Deutsch gesprochen. Diese kurze Aussage findet sich zu Beginn der ersten Erklärung, als die Lehrerin wiederholt, dass sie nicht wisse, wer die eigene Kreditkarte zerschneiden würde (*I don't know who does that.*). Dass sie hier ins Englische wechselt, ist unüblich für das Erklären in dieser Klasse. Es könnte sich bei dem Codewechsel um eine direkte Wiederholung des zuvor Gesagten während der Darstellung von Inhaltsrelevanz handeln (*I don't know if anyone does that*), um ihr Hinterfragen der Sinnhaftigkeit dieser Aktion zu verstärken.

Das Schema dieses Ausschnitts sieht wie folgt aus:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums 1
- Erklärung 1
- Konstituieren des Explanandums 2
- Erklärung 2
- Abschließen
- Überleiten

Wie dem Schema zu entnehmen ist, handelt es sich hierbei um eine Erklärung mit zwei Explananda und deshalb auch zwei Kernaufgaben, die stark ineinanderfließen. Das zweite Explanandum entsteht aus einer Nachfrage auf etwas in der ersten Erklärung Geäußertes. Im Großen und Ganzen handelt es sich hierbei um eine stark interaktive Sequenz, denn fast alle Aufgaben finden interaktiv bzw. schüler:innenseitig statt. Angesichts der Tatsache, dass es sich hier um schüler:innenseitig initiierte Erklärungen handelt, ist eine solche Rollenverteilung auch zu erwarten. Lediglich das Abschließen und die Überleitung werden von der Lehrerin übernommen. Da es sich dabei um Erklären im Unterricht handelt, ist auch die Übernahme dieser Aufgabe seitens der Lehrerin nicht überraschend.

5.6 Biofleisch

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 06.05.2022

Aufnahmedauer: 4:00

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

Z

Sex: m
Languages used: deu
User defined attributes:
Zoran: Schüler der Klasse

NN

Sex: u
Languages used: deu
User defined attributes:
Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

E

Sex: f
Languages used: deu; eng
User defined attributes:
Emma: Schülerin der Klasse

F

Sex: m
Languages used: eng
User defined attributes:
Fazal: Schüler der Klasse

N

Sex: f
Languages used: deu
User defined attributes:
Nassrin: Schülerin der Klasse

M

Sex: m
Languages used: deu
User defined attributes:
Marko: Schüler der Klasse

A

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Arnel: Schüler der Klasse

I

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Ibrahim: Schüler der Klasse

J

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Jako: Schüler der Klasse

[1]

	0
FA [v]	(1s) 000. ihu, ubt to you think, why are miniature products more expensive than

[2]

	..	1
FA [v]	00000 products or products from clever or something like that, from.	
E [v]	Can I speak	

[3]

	..	2	3	4	5
FA [v]	Yes, you can.		mhm		
E [v]	in German?	Ahm, es is halt so/ halt bei Fleisch,		zum Beispiel	

[4]

..		6
FA [v]	mhm	
E [v]	Biofleisch. Das ist halt teurer, weil es halt wirklich auch gutes Fleisch ist	

[5]

..		7	8	9
FA [v]	Was heißt gutes Fleisch?		Ja, was heißt	
E [v]	((unverständlich)) Fairtrade Abzeichen.		Bio?	

[6]

..		10
FA [v]	Bio? Das ist/ was ist der Unterschied zwischen einem Bioendl und einem normalen	
[KO]	Einige Schüler:innen lachen leise.	

[7]

..		11	12
FA [v]	Hendl, Zoran.		mhm
Z [v]	Ich mein bei Biofleisch, zum Beispiel Biofleisch, äh die zum		
[KO]			Eine Schülerin spricht

[8]

..		13
FA [v]	Erstens, sie haben mehr Auslauf, ja, sie	
Z [v]	Beispiel die haben mehr Platz als bei Clever und die...	
[KO]	leise	

[9]

..		14
FA [v]	haben freie Flächen und sind nicht eingesperrt. Was noch, Mischel!	
Z [v]		
M [v]	Die essen viel.	

[10]

	15	16	17
FA [v]	Ähm, naja essen viel, ich...		Ja, das
M [v]	Ich ist mein, die die haben freil/ freie Güter/ frei geben.		

[11]

	..		
FA [v]	hat der Zoran schon gesagt, aber du hast schon recht. Sie essen besseres/ äh sie		

[12]

	..	18
FA [v]	kriegen besseres Futter, ja? Wenn sie von der Wiese frisch weiden können, ist es	
M [v]	Ja.	

[13]

	..	19
FA [v]	besser, als sie kriegen das hier von, von dortet auch, ja! Aber, von dort!	
M [v]		
A [v]	Sie	

[14]

	..	20	21
FA [v]	Richtig, ja. Richtig		
FA [k]	<i>nickt Fazal zu</i>		
A [v]	Bekommen keine Spritze oder sonst für...		
F [v]	Äh		
F [k]	<i>Zeigt auf und streckt sich, macht auf sich aufmerksam</i>		

[15]

	22	23
FA [v]	Yes, no pesticides, yes very good. Yes?	
F [v]	Pestis/ äh they don't become/ äh get pesticides. And äh äh for Fairtrade, they don't	

[16]

	..	24	25	26
FA [v]	Yes Yes, very			
F [v]	ähm And they get pr/ paid fairly.			
F [k]	Zungenschnalzen			

[17]

	..	27	28
FA [v]	good, Ibrahim? Ja, ja richtig. Also, das ist dann		
I [v]	Und die Kuh wird so gut gepflegt.		

[18]

	..
FA [v]	nicht so eine Massenproduktion, sondern die Leute haben auch wirklich die besten

[19]

	..	29
FA [v]	... diesen, diese Tiere oder diese Tiere. Und die werden auch wirklich so, ahm ja	
Z [v]	Milka.	

[20]

	..	30	31
FA [v]	lieb/... die Milka-Lieb, genau, ich so behandelt, Jaaaa!		
Z [v]			
N [v]	Die werden einfach besser		
NN [v]	Milka		
NN [k]	leise		
[KO]	Einige kichern		

[21]

	..	32	33
FA [v]	Ja, hab ich eh grad gesagt, richtig. Ja?!		
N [v]	behandelt.		
J [v]	Die werden in Natur aufge/		

[22]

..		34	35
FA [v]	Ja. Also, all das sind Gründe, ähm die/ oder/ Chadna! die eben dann für		
FA [k]	ermahnend		
J [v]	aufgebracht.		
[KO]	Jemand spricht leise.		

[23]

..	
FA [v]	Biofleisch äh sprechen. Ähm ((1s)) wenn du jetzt äh... Im im Beispiel der Ka/
FA [k]	

[24]

..	
FA [v]	Kaffeebohnen is es nämlich so, dass die dann eben, ähm das Geld dafür wirklich
FA [k]	

[25]

..		36
FA [v]	bekommen, das sie verdienen, ja! Und, wenn ich jetzt für den Kaffee nur einen Euro	
FA [k]		

[26]

..	
FA [v]	... weil ich, dass bei den Bohnen so gut wie gar nichts bekannt, bis auf

[27]

..	
FA [v]	... fünf Cents und wenn ich aber weiß ich nicht sechs Euro für den Kaffee will, also

[28]

..	
FA [v]	... bis ich... und es hat dieses feinstunde Siegel oben, dass weiß ich, dass die Bohnen

[29]

..

FA [v] Das noch wirklich bekommen, was sie verdienen. Ja und dann leben können. Bitte,

[30]

.. 37 38

FA [v] Arnel. Da kommen

A [v] Wenn gibt es dann diese ist billiger so, aber was billiger wird.

[31]

..

FA [v] Wie dann von dem geschichtlichen Thema Kapitalismus, weil jeder versucht Profit zu

[32]

.. 39 40

FA [v] machen, ja? Egal ob die Ware h̄m äh qualitativ gut ist oder

A [v] Aber dann bekommen die noch... die noch...

[33]

.. 41

FA [v] nicht.

A [v] Aber dann bekommen die das nicht weniger oder ist es immer noch so gleiches

[34]

42 43 44

FA [v] Weniger. Weniger, ja? Wenn du auch weniger zahlst, dann kriegen sie natürlich auch

FA [k] *leise*

[35]

.. 45

FA [v] weniger, ja? Bitte, Nassrin.

N [v] Das Geschäft bekommt aber dann mehr Geld, weil wenn

[36]

46

FA [v]

Eben, das Geschäft/ also die äh

N [v]

Aktion ist, kaufen das ja mehrere Leute.

[37]

FA [v]

GeschäftsLEUTE sag ich einmal... Das sind die, die den, die den Profit machen

[38]

FA [v]

wollen, ja? Die denken nicht dann daran, wie die äh wie die kleinen Bauern in

[39]

FA [v]

Brasilien oder in Honduras dann ah überleben von dem wenigen Geld, das sie

[40]

47

FA [v]

kriegen. Ich will deswegen ich weiß... Ah, wenn man nicht leidet dann... Ich verstehe

[41]

FA [v]

entweder noch, dass ich, wenn jemand sagt, ich verdienen nicht genug Geld oder ich

[42]

FA [v]

ich selbstverständlich und ich kann nicht nur für diese Produkte kaufen, weil es einfach

[43]

48

FA [v]

etwas teurer ist, aber ich es kauft es, ich kann mir nichts tun. Aber wenn, wenn du es dir

[illegible]

	49	50
FA [v]	dann tu das bitte, ja? Gut! Gibts noch Fragen zum Thema Fairtrade? No.	Ahm, we are
FA [k]		beginnt im Buch zu

FA [v]	going to... Ahm do you want to do grammar? I don't think so.
FA [k]	<i>blättern</i>

100

Fall in der Schule blicken lassen. Die Erwachsenen verstehen das wieder nicht. Aber es geht einfach nicht. So kann er nicht in die Schule gehen. Die einzige Möglichkeit war, umzukehren, schnell nach Hause zu gehen und sich umzuziehen.

In der Schule angekommen, ist er ganz schnell in die Klasse gelaufen. Frau A. hat ihn natürlich angemotzt. Er hat sich entschuldigt. Sie regt sich darüber auf, dass sie selbst Markos Vater anrufen musste, der keine Ahnung hatte, wo sein Sohn steckt. Auch das noch. Über seinen unwissenden Vater ist er nicht überrascht. Der muss für die Arbeit immer früh raus, und überhaupt könnte er sein Problem nicht mit ihm teilen. Niemals würde er das verstehen, geschweige denn als Problem anerkennen. Statt des Turnunterrichts wird ihm eine Strafaufgabe aufgegeben. Nicht nur für seine unentschuldigte Verspätung, sondern auch, weil er am Vortag einer Türe in der Schule zugeknallt hat, obwohl ihn eine Lehrerin davor gewarnt hat, das zu tun. Was sollte er machen? Manchmal kann er nicht anders als trotzig zu sein. Er hatte einfach einen schlechten Tag. Und heute verspricht ähnlich zu werden.

Der Ausschnitt *Biofleisch* stammt aus der Englischstunde, in der Frau A. mit Marko geschimpft hat. Sie zeigt sich deshalb, besonders zu Beginn der Stunde, ziemlich angespannt und streng. Generell ist die Klasse unruhig und aufgebracht. Marko bemüht sich, aktiv mitzuarbeiten, ist ruhig, geht nicht wirklich auf Zorans Scherze ein und zeigt hin und wieder auf, was gerade im Englischunterricht selten vorkommt. Die Schüler:innen scheinen im Laufe der Stunde zu merken, dass Frau A. verärgert ist, und arbeiten mehr und mehr mit. Gegen Mitte der Stunde wird eine Hörübung zum Thema *Fairtrade* gemacht. Nach dem Anhören der Audiodatei beantwortet die Klasse gemeinsam Fragen aus dem Schulbuch. Danach beginnt der Redebeitrag der Lehrerin. Das Darstellen von Inhaltsrelevanz findet sich im Ausschnitt selbst nicht. Ein großer Teil der Englischstunde, aus der dieser Ausschnitt stammt, widmete sich dem Thema *Fairtrade*, womit bereits Inhaltsrelevanz dargestellt wird. Wie zuvor erwähnt, ist diese Aufgabe in einem institutionellen *Setting* wie dem Unterricht nicht von ausschlaggebender Relevanz. Die Rolle der Lehrerin allein, die durch ihre Entscheidungen den Unterricht strukturiert und somit auch neue Erklärungen initiieren kann, wenn sie es für angemessen hält, ist in einigen Erklärungen ausreichend, um Inhaltsrelevanz darzustellen.

Nach dem gemeinsamen Bearbeiten der Übung aus dem Buch stellt Frau A. eine Frage aus einer anderen Übung des Lehrbuchs (Gerngross et al. 2021a: 101), die mit der Hörübung zusammenhängt: *Why are Fairtrade products more more expensive than normal products?* Sie erweitert diese Frage durch ein konkretes Beispiel, von dem anzunehmen ist, dass es die Schüler:innen aus ihrem Alltag kennen: *or products from clever or something like that* (Flächen

1-2). Viele Schüler:innen zeigen auf. Durch ihre Warum-Frage stellt die Lehrerin einen globalen Zugzwang für das Erklären des Gegenstands *Fairtrade* her. Wie es für Erklären im Unterricht üblich ist, ist also die Lehrerin die Erklärinitiatorin. Damit wird das Explanandum konstituiert. Das Explanandum sind in diesem Fall die Charakteristika von Fairtrade-Produkten. Durch die Eingangsfrage *What do you think?* wird den Schüler:innen zudem nicht unbedingt eine Wissenden-Rolle zugeteilt. Vielmehr wird hier transparent gemacht, dass es sich um eine Sequenz handelt, in der die Schüler:innen ihre Gedanken und Ideen teilen können und sollen. Am Ende des Beitrags von Frau A. wird gleich eine prospektive Erklärerin ausgewählt.

Bevor Emma mit der Kernaufgabe beginnt, ist es ihr ein Anliegen, die Modalitäten zu klären. Sie stellt demnach die Frage nach den erlaubten Sprachen für diese Aufgabe (Flächen 2-3). Mit dem lehrseitigen Erlauben des Deutschen verschiebt sich auch das Ziel dieser Übung. Es geht nun nicht mehr um Wissensaustausch bzw. Wissenserweiterung und Sprechübung, sondern nur noch um Wissensaustausch und Wissenserweiterung. Zudem zeigt diese Aufgabe, dass sich Emma durchaus des Machtgefüges bewusst ist, in dem sie sich befindet. Die Lehrerin hat das Recht, die Art und Weise, wie der Unterricht erfolgt, zu regulieren, Emma in ihrer Rolle als Schülerin nicht.

Emma beginnt die Erklärung, indem sie ein Beispiel für ein Fairtrade-Produkt nennt, nämlich Biofleisch, und dieses als *gut* charakterisiert (Flächen 3-4). Durch Nachfragen, was denn an Biofleisch so gut und vielleicht sogar besser sei, versucht die Lehrerin die Schülerin auf den richtigen Weg zu bringen (Fläche 5). Nachdem Emma aber durch steigende Intonation deutlich gemacht hat, dass sie nicht in der Position der Wissenden ist, stellt Frau A. wieder einen globalen Zugzwang her, illustriert ihre Frage danach, was denn Bio sei, durch ein Beispiel und wählt Zoran als den nächsten Erklärer (Flächen 5-7). Bei dieser Reformulierung handelt es sich allerdings nicht um das Konstituieren eines neuen Explanandums, da immer noch die Charakteristika von *Fairtrade* abgehandelt werden, allerdings ab sofort verstärkt am Beispiel von Biofleisch. Zoran nennt den Auslauf von Biokühen als einen Aspekt, was durch sein *zum Beispiel* deutlich wird (Flächen 7-8). Frau A. ratifiziert Zorans Aussage und fasst sie kurz zusammen. Anschließend finden sich eine Reihe solcher Austausche. Jeweils ein:e Schüler:in äußert eine Charakteristik. Die Lehrerin gibt jeweils Rückmeldung und wiederholt, spezifiziert und berichtigt gegebenenfalls. Auf diese Weise werden nach den Wortmeldungen von Emma und Zoran noch sechs Charakteristika von *Fairtrade* am Beispiel von Biofleisch aufgezählt. Dazu zählen 3. besseres Futter (Flächen 9-13), 4. keine medikamentöse Behandlung (Fläche 14), 5. keine Pestizide (Fläche 15), 6. keine Kinderarbeit (Fläche 16), 7. faire Bezahlung (Fläche 16) und 8. keine Massenproduktion (Flächen 17-20). Eine Besonderheit stellt die Wortmeldung

von Fazal dar, der die Charakteristika 5, 6 und 7 äußert (Flächen 15-16). Sein Beitrag findet nämlich nicht nur auf Englisch statt, sondern bezieht sich zudem nicht spezifisch auf das Beispiel von Biofleisch. Vielmehr geht er auf die ursprüngliche Frage der Lehrerin ein und zählt drei Merkmale des Fairtrade-Programms auf. Das lobt die Lehrerin auch explizit und ebenfalls auf Englisch: *Yes, very good* (Flächen 16-17). In Fläche 20 werden Nassrin und anschließend in Fläche 21 Jako als Erklärende gewählt. Beide wiederholen Charakteristika, die schon genannt wurden. Nassrin bezieht sich auf das achte und Jako auf das zweite Merkmal, was die Lehrerin bemerkt, weshalb sie vermutlich annimmt, dass keine neuen Charakteristika mehr genannt werden und deshalb der Abschluss begonnen werden kann.

Ihr Abschlussversuch wird durch die sinkende Intonation des *Ja* eingeleitet (Fläche 22). Er wird weitergeführt durch ein Resümee (*all das sind Gründe*) und durch die exemplarisch illustrierende Bezugnahme auf das Hörbeispiel. Dieses verbindet die Lehrerin mit der Wiederholung einer Charakteristik von *Fairtrade*, nämlich der fairen Bezahlung von Kaffeebauern und -bäuerinnen (Flächen 23-29). Das Reformulieren der Lehrerin stellt ein typisches Merkmal für das Abschließen unterrichtlichen Erklärens dar (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 32). Währenddessen zeigt Arnel auf, der von der Lehrerin das Rederecht erhält und somit ihren Abschlussversuch abbricht.

Mit seiner Frage zu Aktionen in Supermärkten konstituiert Arnel als Erklärinitiator ein neues Explanandum und stellt damit einen Zugzwang für die Lehrerin her, der dementsprechend die Rolle der Wissenden zugeteilt wird (Fläche 30). Das Explanandum für die zweite Erklärung dieses Ausschnitts sind die Gründe für die günstigen Preise von Produkten, die normalerweise teurer sind.

Die Lehrerin beginnt die zweite Erklärung mit Bezugnahme auf ein Thema aus dem Geschichteunterricht, nämlich Kapitalismus (Fläche 30-32). Bei einem TRP in Fläche 32 versucht Arnel eine Nachfrage einzubringen, wird aber von der Lehrerin unterbrochen, die ihren Beitrag weiterführt. Bei der nächsten Möglichkeit in Fläche 33 stellt Arnel seine Nachfrage, die die Bezahlung der Bäuerinnen und Bauern betrifft und von der Lehrerin kurz beantwortet wird, bevor sie Nassrin als nächste Sprecherin wählt. Nassrin erwähnt den Aspekt höherer Verkaufsmengen bei niedrigeren Preisen (Fläche 35-36).

Dem stimmt die Lehrerin in ihrem Abschluss für zweite Erklärung zu: *Eben* (Fläche 36). Anschließend resümiert und reformuliert sie das zuvor Gesagte, auch unter Bezugnahme auf die Hörübung von zuvor (Flächen 36-40). Damit schließt sie die eingebettete Erklärung zu den Aktionen in Supermärkten ab.

Mit dem *Ja und deswegen* in Fläche 40 beginnt die Lehrerin einen erneuten Abschluss der ersten Erklärung zu den Charakteristika von Fairtrade, der diesmal glückt. Durch die kausale Konjunktion leitet sie eine Schlussfolgerung ein, die eine Verbindung mit der Lebenswelt der Schüler:innen herstellt und einen Apell beinhaltet, bei Möglichkeit selbst Fairtrade-Produkte einzukaufen (Flächen 40-45). Mit dem *Gut* macht sie zudem deutlich, dass für sie das Ziel der Erklärung erreicht sei (Fläche 45). Sie versucht nun von den Schüler:innen zu erfahren, ob auch für sie der Erklärbedarf gedeckt sei (Fläche 45), und fragt: *Gibt's noch Fragen zum Thema Fairtrade?* Nachdem sich niemand mehr meldet, resümiert sie die (Nicht-)Reaktion erneut durch ein *No* und wechselt damit wieder ins Englische (Fläche 45). Hier findet sich eine seltene explizite Nachfrage nach der Geglücktheit der Erklärung innerhalb des Abschließens.

Anschließend folgt die Überleitung zur nächsten Aktivität, indem sie laut über die Möglichkeiten der letzten 10 bis 15 Minuten der Englischstunde nachdenkt (Flächen 45-46). Dieses Nachdenken findet auf Englisch statt, was eine typische Modalität für das Überleiten dieser Klasse darstellt.

Dieser Ausschnitt weist zusammenfassend folgendes Schema auf:

- Inhaltsrelevanz herstellen
- Konstituieren eines Explanandums 1
- Modalitäten klären
- Durchführung der Erklärung 1
- Abschlussversuch
- Konstituieren eines Explanandums 2
- Durchführung der Erklärung 2
- Abschluss 2
- Abschluss 1
- Überleitung

Hierbei handelt es sich also um eine Erklärung (1), in die eine kleine Erklärung (2) eingebettet ist. Dabei werden fast alle Randaufgaben der Haupteklärung lehrseitig und die Durchführung der Erklärung sowohl von der Lehrerin als auch von den Schüler:innen erledigt. Dabei handelt es sich um einen typischen Fall von Rollenaufteilung für Erklärungen im Unterricht (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 32). Lediglich hinsichtlich des Abschlusses könnte man argumentieren, dass auch die Schüler:innen eine Rolle für ihn spielen, da sie ja durch ihr Schweigen zustimmen, dass die Ziele der Erklärung erreicht wurden. Hinzu kommt die Aufgabe *Modalitäten klären*, die ebenfalls interaktiv stattfindet und durch die Emma versucht, den

Rahmen besser zu verstehen, in dem das Erklären stattfindet. Die zentrale Frage ist hier: Welche Mittel sind für die folgende Erklärung erlaubt? Die eingebettete Erklärung hingegen wird von einem Schüler eingeleitet, der aus Neugier, Interesse oder Nicht-Verstehen eine Nachfrage stellt, für die die Lehrerin nicht zuletzt aufgrund ihrer institutionell gefestigten Rolle als die Wissende gesehen wird. Das ist auch der Grund dafür, warum es für den Schüler überhaupt möglich ist, eine Nachfrage zu stellen. Er weiß, dass er sich in diesem *Setting* als Schüler in der Rolle des Nicht-Wissenden befindet. Schüler:innen ist es erlaubt, jederzeit Wissensfragen zu stellen. Tatsächlich ist es ihnen nicht nur erlaubt, sondern von ihnen gewünscht. Dadurch gelten sie als aktiv und mitdenkend. Das Verhalten, das Arnel durch das Konstituieren eines neuen Explanandums an den Tag legt, gilt in dieser stark geregelten Situation als lobenswert. Typischerweise findet das Durchführen der Erklärung 2 ebenfalls interaktiv und das Abschließen lehrseitig statt.

5.7 Present Tense

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 09.05.2022

Aufnahmedauer: 4:18

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

MT

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Mister T.: Native Speaker der Klasse

Z

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Zoran: Schüler der Klasse

NN

Sex: u

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

L

Sex: f

Languages used: deu

User defined attributes:

Leyla: Schülerin der Klasse

F

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Fazal: Schüler der Klasse

W

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Wasim: Schüler der Klasse

FA

Sex: f

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

M

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Marko: Schüler der Klasse

C

Sex: f

Languages used: deu

User defined attributes:

Chadna: Schülerin der Klasse

[1]

	0	1	2	3	4	5
MT [v]	((1s))	When do we use present tense?		Yes!		
MT [k]	atmet aus	langsam				
M [v]			Teacher! Please me.		When	
W [v]				No.		
[KO]	Es wird geflüstert.					

[2]

	6	7
MT [v]		When something happens now,
M [v]	something happens right now.	
W [v]	((unverständlich))	
F [v]		

[3]

	8	9	10	11	12
MT [v]	we use present tense.			We talked about this before. I sit. I stand. I	
M [v]	I walk, I walk.				Oh, sorry sorry
W [v]		I walk.			
W [k]		nachahmend			
F [v]					
NN [v]					
[KO]		Jemand kichert			Es wird geflüstert.

[4]

	13	14
MT [v]	Wait, this	
M [v]	sorry.	
NN [v]	I'm saying.	
[KO]		

[5]

	15	16
MT [v]	Is a fourth year class, is it?	
M [v]	I am saying that I am very good in the school.	
W [v]	Very good.	

[6]

	17	18	19
MT [v]	False. ((3s))		
W [v]	I'm right, teacher.		
L [v]	Genau.		

[7]

	20	21
MT [v]	Not true! ((5s))	You don't remember my previous lessons. So sad. So sad.
[KO]	Einiger Schüler:innen sprechen leise.	

[8]

	22	23
MT [v]	Why don't I talk in present tense, ((2s)) and then you can	
M [v]	No, I remember.	
[KO]	Schüler:innen sprechen immer lauter. Schüler:innen sprechen laut, scherzen und kichern.	

[9]

	..	24	25
MT [v]	understand.	I play Playstation.	Do you play Playstation?
NN [v]			Yes.
[KO]		<i>Schüler:innen sprechen.</i>	<i>Schüler:innen sprechen und nennen Spiele</i>

[10]

	26	27	28	29	30	31
MT [v]	Yes? What games do you	play?	Fortnite?	You play Fifa,	you play Call/	Call of
F [v]		Fortnite!				
Z [k]						
NN [v]				Fifa!		
[KO]						<i>Schüler:innen sprechen laut und rufen Spiele auf</i>

[11]

	..	32	33	34
MT [v]	Duty? ((4s))			So, ((2s)) I play
FA [v]			Sch! Sch!	
FA [k]			<i>ermahnend</i>	
[KO]		<i>Schüler:innen rufen weitere Spiele auf und sprechen</i>	<i>Schüler:innen werden langsam leiser</i>	

[12]

	..	35	36	37
MT [v]	Playstation,		and you play Fifa and Fortnite and Call of Duty.	So that's
W [v]		Which game?		
W [k]		<i>schnell</i>		
[KO]		<i>Schüler:innen flüstern</i>		<i>Schüler:innen</i>

[13]

	..	38	39
MT [v]	present tense! But it's not now.		There is no Playstation, there's no TV,
M [v]		I'm playing!	
[KO]	<i>beginnen wieder zu sprechen</i>		

[14]

	..	40	41	42
MT [v]	there's no games, there's no Fifa.			So it has nothing to do
F [v]		((unverständlich))		
L [v]			Doch, Yara!	

[15]

	..	43	44	45	46
MT [v]	with now.		Nothing to do with now.((10s))		That's
MT [k]				schreibt einen Zeitstrahl auf die Tafel	zeichnet einen
M [v]		I'm playing.			
[KO]				Schüler:innen sprechen leise.	

[16]

	..	47	48
MT [v]	present tense. I play Playstation.		
MT [k]	Punkt am Strahl ein		schreibt etwas auf die Tafel
M [k]			
Z [v]			ER hat was gesagt und nicht ich.
FA [v]		Zoran, Marko!	

[17]

	49	50	51
MT [v]	It's not now.		So when do we use present tense, if it's not about now. Yes!
[KO]		Jemand flüstert.	

[18]

	52	53
MT [v]		Well, we're supposed to be
F [v]	it's something/ if it's when you do something usually.	

[19]

	..
MT [v]	learning conditionals today, not the tenses, but yes, in general, present tense is for

[20]

.. 54 55

MT [v] something that is true.It has nothing to do with now. I play Playstation. That's present

[21]

.. 56

MT [v] tense. That's not about now. There is is in Playstation. So present tense is kind of

[22]

57 58

MT [v] tense. It's a bit in the past, not at a little in the future. I play Playstation, is present

MT [k] zeichnet etwas am Zeitstrahl ein

[23]

..

MT [v] tense, because I played yesterday, I will play today and I will certainly play

[24]

.. 59 60 61

MT [v] tomorrow.((2s)) Messi IS better than Ronaldo.

W [v] No!

W [k] protestierend

NN [v] Yes!

[KO] Es wird zustimmen oder ablehnend

[25]

.. 62

MT [v] It is that present tense! Because it was true yesterday, it's true today and

NN [v]

[KO] herausgerufen

[26]

	63	64	65	66
MT [v]	it will still be true tomorrow.			
W [v]	No!		Messi is...	
C [v]				Batur
NN [v]	Ja, mann! Doch!		Für Messi.	
[KO]	Es wird zustimmen oder ablehnend herausgerufen			

[27]

	67	68	69	70
MT [v]				Water boils at one
MT [k]	schreibt etwas auf die Tafel.			
FA [v]	Chadna!			
C [v]	schlägt Sie gleich!			
NN [v]	So ein Stress, Alter. Gibt's ja nicht.			
[KO]	Kichern	Es wird geflüstert		

[28]

	71
MT [v]	hundred degrees. That's always the case. So, present tense. I don't need to say, water
[KO]	

[29]

	72
MT [v]	boiled and boils today and will boil tomorrow at one hundred, blrblrlr.
MT [k]	ahmt Blubbergeräusche nach

[30]

	73	74	75
MT [v]	It's always true, present tense.	True, true, true.	Present tense. Kind of THIS is present
MT [k]	klopft auf die Tafel		
[KO]	Lautes Sprechen am Gang vor dem Klassenzimmer		

[31]

.. 76	
MT [v]	tense. It's always true. ((3s)) Vienna IS the capital of Austria. Present tense. It's
[KO]	

[32]

.. 77 78 79	
MT [v]	always true. So, everything in the
MT [k]	langsam
[KO]	Einige Schüler:innen beginnen wieder lautes zu sprechen und lachen.

[33]

..	
MT [v]	future is will?
MT [k]	

Diese Englischstunde unterscheidet sich von vielen anderen darin, dass ein zweiter Lehrer anwesend ist. Der Zweitlehrer Mister T. nimmt in der gesamten Schule die Rolle des *Native Speakers* ein. Das heißt, er kommt durchschnittlich einmal in der Woche in den Englischunterricht fast jeder einzelnen Klasse und unterstützt die Lehrpersonen sowie Schüler:innen beim Lehren und Lernen möglicherweise schwieriger Inhalte. Da Mister T. in der Gemeinschaft als der *Native Speaker* bekannt ist, verwende ich auch diese Bezeichnung, um mich auf ihn zu beziehen.

In der Stunde, aus der dieser Ausschnitt stammt, ist Mister T. präsent. An diesem Tag wird Grammatik besprochen, nämlich die *Conditionals*. Generell nimmt die Englischlehrerin Frau A. oft die Anwesenheit des *Native Speakers* zum Anlass, um Grammatik zu besprechen. Er hilft ihr in grammatikbezogenen Themengebieten mit Ausführungen jeder Art. So ist das auch während dieser Stunde der Fall. Der Tag beginnt wie üblich, Frau A. erledigt in ihrer Rolle als Klassenvorständin Administratives, reglementiert die Stunde und entscheidet, wann welcher Unterrichtsabschnitt wie von statten geht. Sind sie und Mister T. beide anwesend, dann herrscht eine eindeutige Machtdynamik, in der Frau A. immer noch die unterrichtsleitende Rolle innehat. Auch Mister T. hat sich dann an die von Frau A. vorgegebenen Abläufe zu halten. Das zeigt sich auch im Fall dieses Ausschnitts, da der *Native Speaker* nur deshalb zum Unterrichten kommt, weil er explizit von der Lehrerin aufgefordert wird. Nachdem sie eine Reihe von

Übungen zu den *Conditionals* mit den Schüler:innen beendet hat, fragt sie bei Mister T. nach, ob er diesbezüglich zusätzliche Information habe. Er bejaht, imitiert eine Bewegung des Zurechtrückens einer Krawatte und reibt sich die Hände, so als müsse er sich nun innerlich auf etwas vorbereiten. Er beginnt einen Zeitstrahl an die Tafel zu malen und zeichnet darin unterschiedliche Zeitpunkte ein. Während er das tut, lässt er sich nicht ablenken und nimmt er sich Zeit. Als er damit fertig ist, dreht er sich zur Klasse um und atmet aus. Damit beginnt der Ausschnitt.

Grundsätzlich ist es das Ziel des *Native Speakers*, die Verwendung der einzelnen Zeitformen in den Konditionalsätzen zu besprechen. Dazu will er kurz wiederholen, wie jede Zeitform eingesetzt wird. Er merkt aber, dass das von ihm erwartete Wissen um den richtigen Verwendungskontext von *Present Tense* unter einigen der Schüler:innen nicht vorhanden ist. Aus dieser Erkenntnis von Mister T. entsteht diese Erklärsequenz. Genau auf der Grundlage dieser Erkenntnis wird auch die Inhaltsrelevanz auf einer Mikroebene dargestellt. Die Erklärung findet nur deshalb statt, weil der Lehrer erkennt, dass ein gewisses Wissen, welches er für das Beherrschen der *Conditionals* voraussetzt, nicht vorhanden ist. Ein Sonderfall ergibt sich hier dadurch, dass diese Dimension des Herstellens von Inhaltsrelevanz erst im Zuge der Interaktion deutlich wird, die dem Konstituieren des Explanandums folgt. Durch den ersten Erklärversuch von Marko wird deutlich, dass eine tiefergehende Erklärung erforderlich ist. Das Herstellen von Inhaltsrelevanz auf der Mikroebene ist in diesem Fall in eine Mesoebene eingebettet, die sich durch den Unterrichtsabschnitt des Lernens der Konditionalsätze ergibt. Die Mesoebene ist wiederum in eine Makroebene des Darstellens der Inhaltsrelevanz eingebettet, die durch das Reglementieren des Ablaufs durch Frau A. und die bestehenden Machtdynamiken konstituiert wird.

Bezugnehmend auf den von ihm auf die Tafel gezeichneten Zeitstrahl fragt Mister T., wann *Present Tense* im Englischen verwendet wird (Fläche 1). Er konstituiert das Explanandum, nämlich die Verwendung von *Present Tense*, befindet sich somit in der Rolle des Erklärinitiators und stellt einen globalen Zugzwang für die Durchführung der Erklärung her. Ein eher außergewöhnlicher Fall liegt hier vor, weil Mister T. ein Wissen annimmt, das nicht vorhanden ist. Dass der Lehrer für die Erklärung nicht viel Zeit in Anspruch nehmen möchte, lässt sich besonders an seinem Einwurf in den Flächen 18-19 erkennen: *Well, we're supposed to be learning conditionals today, not tenses*. Dass sich diese Aussage mitten im Durchführen der Erklärung befindet, deutet darauf hin, dass eine solche Ausführung der Erklärung nicht vorgesehen war. Nachdem der Lehrer das Explanandum konstituiert hat, meldet sich Marko, allerdings nicht durch Aufzeigen (alleine), sondern nur durch ein Verlautbaren seines

Wunsches, als prospektiver Erklärer gewählt werden zu wollen (Fläche 1). Diesem Wunsch kommt Mister T. nach.

Mit dem ersten Erklärversuch von Marko beginnt (schülerseitig) die Kernaufgabe, die Durchführung der Erklärung. Marko gibt an, dass *Present Tense* verwendet werden müsse, wenn etwas im Moment des Sprechens geschehe (Flächen 1-2). Mister T. wiederholt die Aussage Markos wörtlich (Fläche 2). Währenddessen und möglicherweise weil Marko die Wiederholung des Lehrers zuerst als Zustimmung deutet, gibt Marko ein Beispiel an: *I walk, I walk* (Fläche 3). Mister T. fährt allerdings mit einer Ermahnung fort, dass man dieses Thema doch schon behandelt hätte (Fläche 3). Damit bezieht er sich auf einen Zeitpunkt vor dieser Englischstunde und nennt Beispiele, von denen auszugehen ist, dass sie in vorherigen Einheiten besprochen wurden und so die richtige Antwort unter den Schüler:innen in Erinnerung rufen können (Flächen 3-4). Das scheint zu funktionieren, denn Marko reagiert mit einer Entschuldigung. Er scheint zu merken und sich eventuell zu erinnern, dass seine Antwort die falsche war. Der Lehrer fährt damit fort, nachzufragen, ob es sich wirklich um eine vierte Klasse handle, um seinem Unmut über das Unwissen Ausdruck zu verleihen (Fläche 4). Er nimmt damit auf seine Erwartungshaltung Bezug und konnotiert diese als angemessen für das Niveau dieser Klasse. Er wiederholt seine Frage, scheint es diesmal aber ernst zu meinen. Marko beantwortet seine Frage nicht, sondern fährt mit einem weiteren Beispiel fort, in dem er *Present Continuous* verwendet, das Tempus, das tatsächlich in dem von ihm zuvor erwähnten Kontext zur Anwendung kommen muss (Fläche 5). Er scheint seinen Fehler also durchaus verstanden zu haben und wendet die richtige Zeitform für seine Erklärung an. Mister T. geht allerdings nicht darauf ein, sondern wiederholt Markos Antwort und bewertet diese nun explizit (Flächen 6-7): *Wrong. False.* und nach kurzer Pause *Not true!* Der Lehrer drückt sogar seine persönliche Gefühlslage aus, die er als Effekt der nicht zufriedenstellenden Antwort dargestellt, und formuliert damit implizit einen an Marko gerichteten Vorwurf, sodass sich der Schüler sogar dazu bewegt fühlt zu antworten: *No, I remember* (Fläche 8).

Darauf geht Mister T. allerdings nicht weiter ein, sondern er beginnt lehrseitig einen zweiten Erklärversuch, indem er vorwegnimmt, wie er nun weiter vorgehen werde. Er wird *Present Tense* exemplarisch anwenden, sodass die Schüler:innen durch Beobachten deduzieren können, wann dieses Tempus richtig angewendet wird (Flächen 8-9). Er versucht die Schüler:innen also durch Anregen zur Beobachtung in die richtige Richtung zu bringen. Das macht er anhand eines Beispiels, von dem er annimmt, dass es für viele der Schüler:innen in ihrem Alltag präsent ist (Fläche 9): *I play PlayStation. Do you play PlayStation?* Der Versuch, die Schüler:innen vielleicht auch zur Verwendung von *Present Tense* anzuregen, gelingt, was sich dadurch zeigt,

dass sofort eine Interaktion entsteht (Fläche 9). Auch auf die lehrseitige Nachfrage, welche Spiele die Schüler:innen spielen, wird weiter eingegangen (Fläche 10). Der Austausch wird sogar so lebhaft, dass Frau A. die Notwendigkeit sieht, einzugreifen und die Schüler:innen zu ermahnen (Fläche 11). Mister T. beginnt anschließend die Zusammenfassung seiner Wortmeldung mit *So* in Fläche 11 und resümiert das eben lebhaft Diskutierte über PlayStation und die Spiele, die von den Schüler:innen gespielt werden. Er verwendet erneut *So* (Fläche 12), um zu folgern, was in der Interaktion eben geschehen ist: *that's present tense!* Es ist ihm gelungen, die Schüler:innen in einem gemeinsamen Gespräch zum Verwenden von *Present Tense* zu bewegen. Seine Schlussfolgerung leitet er mit einer Konjunktion ein, die Widerspruch denotiert: *But it's not now* (Fläche 13). Er fährt damit fort, zu erläutern, dass die Klasse eben im Präsens darüber gesprochen habe, welche PlayStation-Spiele sie spielen würden. Allerdings handelt es sich bei dem Zeitpunkt, zu dem auf der PlayStation gespielt wird, nicht um die aktuelle Sprechsituation. Er verdeutlicht das durch das Aufzählen der Objekte, die benötigt werden, um auf der PlayStation spielen zu können, die aber alle in der aktuellen Sprechsituation fehlen (Flächen 13-14). Mister T. führt diese Argumentation fort, indem er weiter analysiert, dass aufgrund des Fehlens dieser Objekte es sich aktuell eben nicht um genau den Moment handeln kann, in dem PlayStation gespielt wird, führt dies wiederum mit *So* ein (Fläche 14) und nimmt somit noch einmal Bezug auf den ersten Erklärversuch von Marko. Interessant ist an der Stelle, dass Marko erneut zu sprechen beginnt und an das eben besprochene Beispiel in *Present Continuous* anschließt (*I'm playing*), was die richtige Form darstellt, wenn in der Sprechsituation tatsächlich gespielt wird (Fläche 15). Wiederrum geht Mister T. nicht auf die korrekte Anwendung von *Present Continuous* ein und wiederholt seine Analyse. Bezugnehmend auf einen Bereich auf dem Zeitstrahl macht er deutlich, wo sich *Present Tense* ungefähr befindet, er untermalt das erneut mit dem PlayStation-Beispiel und verdeutlicht noch einmal, dass es sich dabei nicht um die Sprechsituation selbst handle (Flächen 15-16).

Mit einer durch *So* (Fläche 17) eingeleiteten Schlussfolgerung beginnt der dritte Erklärversuch. Wortwörtlich wiederholt Mister T. die Frage, mit der er das Explanandum konstituiert hat, und schließt dabei gleich vorweg die Antwortmöglichkeit aus, die von Marko im ersten Erklärversuch geliefert wurde. Wiederrum etabliert er einen globalen Zugzwang. Er wählt dieses Mal Fazal, der aufzeigt, als prospektiven Erklärer (Fläche 17). Fazal bezieht sich in seiner Antwort auf das Moment der Regelmäßigkeit (Fläche 18). Bevor Mister T. die Antwort ratifiziert, stellt er – wie zuvor besprochen – metasprachlich Bezug zur Erklärung her. Dass er implizit die nicht antizipierte Länge der Erklärung kommentiert, zeigt, dass an dieser Stelle die

Erklärung für ihn geglückt ist. Nach der expliziten Ratifizierung ist die Kernaufgabe in Fläche 19 beendet.

Direkt danach beginnt der *Native Speaker* den Abschluss. Diesen leitet er durch eine Generalisierung der Regel und somit durch eine Zusammenfassung ein: *in general, present tense is for something that is true* (Fläche 19). Durch die Betonung, dass *Present Tense* nicht mit der Sprechsituation per se zusammenhänge, stellt er erneut eine Verbindung zum ersten Erklärversuch von Marko her (Fläche 20). Im Vergleich zum eher kurzen Abschließen von Frau A. nimmt Mister T. einige Zeit dafür in Anspruch. Nach seinem Resümee nennt er vier Beispiele, um seine Aussage zu illustrieren (Flächen 20-32). Er beginnt mit dem PlayStation-Beispiel von zuvor, wiederholt, dass man in *Present Tense* darüber sprechen könne, ohne in der Sprechsituation tatsächlich Playstation zu spielen. Daraufhin demonstriert er den Bereich am Zeitstrahl, auf den man sich bezieht, wenn man *Present Tense* verwendet. Da es sich um eher generelle Aussagen handelt, befindet sich die Zeitform *Present Tense*, dem *Native Speaker* zufolge, etwas in der Vergangenheit, in der Gegenwart und etwas in der Zukunft. Er schließt mit dem Vergleich zwischen Messi und Ronaldo an und bringt als zweites Beispiel somit ein Thema ein, das für viele Schüler:innen Interaktionswillen verstärkt. Laut Mister T. ist Messi sowohl in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft besser als Ronaldo. Es handle sich dabei um eine generelle Aussage, die wahr sei und deshalb gelte *Present Tense* als korrekte Zeitform für diesen Kontext. Nachdem einige Schüler:innen laut protestiert und andere zugestimmt haben, schreitet Frau A. in ihrer Rolle als Leiterin des Unterrichtsablaufs ein und ermahnt die Schüler:innen. Mister T. schließt mit einem Beispiel, das weniger Emotion hervorruft, nämlich, dass Wasser immer bei 100 Grad Celsius koche. Er betont abermals, dass das sowohl in Vergangenheit als auch Gegenwart als auch Zukunft wahr sei und klopft redegleitend bei jedem der drei Punkte, also der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die auf dem Zeitstrahl dargestellt sind, drei Mal auf die Tafel, während er *true, true, true* (Fläche 30) sagt. An der Stelle zeigt sich, wie wichtig auch multimodale Faktoren im Unterrichtsgeschehen sind. Mister T. kann nur aufgrund seiner deiktischen Geste zu den drei Punkten auf dem Zeitstrahl die Verwendung von *Present Tense* auf diese Weise ausdrücken. Sprechen und Zeigen sind hier ko-expressiv und komplementär (vgl. McNeill 2005: 22). Der Lehrer schließt mit einem Beispiel aus dem Lebensalltag der Schüler:innen: Wien sei die Hauptstadt von Österreich und da es sich dabei um eine generell richtige Aussage handle, sei hier *Present Tense* einzusetzen. Wie auch Frau A. fragt Mister T. bei den Schüler:innen nicht nach, ob der Erklärbedarf gedeckt worden ist.

Eher abrupt führt er mit der Überleitung zum nächsten Unterrichtsabschnitt fort, indem er erklärt, welche Form eingesetzt werde, um von der Zukunft zu sprechen (Flächen 32-33). Immerhin wollte er die einzelnen Zeitformen nur kurz vorstellen, um dann ihre Verwendung in den Konditionalsätzen zu besprechen.

Das Schema dieses Ausschnitts weist ein typisches Muster für Erklären im Unterricht auf:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführung der Erklärung
 - Erklärversuch 1
 - Erklärversuch 2
 - Erklärversuch 3
- Abschluss
- Überleitung

Dabei finden nur die erste und letzte Aufgabe lehrseitig statt, wobei das Darstellen von Inhaltsrelevanz wohl von beiden Lehrenden übernommen wird. Das Konstituieren des Explanandums und der Abschluss finden zwar sowohl schüler:innen- als auch lehrseitig statt, jedoch dienen hier die Wortmeldungen der Schüler:innen nicht primär dem Erreichen des Ziels der jeweiligen Aufgabe. Beim Konstituieren des Explanandums meldet sich Marko zu Wort, der auf sich aufmerksam machen will, um vom Lehrer als prospektiver Erklärer gewählt zu werden. Beim eigentlichen lehrseitigen Abschließen durch Mister T. werden einige Stimmen von Schüler:innen laut, die gegen die Priorisierung Messis gegenüber Ronaldo protestieren. Lediglich die Erklärung wird interaktiv zum Erreichen des Ziels dieser Aufgabe durchgeführt.

5.8 Present Tense Again

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 12.05.2022

Aufnahmedauer: 9:04

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

MT

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Mister T.: Native Speaker der Klasse

NN

Sex: u

User defined attributes:

Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

D

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Dragan: Schüler der Klasse

F

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Fazal: Schüler der Klasse

W

Sex: m

User defined attributes:

Wasim: Schüler der Klasse

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

G

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Gabir: Schüler der Klasse

J

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Jako: Schüler der Klasse

[1]

	0	1	2	3
MT [v]	Questionn six, yes, in the back.			
MT [k]		<i>schnell</i>		
G [v]			I'll give Karen your message, if I see her.	
G [k]			<i>liest vor</i>	
[KO]				<i>Jemand klopft an die</i>

[2]

	4	5
MT [v]		So when do we use
FA [v]	((57s))	
FA [k]	<i>Frau A. spricht mit der Lehrerin, die angeklopft hat.</i>	
[KO]	<i>Türe. Einige Schüler:innen flüstern. Schüler:innen werden immer lauter.</i>	

[3]

..		6	7	8
MT [v]	present tense? ((4s))	Don't say, ((1s))	about now.	Yes? Yes.
MT [k]	<i>lacht leicht</i>			
J [v]	Äh when I will say			

[4]

..		9	10	11
MT [v]	When do we use present TENSE, and DON'T say			
MT [k]	<i>lauter</i>			
J [v]	what is happen right now?			
F [v]	No.			

[5]

	..	12	13	14	15
MT [v]	NOW.mh	Yes?	Yeah if you do something		
MT [k]	<i>räuspert sich</i>				
F [v]	Ähm if you do something regularly.				

[6]

..		16
MT [v]	regularly or if something is just true. ((3s))	I play football. It's not now. I just do it

[7]

..		17
MT [v]	every day. Present tense. ((3s))	She's really pretty. That girl I saw yesterday. She IS

[8]

..		18	19
MT [v]	beautiful, because she's always so. So present tense. ((1s))	ah	One special case
MT [k]	<i>räuspert sich</i>		

[9]

	..	20	21	22
MT [v]	for present tense, I didn't mention this before ((3s))			Ähh
MT [k]	schreibt etwas auf die Tafel			unbeholfen
W [v]				Ähh
W [k]				nachahmend

[10]

	23	24	25	26
MT [v]	((8s))	After time words, such as ah if, when, after, this is a very special		
MT [k]	<i>schreibt weiter auf die Tafel</i>		<i>schreibt auf die Tafel</i>	

[11]

	..	27
MT [v]	case. ((6s)) If you're already in the future tense, that means using will... ((1s))	
MT [k]		

[12]

	..	28
MT [v]	Future tense,	
MT [k]	<i>zeigt auf will</i>	

[13]

	..	29
MT [v]	future tense. If you have a sentence in the future tense, you can go BACK to the	
MT [k]		

[14]

	..	30
MT [v]	present tense, if it's after a time word. ((4s)) It's a bit complicated, but here we have	

[15]

	..
MT [v]	it, a perfect example, in sentence ((1s)) sin. ((1s)) I will give them your message,

[16]

.. 31	
MT [v]	((13s)) if I WILL see her. That's future, future. But you don't have to say, I will give

[17]

.. 32	
MT [v]	I have your message, when I WILL see her. ((13s)) That's all That's all. ((17s))
MT [k]	<i>schreibt etwas auf</i>
[KO]	<i>Es wird geblättert</i>

[18]

.. 33	
MT [v]	So here we have... we know we're in future tense. I will I will
MT [k]	<i>die Tafel</i>
[KO]	<i>und geflüstert. Jemand hustet.</i>

[19]

.. 34	
MT [v]	give/ commit, next week, next month, I will give her something. So for agreement

[20]

.. 35	
MT [v]	this should also be future. I WILL give her, when I WILL see her. BUT, this time

[21]

.. 36 37 38	
MT [v]	word, when or after or if... This is a VErY special case. And then you go back to
MT [k]	<i>schreibt auf die Tafel</i>

[22]

.. 39 40 41	
MT [v]	present tense. When I see her. ((11)) So this looks like a very strange sentence,
MT [k]	<i>schreibt auf die Tafel</i>

[23]

42	
MT [v]	because that's all it is future tense and then this is present tense But this is always so.

[24]

MT [v]	Yes here it's a conditional but whenever you have you're in the future and you have

[25]

43	
MT [v]	any time word, it, when, after, before, ((ts)) I will ((ts)) I will brush my teeth before
[KO]	Jemand flüstert

[26]

MT [v]	I sleep, ((ts)) I wouldn't need to keep it in the future tense. I will brush my teeth
[KO]	

[27]

MT [v]	before I will sleep. Yes, you ((ts)) say that but you could always just go back to
[KO]	

[28]

44 45	
MT [v]	present tense. ((6s)) So when you use present tense. The answer is when/ äh
MT [k]	schreibt auf die Tafel
[KO]	Es wird geflüstert. Jemand räuspert sich.

[29]

MT [v]	when something is true, when you do something regularly, or very special case, in

[30]

	..	46	47	48
MT [v]	the future, after a time word. But that's pretty advanced grammar. But (let's)			
MT [k]	<i>lacht</i>			
[KO]	<i>Jemand kichert</i>			

[31]

	..
MT [v]	understand, this is fine. When you have sentences, where it starts future and then it

[32]

	..	49	50
MT [v]	goes back to present. Looks weird, but it's okay.		
FA [v]	Isn't that what one... what is it called,		
[KO]	<i>Jemand flüstert.</i>		

[33]

	..	51	52
MT [v]	Ahm. ((3s))		
FA [v]	the present tense for future! ((1s)) Present for future tense, I don't know.		
FA [k]	<i>leise</i>		

[34]

	53
FA [v]	It is it? Ah, it is the one that says, the train leaves at, I don't know, ten o'clock.

[35]

	54	55	56	57	58
MT [v]	No, no, no, that's ah...	that's another one.	I think, there		
FA [v]		That's another one.	Okay, good.		

[36]

..		59	60
MT [v]	is ((Is)) sit, sit different ways in which you use present tense.		
FA [v]	Okay,		
[KO]	<i>Jemand lacht leise.</i>		

[37]

..		61	62	63
MT [v]	And And like it then are basically just things that are true.			
MT [k]	<i>lacht</i>			
FA [v]	skip that.			
[KO]	<i>Jemand lacht.</i>			

[38]

64	
MT [v]	But there are very specific differences and things that are true, like the train leaves at

[39]

..		65	66	67	68
MT [v]	six	The train leaves tomorrow at six, that sounds weird,		cause is	
FA [v]	mhm'			mhm	

[40]

..		69
MT [v]	should be the train WILL leave, the train WILL leave tomorrow at six. You can say,	
FA [v]	yeah	

[41]

..	
MT [v]	the train leaves, present tense, tomorrow, at six. And this is fine if it always leaves,
FA [v]	

[42]

..		70
MT [v]	everyday,	it's a schedule, it's a timetable. So that's one of these five, if it's
FA [v]	mhm, mhm	

[43]

..		71	72	73
MT [v]	a repeating schedule. But you can simplify that and just say,	it's true!	It/ it always	
MT [k]		schneller		
FA [v]			yeah	

[44]

..		74	75
MT [v]	leaves at six.	So the differences of those five are pretty small, but this one is is	
FA [v]	yeah		

[45]

..		76	77	78
MT [v]	very different. In the future, after a time word, if, when, after, before, during, then you			
NN [v]			aha	

[46]

..		79	80
MT [v]	can switch back to present tense.	A bit complicated, but ah it's right.	
[KO]		Jemand spricht leise	

[47]

..		81
MT [v]	You don't always need to keep it in the future.	
FA [v]		Dragan, wo ist dein Mitteilungsheft

[48]

	82	83	84	85
MT [v]			((8s))	mh
MT [k]			schreibt etwas auf die Tafelräuspert sich	
FA [v]	zum dritten Mal?	Ja, das is schlecht.		
D [v]	Ich find es nicht.			
D [k]	leise			
[KO]	Sessel knarren, Geflüster			

[49]

	86	87	88	89
MT [v]	Noone cleaned my board.I WILL brush my teeth, not usually, but you know, just an			
MT [k]	schreibt weiter auf die Tafel	langsam	schnell	

[50]

	90
MT [v]	example. ((Is)) So this is future, WILL brush my teeth, before I will
MT [k]	langsam, schreibt währenddessen auf die

[51]

	91
MT [v]	((unverständlich)),before, the time word, and it goes back to present. Before I sleep,
MT [k]	Tafel

[52]

	92	93	94	95
MT [v]	Future and present in the same sentence,			but it's fine!
MT [k]	schreibt weiter auf die Tafel			Lippenflattern
FA [v]	((unverständlich))			
FA [k]	leise			

[53]

	96
MT [v]	So, that was under six. I will, future, give Karen your message, when or if, present

[54]

..		97	98
MT [v]	tense, I see her.	O k a y , n u m b e r s e v e n . m o v i n g o n . Y e s , s i r , t h a n k y o u .	
[KO]	Jemand räuspert sich.		

In der Englischstunde herrscht an diesem Tag eine gewisse Unruhe, ein gewisses Drängen, die Stunde schnell durchzubringen. Es handelt sich nämlich um eine der letzten Englischstunden vor der Projektwoche, auf die viele der Schüler:innen schon ungeduldig warten. Während der Projektwoche fahren alle vierten Klassen der Mittelschule aufs Land und verbringen dort eine Woche mit Freizeitbeschäftigungen, Spielen, Gruppenübungen und selbst ausgedachten Projekten. Für die Schüler:innen bedeutet das eine Woche an neuen sozialen Dynamiken als den gewohnten, es bedeutet viel Freizeit, Spaß und vor allem keinen Unterricht. Für einige Schüler:innen heißt das aber auch, dass sie zusammengewürfelt werden mit Schüler:innen aus anderen Klassen, die aus dem einen oder anderen Grund nicht an der Projektwoche teilnehmen. Gründe, die mir zugetragen wurden, sind einerseits das Fehlen finanzieller Mittel trotz der Hilfestellung der Schule oder andererseits der Wunsch einiger Eltern von Mädchen, dass diese nicht in zu große Nähe mit Buben kommen sollen. Es sind aber nicht nur die Schüler:innen unruhig an diesem Tag. Viele der Lehrer:innen sind ebenfalls auf den Gängen unterwegs – auch während den Stunden – und treffen letzte Vorbereitungen vor der Abfahrt am Montag. So kommen Lehrer:innen während dieser Unterrichtsstunde immer wieder in das Klassenzimmer und besprechen mit Frau A., die auf die Projektwoche mitfährt, letzte Vorbereitungen. Mister T. ist aber wieder präsent und übernimmt einen großen Teil der Stunde, wodurch sich Frau A. mit dem Austausch mit anderen Lehrer:innen beschäftigen kann. Während eines großen Teils dieses Ausschnitts steht Frau A. mit einer anderen Lehrerin vor einem Teil der Tafel und bespricht mit ihr – beide den Blick auf ein iPad gerichtet – die letzten Änderungen für die Projektwoche, die vorgenommen werden müssen. Daneben steht Mister T. und unterrichtet. Frau A. hat ihn davor darum gebeten, mit den Schüler:innen eine bestimmte Aufgabe aus dem Lehrbuch zu lösen. Dabei handelt es sich um eine Übung, in der die vor kurzem gelernten Konditionalsätze angewandt werden sollen. Das gemeinsame Aufgabenlösen läuft so ab, dass Mister T. die Nummerierung der einzelnen Beispielsätze vorliest, aus denen Konditionalsätze gebildet werden sollen, und dann eine:n der aufzeigenden Schüler:innen auswählt. Dieser Ausschnitt beginnt mit dem sechsten Beispielsatz der Übung, bei dessen Lösung Mister T. eine besondere Anwendung der *Present Tense* auffällt. Diese Anwendung der *Present Tense* nimmt

er zum Anlass, um einen Ausschnitt seiner letzten Stunde mit der Klasse zu wiederholen, in dem die Anwendung der Zeitform *Present Tense* besprochen wurde.

Wie bisher in den Analysen gezeigt wurde, wird Inhaltsrelevanz oft allein schon durch die institutionelle Struktur des Unterrichts hergestellt. Es ist demnach nicht notwendig, dass sich eine Erklärinitiative aus der unmittelbaren Umgebung im Gespräch entwickelt. Die Lehrperson hat aufgrund ihrer machtvolleren Rolle das Recht, neue Themen nach ihrem Ermessen einzubringen. In diesem Fall wird die Inhaltsrelevanz aber durch die der Erklärung vorhergehende Interaktion und noch genauer durch Gabirs spezifische Antwort hergestellt, wie in Fläche 1 ersichtlich ist. Laut Gabirs Lösung *I'll give Karen your message, if I see her.* werden in einem Satz *future tense* und *present tense* kombiniert. Gabir entscheidet sich für eine bestimmte Formulierung und nur wegen dieser bestimmten Formulierung geht Mister T., wie wir sehen werden, näher darauf ein, wodurch eine Erklärsequenz entsteht. Natürlich ist die gesamte Gesprächssituation eingebettet in einen institutionellen Kontext. Jedoch kommen das Herstellen von Inhaltsrelevanz und somit die Erklärung auf diese Art und Weise nur aufgrund der bestimmten Antwortwahl und der konkreten Interaktion zustande.

Nach Gabirs Wortmeldung klopft es an der Tür. Eine Lehrerin kommt in die Klasse und bespricht etwas mit Frau A., wodurch Mister T. unterbrochen wird, bevor er eine Rückmeldung zu Gabirs Beitrag geben kann. Der Lehrer entscheidet sich zu warten und pausiert für fast eine Minute, bevor er sich beschließt, wieder das Wort zu ergreifen (Fläche 2). Möglicherweise ist die lange Pause der Annahme geschuldet, dass das Gespräch zwischen den Lehrerinnen noch länger dauern würde. Die Tatsache jedoch, dass er – aus welchem Grund auch immer – sich zum zwischenzeitlichen Schweigen entscheidet, spiegelt die Machtdynamik unter den anwesenden Lehrenden wider. Sollte Frau A. eine wichtige Ankündigung oder Zeit zum lauten Besprechen mit der Lehrerin benötigen, so hat sie noch vor Mister T. das Recht dazu, den Rederaum einzunehmen.

Als sich Mister T. nach einer fast einminütigen Pause dazu entscheidet fortzufahren, konstituiert er das Explanandum, nicht indem er Gabir und der restlichen Klasse rückmeldet, ob seine Antwort als korrekt akzeptiert wird, sondern indem er nachfragt, wann *Present Tense* verwendet wird (Flächen 2-3). Damit und nicht zuletzt aufgrund der identen Formulierung seiner Frage stellt er einen direkten Bezug zu seiner letzten Unterrichtseinheit mit der Klasse her, in der die Verwendung von *Present Tense* besprochen wurde. Zusätzlich stellt er einen Bezug zur letzten Stunde her, indem er vorgreift, fast vorwarnt, nicht *about now* als Antwort zu geben, da diese Antwort in der letzten Stunde ein Fehler war – die Schüler:innen sollen nicht den gleichen

Fehler noch einmal machen (Fläche 3). Mit seiner Frage und Warnung stellt er als Erklärinitiator globalen Zugzwang zum Erklären des Explanandums her: *die Verwendung von Present Tense*. Mister T. wählt Jako als prospektiven Erklärer, der aufzeigt, womit die Durchführung der Erklärung beginnt (Fläche 3). Der Schüler begeht jedoch gleich den Fehler, den der Lehrer unterbinden wollte. Jako ist einer der Schüler:innen der Klasse, die in Englisch Schwierigkeiten haben. Dennoch ist er grundsätzlich motiviert und zeigt oft auf. Dass sich in der letzten Einheit, in der die Verwendung von *Present Tense* erklärt wurde, Mister T. so häufig darauf bezogen hat, dass diese Zeitform eben nicht verwendet werden sollte, um etwas zu beschreiben, was in der Sprechsituation geschieht, könnte bei Jako für Verwirrung gesorgt haben. Das Wort *now* wurde immerhin außerordentlich oft gemeinsam mit *Present Tense* geäußert. Es handelt sich bei der Antwort Jakos also vermutlich um ein Missverständnis aufgrund häufiger Wortwiederholungen aus der letzten Stunde. Fazal kommentiert sofort nach Jakos Wortmeldung kurz und bündig: *No* (Fläche 4). Angesichts der Tatsache, dass er schon die ganze Zeit aufzeigt und auch als nächster Erklärer gewählt wird, will er damit vermutlich weniger Jako bloßstellen, als dem Lehrer deutlich machen, dass er die Antwort weiß und doch bitte gewählt werden soll. Das funktioniert auch, denn nachdem Mister T. seine Frage wortwörtlich wiederholt und erneut eine Warnung gegen die von Jako geäußerte Antwort ausgesprochen hat, wählt er Fazal als nächsten Erklärer (Flächen 4-5). Dieser gibt eine für den Lehrer zufriedenstellende Antwort, die Mister T. kurz ratifiziert, wiederholt und vervollständigt. Anschließend folgt ein Abschnitt (Flächen 6-8), in dem zwei Beispiele genannt werden, um die Verwendung von *Present Tense* zu veranschaulichen. Mister T. geht dabei immer nach dem gleichen Muster vor: Er macht eine mehrsekündige Pause, nennt einen kurzen Beispielsatz mit *Present Tense*, erklärt die Gründe für die Verwendung der Zeitform im jeweiligen Satz und resümiert, indem er *Present Tense* wiederholt (Flächen 5-8).

Nach einer weiteren kurzen Pause nimmt Mister T. den nächsten Schritt der Erklärung vorweg. Er wird nun einen neuen Fall (*one special case*) erklären, in dem *Present Tense* ebenfalls verwendet werden kann, und wählt sich somit selbst als nächsten Erklärer des Explanandums (die Verwendung von *Present Tense*) (Flächen 8-9). Das stellt angesichts der Tatsache, dass er nun eine Antwortmöglichkeit bespricht, deren Kenntnis er von den Schüler:innen nicht erwartet, die einzig logische Folge der Erklärung dar. Dass er die Kenntnis über diese neue Regel von den Schüler:innen nicht voraussetzt, wird dadurch evident, dass er betont, dass mit der Klasse noch nicht besprochen zu haben. Da er auch derjenige ist, der meist den Grammatik-Teil des Englischunterrichts übernimmt, kann er sich auch ziemlich sicher sein, dass Frau A. diese neue Regel auch noch nicht durchgenommen hat.

Anschließend folgt ab Fläche 10 eine relativ lange lehrseitige Erklärsequenz mit einigen Pausen, die dem gleichzeitigen Schreiben auf die Tafel geschuldet sind. Eine Besonderheit seiner Erklärung der neuen Regel liegt im gleichzeitigen Zeigen und Erklären, womit wieder ein Fall von Ko-Expressivität durch Gestik und Sprechen vorliegt, die sich gegenseitig ergänzen. Nur aufgrund dieser multimodalen Ausdrucksweise kann er eine einzige Regel, für die Mister T. im Grunde einen einzigen Satz benötigt, über 5 Fläche ziehen und dennoch von den Schüler:innen erwarten, gedanklich mitzukommen. Seine Regel lautet: *After time words, [...] If you're already in the future tense [...] If you have a sentence in the future tense, you can go BACK to the present tense, if it's AAfter a time word* (Flächen 10-14). Während dieses Satzes unterbricht sich der Lehrer zweimal. Das erste Mal, um Beispiele für *time words* zu nennen und zu wiederholen, dass es sich dabei um einen besonderen Fall der Verwendung von *Present Tense* handelt, und das zweite Mal, um zu erklären, welche Form *Future Tense* annehmen kann und dafür Beispielsätze zu geben.

Nachdem Mister T. die neue Regel wiederum als etwas kompliziert charakterisiert hat, spannt er den Bogen zu Gabirs Antwort in Fläche 1: *I'll give Karen your message, if I see her*. Erst jetzt wird klar, wie die Ausführungen des Lehrers mit Gabirs Wortmeldung zusammenhängen. Beim Beispiel des Lehrers handelt es sich nämlich um einen solchen Satz, in dem *Present Tense* nach einem Zeitwort verwendet wird, um etwas in der Zukunft zu beschreiben. Mister T. macht lange und ausführlich klar, dass es grammatisch in Ordnung wäre, in Haupt- und Relativsatz dieses Beispiels die Zukunftsform zu verwenden (Flächen 15-20). Schließlich kehrt er aber zu seiner Regel zurück, wiederholt diese kurz, erwähnt abermals den besonderen Charakter dieser Verwendung von *Present Tense* und spricht den zweiten Teil des Beispielsatzes unter Verwendung der neuen Regel aus: *When I see her* (Fläche 20-22). Er gibt außerdem zu, dass der Satz, in dem Zukunfts- und Gegenwartsform gemeinsam vorkommen, schon etwas eigenartig wirken mag, fährt aber mit einer Art Generalisierung fort, in der er betont, dass diese Regel immer gelte, egal, ob es sich um einen Konditionalsatz (wie in diesem Beispiel) handle oder nicht (Flächen 22-28). Schließlich wiederholt er die Regel noch einmal anhand eines anderen Beispiels, bei dem es sich nicht um einen Konditionalsatz handelt, um zu veranschaulichen, dass die Präsenz eines Zeitwortes der ausschlaggebende Faktor für diese Verwendung von *Present Tense* darstellt. Der Beitrag von Mister T. ist vergleichsweise lang und zieht sich über 20 Flächen, von Fläche 8 bis 28.

Nach einer weiteren Pause, in der Mister T. auf die Tafel schreibt, was er gleich besprechen wird, resümiert er, in welchen drei Fällen *Present Tense* zur Anwendung kommt (Flächen 28-30). Er fügt hinzu, dass der letzte Fall, also die neue Regel, eher fortgeschrittene Grammatik

sei, aber dennoch für die Schüler:innen zu schaffen sein sollte. Da es sich um eine Zusammenfassung der Verwendung von *Present Tense* handelt und somit das Explanandum fertig bearbeitet sein sollte, ist davon auszugehen, dass Mister T. hier einen Abschlussversuch vornimmt.

Frau A. unterbricht allerdings durch Selbstwahl den Abschlussversuch, indem sie eine Nachfrage stellt und somit zurück zur Durchführung der Erklärung lenkt. Sie möchte wissen, ob es sich bei dem neu Gelernten um eine Regel handle, die sie *Present Tense for Future* (Flächen 32-33) nenne. Sie ist sich aber unsicher, wie die Regel, auf die sich bezieht, genau heißt, und macht das klar, indem sie am Ende ihres Beitrags ihr Unwissen zugibt (*I don't know*), was eine Seltenheit darstellt. In der Regel ist es Frau A. sehr wichtig, ihr Wissen zu demonstrieren, und sie versucht, Fragen auch dann zu beantworten, wenn sie die Lösung nicht verfügbar hat. Nachdem Mister R. ein Hörer:innensignal geäußert und sich einige Sekunden Zeit zum Nachdenken genommen hat, ergreift die Lehrerin wieder das Wort und illustriert die Regel, auf die sich bezieht, mit einem Beispiel: *the train leaves at [...] ten o'clock* (Fläche 34). Das scheint Mister T. beim Nachvollziehen ihrer Frage geholfen zu haben, denn er reagiert sofort und verneint (Fläche 35). Es scheint ihm aber nicht einzufallen, wie die Regel heißt, die Frau A. meint. Sie schlussfolgert also für ihn (*That's another one.*) und gibt so zu verstehen, seine Rückmeldung zu ihrer Frage zu akzeptieren. Die Schlussfolgerung der Lehrerin wird von Mister T. wortwörtlich wiederholt.

Anschließend folgt wiederum ein relativ langer Redebeitrag von Mister T., in dem er sich dafür rechtfertigt, wieso er nicht sofort auf die Frage von Frau A. antworten konnte. Von Fläche 35 bis 44 erklärt er, dass es insgesamt sechs Regeln zur Verwendung von *Present Tense* gebe, dass sich fünf davon aber mehr oder weniger zu einer einzigen Regel zusammenfassen lassen würden. Anhand des Beispiels über die Zugabfahrt der Lehrerin erklärt Mister T. eine dieser fünf Regeln und macht deutlich, dass es sich dabei eben nicht um die eben gelernte Regel handle. Frau A. zeigt ihm dabei immer wieder durch Hörer:innensignale ihre Aufmerksamkeit an (Flächen 39, 40, 42, 43 und 44). Anschließend fährt der Lehrer mit einer erneuten Wiederholung seiner neuen Regel fort und charakterisiert sie in Abgrenzungen zu den anderen fünf Regeln wiederum als speziell (Flächen 44-46).

An einem TRP wählt sich Frau A. erneut selbst, spricht aber nicht den Lehrer an, sondern ermahnt Dragan, der sein Mitteilungsheft nach wiederholtem Nachfragen immer noch nicht findet (Fläche 47-48). An der Stelle zeigt sich erneut die Machtdynamik zwischen den Lehrenden. Frau A. hat das Recht dazu, neue Themen zu beginnen bzw. einzuwerfen, auch

solche, die nicht mit dem momentanen Inhalt des Unterrichts zusammenhängen. Für Mister T. wäre das nur bedingt möglich.

Nach einer Pause, in der Mister T. ein neues Beispiel auf die Tafel schreibt und sich kurz darüber beschwert, dass die Tafel nicht gesäubert wurde, liest er das Geschriebene laut vor: *I WILL brush my teeth [...] WILL brush my teeth, before I will [...] Before I sleep* (Flächen 49-51). Den Beispielsatz unterbricht er mehrmals, um den jeweiligen Satzteil zu analysieren, beispielsweise um klarzumachen, dass es sich im ersten Teil um *Future Tense* handle oder dass der zweite Teil durch ein Zeitwort eingeleitet werde und deshalb *Present Tense* herangezogen werden könne. Bei dem Satz handelt es sich tatsächlich um das exakt gleiche Beispiel wie in Fläche 25, anhand dessen er zeigen wollte, dass die Regel nicht nur für Konditionalsätze gilt, sondern generell. Das spricht nicht zuletzt dafür, dass es sich hierbei nicht um ein Abschließen der Erklärung handelt.

Das Abschließen setzt nämlich erst danach ein, worauf ein überleitendes *so* hinweist (Fläche 53). Mister T. greift auf Gabirs Beispielsatz zurück, wiederholt dessen Nummerierung sowie die Lösung und benennt die darin vorkommenden Zeitformen (Flächen 53-54). Das Abschließen ist im Vergleich zur Durchführung der Erklärung außerordentlich knapp gehalten. Schließlich beginnt er das Überleiten mit einem *okay* (Fläche 54). Er nennt die nächste Nummer der Übung, gibt an, dass nun anhand der Übung im Lehrbuch weitergearbeitet wird und wählt die nächste Person, um die Lösung vorzutragen.

Die Erklärsequenz des Ausschnitts *Present Tense Again* nimmt folgendes Schema an:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführung der Erklärung
- Abschlussversuch
- Wiederaufnahme der Durchführung der Erklärung
- Abschluss
- Überleiten

Abgesehen von der Unterbrechung des ersten Abschlussversuchs handelt es sich um ein typisches Muster für unterrichtliches Erklären. Auffällig sind hier die langen Redesequenzen von Mister T., die während der ersten beiden Aufgaben zur Annahme führen, dass es sich um eine Sequenz instruktiven Erklärens handeln wird. Je weiter die Erklärung voranschreitet, desto mehr wandelt sich die Erklärung vom Überprüfen von schülerseitigem Wissen zu einem

lehrseitigen Erklären. So findet die Erklärung ab Fläche 10 nur noch lehrseitig statt. Auch die einzige Interaktion, die sich bei der Wiederaufnahme der Durchführung der Erklärung manifestiert, findet zwischen den beiden Lehrpersonen statt.

5.9 Zwischenfazit: Besonderheiten im Erklären von und mit Mister T.

Da es sich bei den letzten beiden Analysen um die einzigen Erklärungen von Mister T. in der Klasse handelt, möchte ich an dieser Stelle kurz auf ihre Besonderheiten in Abgrenzung zu den Erklärungssequenzen von und mit Frau A. eingehen.

Die Erklärungen von Mister T. entwickeln sich weniger aus der Unterrichtssituation und seiner institutionalisierten Rolle als Lehrer. Vielmehr nimmt er spontan Bezug auf Aussagen oder Beobachtungen aus dem Lehrbuch, die er dann zum Anlass nimmt, um eine Erklärsequenz zu imitieren. So entsteht die Erklärung aus Kapitel 5.8 aus einer bestimmten Lösung, die Gabir zu einer Aufgabe aus dem Lehrbuch gibt.

Die Wahl der Sprechenden und Erklärenden ist in den Erklärungen von Frau A. sehr eindeutig: Die Schüler:innen müssen aufzeigen und aus den Aufzeigenden wird eine Person gewählt. Wird dieser Erwartung nicht nachgekommen, kann eine Ermahnung folgen, wie es in Kapitel 5.2 Fläche 12, der Fall ist. Im Unterricht von Mister T. herrscht grundsätzlich auch dieses Muster vor, jedoch scheint ihm weniger streng gefolgt zu werden. So meldet sich etwa Marko in Kapitel 5.7 Fläche 1, mündlich und bittet darum, als nächster Sprecher ausgewählt zu werden.

Während des Erklärens macht Mister T. viel häufiger und deutlicher Gebrauch von der Tafel und somit auch von Ko-Expression durch Sprechen und Gestik unter Bezugnahme auf das an die Tafel Geschriebene. Ein Beispiel dafür sind die Flächen 10 bis 17 aus Kapitel 5.8. Dadurch ergeben sich natürlich auch mehrere und längere Pausen als bei den Erklärungen von Frau A.

Zusätzlich wiederholt Mister T. besonders häufig Aussagen (wortwörtlich), die er als wichtig einschätzt, teilweise über die gesamte Sequenz hinweg. Möglicherweise erhofft er sich dadurch, sichergehen zu können, dass die Schüler:innen das Gelehrte aufnehmen und sich merken. So merkt er immer wieder in Kapitel 5.7 und einmal auch in Kapitel 5.8 an, dass *Present Tense* nicht verwendet werde, um Geschehnisse während der Sprechsituation zu beschreiben, und er erwähnt über die gesamte Kapitel 5.8 hinweg, dass es sich bei dem Besprochenen um einen sehr besonderen Fall der Anwendung von *Present Tense* handle.

Der Lehrer nennt im Vergleich zu Frau A. auch auffallend viele und unterschiedliche Beispiele, um seine Aussagen zu untermauern bzw. zu illustrieren. Das könnte auch damit

zusammenhängen, dass er besonders dann den Unterricht leitet, wenn Grammatik besprochen wird.

Besonders in Kapitel 5.7 ist seine Verwendung der deiktischen bzw. paraexpeditiven Partikel *so* (vgl. Ehrlich 2007) auffallend. Die Art und Weise, wie Mister T. den Ausdruck verwendet, ist Ehlich (2007: 161-162) zufolge typisch für Kommunikation im Klassenzimmer. *So* hat „die Funktion eines Scharniers innerhalb der Handlungsabwicklung“ und dient im Unterricht besonders der Organisation des Übergangs von einem Unterrichtsabschnitt zum nächsten (Ehlich 2007: 162). Durch diesen Scharnierbegriff rücken sowohl bisherige Handlungen (etwa als Einleitung eines Resümees oder einer Schlussfolgerung) als auch folgende Handlungen in den Fokus (etwa als Start einer Anleitung) (vgl. Ehlich 2007: 162). Mister T. macht vom *so* auf diese Weise mehrfach Gebrauch (5.7 Fläche 11, Fläche 12, Fläche 14, Fläche 17 oder 5.8 Fläche 18, Fläche 28, Fläche 53 etc.).

Auch die Länge der einzelnen Erklärsequenzen ist zu erwähnen. Grundsätzlich dauert das Erklären mit und vor allem von Mister T. deutlich länger. In Kapitel 5.7 ist es spezifisch das Abschließen und in Kapitel 5.8 sein Beitrag bei der Durchführung der Erklärung, was den Erklärsequenzen eine lange Dauer verleiht. Die Länge ist auch aufgrund seiner vielen, teils sicherlich redundanten Wiederholungen in unterschiedlichen Variationen gegeben.

Die Länge ist auch aufgrund seiner vielen Wiederholungen in unterschiedlichen Variationen gegeben.

Der wohl offensichtlichste Unterschied zwischen den Erklärungen der beiden Lehrpersonen mit der Klasse ist das Sprachenregime. Während im Englischunterricht von Frau A. Deutsch und Englisch als Unterrichtssprachen gelten, wird bei Mister T. ausschließlich auf Englisch kommuniziert. Das zeigt sich schon in der Bezeichnung seiner Rolle als *Native Speaker* und seines Namens *Mister T.*

Grundsätzlich folgen die Erklärungen von Mister T. auch den üblichen Aufgaben und weisen somit ein ähnliches Schema auf. Allerdings werden die einzelnen Aufgaben sehr unterschiedlich konkret realisiert. So führt Mister T. etwa mehr Beispiele an oder zieht die Tafel verstärkt heran. Seine Redebeiträge sind in der Regel länger und Englisch ist die einzige akzeptierte Sprache. Frau A. wird immer *Frau A.* genannt. Es gibt keine Übersetzung ihres Namens, beispielsweise in *Ms. A.*

Nicht zuletzt zeigt sich an diesen Unterschieden, dass die Klasse als eine eigene Diskursgemeinschaft verstanden werden kann, in der sich gewisse kommunikative Lösungen, gewisse diskursive Praktiken, wie eben das Erklären, verfestigt haben. Wird eine machtvolle Person (vgl. *Discourse Broker* nach Blommaert 1999: 9) ausgetauscht, so verändert sich auch

die genaue Realisierung des Erklärens. Die Diskursgemeinschaft folgt dann diskursiven Praktiken, die sie konkret anders realisiert.

5.10 Railway Station

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 01.06.2022

Aufnahmedauer: 0:31

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

Z

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Zoran: Schüler der Klasse

NN

Sex: u

User defined attributes:

Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

E

Sex: f

Languages used: deu

User defined attributes:

Emma: Schülerin der Klasse

J

Sex: m

Languages used: eng

User defined attributes:

Jako: Schüler der Klasse

[1]

0 1 2 3			
FA [v]	Where can you hear this announcement? Jule.		In the/ ON the radio.
J [v]	In the radio?		ON the
J [k]			leise

[2]

.. 4 5 6 7 8				
FA [v]	Yes, correct. C is correct.		Next one, listening eleven.	Yes?
J [v]	radio.			
J [k]				
E [v]	Frau A.?			
NN [v]				
[KO]	Jemand flüstert			

[3]

.. 9	
FA [v]	
E [v]	Warum eigentlich? Weil da stand/ wer er hat davor was über
NN [v]	((unverständlich))

[4]

.. 10 11	
FA [v]	Er hat gesagt, wo alles/ wo überall
E [v]	railway station gesagt (vorher).
Z [v]	Er hat gesagt((unverständlich))...

[5]

	12	13
FA [v]	Blockierungen sind aufgrund des Schneefalls. Ja, aber das kommt meistens im Radio.	
E [v]	Oh.	
E [k]	<i>sehr leise</i>	
Z [v]		

[6]

	14	15	16
FA [v]	Okay, next one?		
[KO]	<i>Jemand flüstert</i>		

Zur Schularbeitsvorbereitung werden in dieser Englischstunde Höraufgaben geübt. Dazu werden einige Ausschnitte aus unterschiedlichen Situationen vorgespielt. Auf Basis des inhaltlichen Kontexts der einzelnen Ausschnitte sollen die Schüler:innen erkennen, in welchem Rahmen welche Ausschnitte vorgespielt wurden. Bei dem Ausschnitt vor der Sequenz *Railway Station* handelt es sich um eine Wetteransage, in der eine Schneewarnung ausgesprochen wird und die daraus resultierenden möglichen Einschränkungen im öffentlichen Verkehr thematisiert werden. Die Hörübung stammt nicht aus den Lehrbüchern, sondern von einem Arbeitsblatt, das die Lehrerin an diesem Tag für alle mitgebracht hat.

Nach jedem Audioausschnitt, der abgespielt wird, liest die Lehrerin die Fragestellung vor und wählt eine:n Schüler:in zur Beantwortung der Frage aus. In dem Fall wählt sie Jako aus, der richtig antwortet, allerdings eine falsche Präposition wählt, die gleich von Frau A. korrigiert wird (Fläche 1). Jako wiederholt die Antwort mit der richtigen Präposition, um zu demonstrieren, dass er die Korrektur registriert hat (Flächen 1-2). Frau A. betont noch einmal, dass Antwortmöglichkeit C die richtige sei, und beginnt die nächste Hörübung einzuleiten (Fläche 2). Diese Einleitung wird aber durch Emma unterbrochen, die Frau A. direkt fragend anspricht (Fläche 2).

Hier finden sich zwei Ebenen der Darstellung von Inhaltsrelevanz für die folgende Erklärsequenz. Bei der vorhergehenden Besprechung und Abgleichung der Ergebnisse der Hörübung handelt es sich um die Darstellung von Inhaltsrelevanz auf einem eher unmittelbaren Niveau. Diese Praxis ist allerdings in die darüberliegende Aktion der Schularbeitsvorbereitung eingebettet. Die durch Emma eingeleitete Erklärung bezieht sich also auf die gesamte Sequenz

vor ihrem Redebeitrag und gleichzeitig auf die konkrete Aussage der Lehrerin, dass C die richtige Antwort sei.

Durch das selbstgewählte, direkte Ansprechen der Lehrerin wird Frau A. zur prospektiven Erklärerin, sofern sie diese Rolle nicht weitergibt, was hier nicht der Fall ist. Dass Frau A. automatisch die Rolle der Erklärerin zugeteilt wird, ist typisch für lehrseitiges Erklären, da es meist durch Schüler:innen initiiert wird, die eine Wissensasymmetrie transparent machen. Nach der Bestätigung der Lehrerin, dass Emma weitersprechen kann, wechselt diese ins Deutsche und wird durch ihre Frage *Warum eigentlich?* zur Erklärinitiatorin (Fläche 3). Gleichzeitig wird deutlich, dass hier eine Wissensasymmetrie besteht und Emma möglicherweise nicht mit der angegebenen Lösung übereinstimmt. Dass sie einen anderen Lösungsvorschlag hat, lässt sich errahnen, da sie etwas aus der Hörübung wieder aufgreift, nämlich, dass der Sprecher *railway stations* erwähnt habe, was für sie ein Indikator dafür sei, dass diese Ansage tatsächlich in einem Bahnhof und nicht im Radio zu hören sein könnte (Flächen 3-4). Ab Emmas Warum-Frage bis zu diesem Punkt wird das Explanandum konstituiert, was für diesen kurzen Ausschnitt relativ viel Raum einnimmt. Das liegt daran, dass das Konstituieren des Explanandums hier ein argumentatives Element beinhaltet. Das Explanandum ist in diesem Fall kein Gegenstand oder Sachverhalt, sondern der Grund für die Antwortmöglichkeit C – im Radio – als richtige Antwort auf die Hörübung.

Zoran beginnt gleich anschließend und durch Selbstwahl mit der Durchführung der Erklärung, indem er eine Zusammenfassung der Aussagen in der Hörübung beginnt (Fläche 4). Er wird nach der Einleitung *Er hat gesagt* allerdings von Frau A. unterbrochen, die ihre Rolle als Erklärerin nicht abgibt und seine Selbstwahl nicht akzeptiert. Sie wiederholt die Einleitung von Zoran und fährt mit einer Zusammenfassung der Audioaufnahme fort (Flächen 4-5). Sie macht dabei nicht explizit, wieso der Sprecher *railway stations* erwähnt hat, sondern erklärt, dass der Sprecher aus der Hörübung die Orte aufgezählt hat, an denen es aufgrund des Schneefalls Blockaden gibt. Sie setzt damit voraus, dass Emma versteht, dass zu diesen Orten auch Bahnhöfe gehören. Dies tut sie auch, wie sich durch ihr leises *Oh* errahnen lässt (Fläche 5). Frau A. fasst dann noch zusammen, dass solche Ansagen, in denen Blockaden thematisiert werden, oft in Radios zu hören sind (Fläche 5).

Daran anschließend leitet die Lehrerin über zur nächsten Hörübung (Fläche 6). Die Überleitung beginnt sie durch das dafür typische *Okay*. Sie fährt, typisch für Erklärungen dieser Klasse, auf Englisch fort. Bei ihrer Überleitung handelt es sich zudem um eine exakte Wiederholung ihrer Aussage, bevor Emma durch ihre Selbstwahl die Erklärsequenz initiiert.

Ein offenes Abschließen lässt sich in diesem Ausschnitt nicht finden. Das Signal von Emma *Oh* könnte allerdings als Annäherung an ein Abschließen erahnt werden. Ehlich (1986: 79) zufolge ist *Oh* mit fallender Intonation ein Ausdruck für allgemeine Betroffenheit, die Überraschtheit impliziert. Emma könnte damit also signalisieren, dass sie verstanden hat, den Grund für die richtige Antwort nun nachvollziehen kann und somit der Erklärbedarf für sie gedeckt ist.

Zu beachten gilt es hier, dass die Randaufgaben *Darstellen von Inhaltsrelevanz* und *Überleiten* auf Englisch geschehen. Der Wechsel in das Deutsche beim Konstituieren des Explanandums wird durch Emma eingeleitet, was voraussetzt, dass sie weiß, dass das Deutsche eine akzeptierte Sprache für den Englischunterricht ist. Das ist ebenfalls durch meinen Aufenthalt in der Klasse und die anderen Ausschnitte aus dem Material zu bestätigen. Die Bezeichnung der Lehrerin als *Frau A.* (Fläche 2) werde ich im Übrigen nicht als einen Wechsel in das Deutsche, da in den Ausschnitten kein einziger Hinweis darauf zu finden ist, dass die Schüler:innen die Lehrerin im Englischunterricht als *Ms A.* bezeichnen. Für die Schüler:innen ist *Frau A.* einfach die Bezeichnung, beinahe der Eigenname der Lehrerin. Es scheint keine etablierte Praxis zu sein, sie mit einem übersetzten Honorifikum anzusprechen. Frau A. ist für die Klasse also auch auf Englisch *Frau A.* – so wie eben zum Beispiel Emma auch auf Englisch *Emma* ist.

Das Schema dieser Erklärsequenz lässt sich wie folgt illustrieren:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführen der Erklärung
- (Annäherung an einen Abschluss)
- Überleitung

Fast alle Aufgaben werden interaktiv vollzogen. Lediglich die Überleitung wird von der Lehrerin allein durchgeführt. Die Annäherung an einen Abschluss wird ebenfalls von Emma allein durchgeführt, allerdings ist diese ja nur als Reaktion auf die Erklärung der Lehrerin möglich. Die Erklärung selbst wird interaktiv von Zoran und Frau A. geboten, indem Frau A. die Einleitung von Zoran exakt wiederholt und in ihre Erklärung aufnimmt. Das Konstituieren des Explanandums wird von Frau A. und Emma durchgeführt und die Darstellung von Inhaltsrelevanz von Frau A. und Jako. Damit ist Frau A. an jeder einzelnen Aufgabe dieser Erklärsequenz beteiligt, allerdings fast immer in Interaktion mit Schüler:innen.

Insgesamt handelt es sich hierbei um eine typische Erklärung für lehrseitiges Erklären, allerdings ohne einen expliziten Abschluss, was insgesamt nicht ungewöhnlich für Erklärungen dieser Klasse ist.

5.11 Kalligrafie

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 01.06.2022

Aufnahmedauer: 0:52

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

NN

Sex: u

Languages used: deu

User defined attributes:

Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

C

Sex: f

Languages used: eng

User defined attributes:

Chadna: Schülerin der Klasse

G

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Gabir: Schüler der Klasse

N

Sex: u

Languages used: deu

User defined attributes:

Nassrin: Schülerin der Klasse

[1]

	0	1	2	3
FA [v]	Hm?			
C [v]	Äh design letter? Design			

[2]

	4	5	6	7	8
FA [v]	Yes, desginletters. Very good.			What/ what is a letter in German?	
FA [k]				<i>laut</i>	
C [v]	letters?	Hä.			Äh Briefe.
C [k]				<i>fallende Intonation</i>	
NN [v]	Hä?				
[KO]				<i>Jemand spricht</i>	

[3]

	9	10	11	12	13
FA [v]	There are two meanings. Gahir?			Hm?	Buchstabe, oder?
G [v]	Schrift?			Let... äh Buchstaben?	
NN [v]				Ja.	

[4]

	14	15	16	17
FA [v]	Was heißt es noch? Letter? Nassrin?			Brief, ja, sehr gut. Es kann
N [v]	Brief.			Brief.
NN [v]	Später.			
[KO]				<i>Jemand kichert</i>

[5]

18	
FA [v]	Kalligrafie is
[KO]	

[6]

19	
FA [v]	man
[KO]	Jemand

[7]

20	
FA [v]	sondern das L hier oben zum Beispiel
FA [k]	
[KO]	spricht leise Es wird leise gekichert und gesprochen

[8]

21	
FA [v]	Das nennt man Kalligrafie oder
FA [k]	
[KO]	Es wird geflüstert

[9]

22	
FA [v]	Okay, die letzte Listening auf der
[KO]	

[10]

FA [v]	Rückseite?

Eigentlich geht Nassrin gerne in die Schule. Es gibt kein Fach, in dem sie sich furchtbar schwer tut. Sie ist gut in Englisch, gut in den Naturwissenschaften, gut in Mathe, gut in Geschichte und ganz okay in Deutsch. Zumindest ist sie überall im oberen Mittelfeld. Das obere Mittelfeld hat

allerdings nicht gereicht, um nach der vierten Klasse der Mittelschule auf die HAK wechseln zu können. Sie wollte auf die HAK wechseln und über Wirtschaft lernen, um dann einen Beruf ausüben zu könne, um später ein stabiles Leben für eine Familie gewährleisten zu können. Dass sie sich den Wunsch einer großen Familie später erfüllen möchte, ist ihr schon jetzt – mit 14 Jahren – bewusst. Mit und bei ihrer Familie, zu Hause zu sein, ist in ihrem Leben sehr wichtig. Sie hilft ihrer Mutter oft und gerne bei Haushaltsarbeiten und schaut ab und zu auf ihre jüngeren Geschwister. Insgesamt hat sie drei Geschwister. Das heißt, zu Hause passiert immer was. Es ist nie ruhig. In dieser Umgebung fühlt sich Nassrin wohl. Das ist es, was sie kennt. Weniger wohl fühlt sie sich in der Schule, auch wenn sie grundsätzlich gerne dort ist. Immerhin tut sie sich nicht besonders schwer beim Lernen und vieles interessiert sie. Allerdings hat sie in der Klasse nicht viel Anschluss. So richtig befreundet ist sie eigentlich nur mit Chadna. Chadna kennt sie schon seit sieben Jahren. Auch wenn sie so verschieden sind, sind sie beste Freundinnen. Nicht selten bewundert Nassrin Chadna und deren Aufgeschlossenheit. Manchmal ist Chadna beinahe schon frech, aber wegen ihres Charmes kommt sie damit irgendwie fast immer davon. Sie hat in der Klasse auch einige Freunde – also Buben. Das kann sich Nassrin eigentlich nicht wirklich vorstellen. Es ist ihr aber auch egal, wie anders, laut und quirlig Chadna sein kann. Nassrin kennt auch ganz andere Seiten an ihrer besten Freundin, und diese schätzt sie umso mehr. Sie wird Chadna vermissen. Seit sieben Jahren gehen sie gemeinsam in die Schule, aber nächstes Jahr wird sich alles ändern. Sie wird zwar nicht auf die HAK gehen, hat es aber in die HTL geschafft. Das war zwar nicht ihr ursprünglicher Plan, da diese Schule hauptsächlich Buben besuchen und die Berufe, die man danach ausüben kann, oft sehr technisch und somit in ihren Augen *männlich* sind. Die Möglichkeit, an einer BHS weiter in die Schule zu gehen, wollte sie dennoch nicht aufgeben. Immerhin kann sie auch so ihr Ziel erreichen, einen Beruf mit gutem Einkommen zu erlernen, um für ihre zukünftige Familie ein gutes Leben zu garantieren. Bald ist die Zeit in der Mittelschule vorbei. Nur noch ein paar Tests und Schularbeiten. Nächste Woche steht die Englischschularbeit an. Wenn sie in ihrem aktuellen Durchschnitt bleibt, sollte ihrem Platz an der HTL nichts im Wege stehen.

Der Ausschnitt *Kalligrafie* stammt aus derselben Englischstunde wie der vorgehende zur *Railway Station*. In der Stunde werden zur Schularbeitsvorbereitung Hörübungen gemacht. Dabei handelt es sich nicht um Übungen aus dem Lehrbuch, sondern um solche, die von Frau A. aus anderen Unterlagen kopiert wurden. Die Schüler:innen haben also alle einzelne Blätter vor sich liegen, auf denen einige sehr kurze Aufgaben zu ebenfalls sehr kurzen Hörübungen

stehen. Der Ausschnitt *Kalligrafie* zeigt also eine Erklärung, die sich im Zuge des gemeinsamen Beantwortens einer solchen Aufgabe entwickelt.

In dieser Audiodatei wird darüber gesprochen, wie Kalligraf:innen arbeiten, was sie für ihre Arbeit benötigen, welche Werkzeuge sie benutzen sowie in welchen Branchen sie arbeiten und heute relevant sind. Die Audiodatei dauert in etwa eine Minute. Auf dem den Schüler:innen zur Verfügung gestellten Material ist die Frage nach der Tätigkeit von Kalligraf:innen zu lesen, die von vier Antwortmöglichkeiten gefolgt ist. Frau A. schließt das Anhören der Audiodatei ab und eröffnet das gemeinsame Besprechen der Antwort mit einem *Okay* (Fläche 1). Sie liest die Frage *what does a calligrapher do?* vor und wählt nach kurzer Pause Chadna als Sprecherin, die die erste Antwortmöglichkeit vorliest (Fläche 1). Nach einer kurzen lehrseitigen Nachfrage und einem Wiederholen der Antwort seitens Chadna ratifiziert Frau A. deren Lösungsvorschlag durch Zustimmung, Wiederholung und Lob: *Yes, design letters. Very good* (Flächen 1-2). Durch das Vorlesen der Frage, deren Beantwortung durch die Schülerin und das Feedback der Lehrerin wird auf einem unmittelbaren Niveau Inhaltsrelevanz hergestellt. Ohne diese spezifische Übung, in der es um die Arbeit von Kalligraf:innen geht, würde die folgende Erklärung nicht zustande kommen. Das gemeinsame Anhören und Bearbeiten von Hörübungen ist in dieser Klasse allerdings eine etablierte Praxis der Schularbeitsvorbereitung. So wird auch auf der Makroebene durch die Schularbeitsvorbereitung Inhaltsrelevanz für die folgende Erklärung dargestellt.

Kurz danach fährt die Lehrerin mit der Frage fort, was denn *letter* auf Deutsch heiße (Fläche 2). Durch die Coda des Satzes *in German* klärt Frau A. die sprachliche Modalität, in der die Frage beantwortet werden soll. Das englische Wort *letter* soll in seiner deutschen Bedeutung bzw. in seinen deutschen Bedeutungen (Fläche 2) genannt werden. Durch diese Nachfrage nach Chadnas Antwort konstituiert Frau A. das Explanandum: *letters* und deren deutsche Bedeutung. Allerdings wird durch die Frage allein nicht deutlich, ob es sich um eine Frage handelt, die an Chadna oder an alle gerichtet ist. Die Schülerin selbst interpretiert die Frage als an sie gerichtet, behält ihr Rederecht und antwortet noch während der Formulierung der Coda (Fläche 2). Dass Frau A. die Wortmeldung hört und diese bewusst ignoriert, zeigt sich an der Weiterführung ihrer Frage. Die Lehrerin weist nämlich nach der Frage darauf hin, dass *letters* im Deutschen zwei Bedeutungen annehmen kann (Fläche 3). Die Übersetzung von Chadna ist genau diejenige, die nicht in erster Linie relevant ist für die Arbeit von Kalligraf:innen. Möglicherweise hat Frau A. gar nicht daran gedacht und sich erst durch Chadnas Wortmeldung daran erinnert, dass *letter* auch mit *Brief* übersetzt werden kann. Dass die lehrseitige Frage einen globalen Zugzwang herstellen soll, zeigt sich einerseits an dem Ignorieren von Chadnas Antwort, die den

Spielregeln des Unterrichts von Frau A. nicht gerecht wird, da sie nicht aufgezeigt hat und von der Lehrerin nicht gewählt wurde, und andererseits daran, dass Frau A. nach ihrem Beitrag Gabir als prospektiven Erklärer wählt (Fläche 3).

Mit der Antwort von Gabir beginnt die Kernaufgabe, das *Durchführen* der Erklärung. Mit einer steigenden Intonation nennt Gabir *Schrift?*, womit er vermutlich *Buchstaben* meint (Fläche 3). Das ist anzunehmen, da er sich nach der Interjektion *Hm?* mit steigender Frageintonation von der Lehrerin korrigiert und auch *Buchstaben* nennt (Fläche 3). Ob die Lehrerin ihre Frageinterjektion äußert, weil sie ihn akustisch nicht versteht oder weil sie ihm eine zweite Chance bieten wollte, kann nicht beantwortet werden. *Hm*-Interjektionen können Konvergenz bzw. Divergenz zwischen Sprecher:innen und Hörer:innen ausdrücken (vgl. Ehlich 1986: 54). Ein *Hm* dient Ehlich (1986: 50) grundsätzlich der Verdeutlichung von Divergenz und fordert die Adressat:innen dazu auf, diese Divergenz aufzulösen. Demnach kann angenommen werden, dass die Lehrerin Gabir mit ihrer Interjektion dazu auffordern wollte, noch einen Versuch zu starten, um die korrekte Antwort zu finden. Durch Wiederholung ratifiziert Frau A. die korrekte Antwort von Gabir und fährt mit einem fragenden *oder?* fort, das die Schüler:innen dazu auffordern soll, die zweite Übersetzungsmöglichkeit zu finden (Fläche 3). Dies expliziert sie anschließend, indem sie fragt, was *letter* noch bedeuten könne, und sie wählt Nassrin aus den Aufzeigenden als prospektive Sprecherin (Fläche 4). Diese wiederholt die zuvor genannte Übersetzung von Chadna im Singular, nämlich *Brief* (Fläche 4). Nach einem erneuten interjektionalen Fragesignal seitens der Lehrerin wiederholt sie ihre Antwort. Nachdem Nassrin ihre Antwort ein zweites Mal geäußert hat, ratifiziert Frau A. durch Wiederholen und Lob (Fläche 4).

Die Lehrerin fährt mit einer Zusammenfassung fort, in der sie noch einmal resümiert, dass *letter* auf Deutsch sowohl *Brief* als auch *Buchstabe* bedeuten könne (Flächen 4-5). Das lehrseitige Zusammenfassen des eben Erklärten weist auf einen Abschluss der Erklärung hin. Anschließend folgt eine Sequenz, in der die Lehrerin direkt Bezug nimmt auf die Aufgabe der Hörübung. Sie versucht die Frage zu beantworten, was die Arbeit von Kalligraf:innen sei. Das zeigt sich auch dadurch, dass sie den Satz so beginnt, dass die Frage *What does a calligrapher do?* direkt beantwortet werden könnte (Fläche 5). Nachdem sie überlegt hat, wie sie *calligrapher* auf Deutsch übersetzen könnte, bricht sie ab und formuliert um (Fläche 5). Sie bezieht sich nun darauf, was *Kalligrafie* – also die Tätigkeit bzw. der Beruf – ist. Sie fährt mit einer Beschreibung dessen fort, was man tut, wenn man Kalligraf:in ist (Flächen 6-8). Dies veranschaulicht sie durch ein Beispiel. Sie zeichnet den Buchstaben L auf die Tafel und zeigt und erklärt gleichzeitig, wie man diesen auf unterschiedliche Weisen darstellen könne. Dabei

handelt es sich um eine der seltenen Sequenzen, in denen die Lehrerin gleichzeitig erklärt und von der Tafel Gebrauch macht. Das liegt in diesem Fall aber auch in der Natur des Themas. Immerhin geht es um Kalligrafie, die Kunst des schönen Schreibens. Um schönes Schreiben zu illustrieren, bietet sich das Heranziehen der Tafel natürlich an. Sie schließt damit ab, dass das Designen und Verwenden von unterschiedlichen Schriftarten die Tätigkeit von Kalligraf:innen darstellt. Da sich diese Sequenz nicht mehr dem Bearbeiten des Explanandums – der Übersetzung des englischen Wortes *letter* – widmet, handelt es sich bei ihr auch nicht mehr um die Kernaufgabe der Erklärung.

Typischerweise eingeleitet durch ein *Okay* kündigt Frau A. die nächste und letzte Hörübung der Stunde an und führt somit die letzte Aufgabe der Erklärung durch, nämlich die Überleitung zum nächsten Unterrichtsabschnitt (Flächen 9-10).

Insgesamt ist der Ausschnitt *Kalligrafie* vergleichsweise kurz, aber reich an Interaktion. So finden zusätzlich zum Durchführen der Erklärung sowohl das Darstellen von Inhaltsrelevanz als auch das Konstituieren des Explanandums interaktiv statt. Die letzten beiden Schritte werden beim Erklären im Unterricht in der Regel lehrseitig durchgeführt. In diesem Fall werden lediglich das Abschließen und Überleiten von der Lehrerin alleine erledigt.

Die Erklärung dieses Ausschnitts folgt dabei diesem Schema:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführung der Erklärung
- Abschluss (mit Rückbezug auf das Darstellen von Inhaltsrelevanz)
- Überleitung

Es handelt sich also um ein typisches Muster für unterrichtliches Erklären, wobei lediglich das Darstellen von Inhaltsrelevanz alleine auf Englisch durchgeführt wird, vermutlich weil man sich hier stark an den Übungsunterlagen orientiert. Das Konstituieren des Explanandums als auch die Durchführung der Erklärung finden sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch statt, was auch nicht weiter überraschend ist, weil es sich dabei um die von der Lehrerin angegebenen Modalitäten handelt: Um die Erklärung erfolgreich durchzuführen, soll von Englisch ins Deutsche übersetzt werden. Die beiden letzten Aufgaben, die von der Lehrerin alleine erledigt werden, finden auf Deutsch statt, was lediglich für das Abschließen eine etablierte Praxis für die Erklärungen von Frau A. mit der Klasse darstellt. Möglicherweise tut sie das, um sicherzugehen, dass die Schüler:innen auch alles verstehen, was sie vermitteln will. In der Regel findet die Überleitung von Frau A. aber auf Englisch statt.

5.12 Flügel

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 08.06.2022

Aufnahmedauer: 0:32

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

NN

Sex: u

Languages used: deu

User defined attributes:

Unbestimmte: Schüler:innen der Klasse

E

Sex: f

Languages used: deu

User defined attributes:

Emma: Schülerin der Klasse

A

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Arnel: Schüler der Klasse

T

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Tarek: Schüler der Klasse

[1]

	0	1	2
FA [v]	Ja, es ist... I don't know if its ab a true story, but...		
A [v]	Warum steht da, the boys who could		
A [k]	liest den Titel der Geschichte		

[2]

	3	4	5
FA [v]	Ich weiß nicht,manchmal verraten uns die Titel bissl mehr als vielleicht drin		
FA [k]	schnell		
A [v]	fly? ((2s))		
A [k]	vor		
NN [v]	Aber er is		

[3]

	6	7	8	9
FA [v]	steht.	Bitte, Emma! Magst du was dazu sagen?		
FA [k]	laut			
E [v]	Wann/ Wann/ Wahrscheinlich geht es			
NN [v]	gestorben, ne?			

[4]

	10
E [v]	In der Geschichte einfach dann, dass er vielleicht Flügel hat oder so. Und das is so ne

[5]

	11
FA [v]	Oder es is vielleicht der
E [v]	Fantasy-Geschichte und deswegen habe die den dann hal die ((unverständlich))

[6]

	12	13	14	15
FA [v]	Effekt, der da ausgelöst wurde, dass man das so nennt. Okay. Let's take			
FA [k]	lauter			
E [v]				
T [v]	Das ging nicht.			

[7]

	16
FA [v]	a look at number four?

Zu Beginn der Englischstunde dieses Ausschnitts bekommen die Kinder ihre Englischschularbeiten zurück. Das geht ziemlich zügig. Generell wird alles Organisatorische in dieser Stunde recht schnell erledigt. Man merkt, Frau A. hat es eilig. Sie will mit dem aktuellen Kapitel des Lehrbuchs bis Notenschluss unbedingt noch durchkommen. Es gibt also keine Zeit zu verlieren. Das Wissen um die Eile der Lehrerin ist für das Verstehen der Struktur dieser Erklärung von zentraler Relevanz.

In dem Unterrichtsabschnitt vor diesem Ausschnitt liest Arnel einen Text aus dem *More! 4 Workbook* vor, der den Titel *The boy who could fly* trägt (Gerngross et al. 2021b: 85). Bei dem Text handelt es sich, wie aus dem *More! 4 Student's Book* (Gerngross et al. 2021a: 114) hervorgeht, um einen Ausschnitt aus einem Jugendbuch mit dem gleichen Titel. Darin geht es um einen Buben, dem Flügel wachsen und der deshalb zwischen Krankenhäusern und Forschungseinrichtungen hin und hergeschickt wird. Der Ausschnitt, den die Klasse im *Workbook* liest, setzt voraus, dass der Ausschnitt aus dem *Student's Book* bereits gelesen wurde. Dort wird nämlich die Hintergrundinformation zur Geschichte mitgeteilt. In dem Textausschnitt, den Arnel vorliest, geht es um den Buben mit den Flügeln, der von einer Gruppe Männern mit einem Betäubungsmittel beschossen wird, das ihn zwölf Stunden schlafen lässt. Die Geschichte wird nicht aufgelöst und endet ziemlich abrupt. Nach dem Vorlesen wird gemeinsam eine Aufgabe gelöst, in der einzelne Fragen zu dem eben gelesenen Text beantwortet werden sollen. Der Ausschnitt beginnt mit dem Versuch von Frau A., die Aufgabe zum Text abzuschließen, indem sie sich leicht kritisch zum Inhalt des Textes äußert (Fläche 1). Das liegt womöglich daran, dass sich einige Schüler:innen vom Inhalt verwirrt zeigen.

Das Vorlesen des Textes und das gemeinsame Lösen, vor allem aber die insgesamt herrschende Verwirrung, bieten die Grundlage für das Darstellen von Inhaltsrelevanz der folgenden

Erklärung. Da es sich um eine schülerseitig initiierte Erklärung handelt, ist in diesem Fall die institutionalisierte Rolle der Lehrerin nicht ausschlaggebend für das Darstellen von Inhaltsrelevanz.

Während sich die Lehrerin kritisch äußert, beginnt Arnel mit seinem Beitrag (Fläche 1). Es handelt sich dabei allerdings nicht um eine Unterbrechung. Frau A. scheint bereits vor Arnels Beitrag ihren Satz abzubrechen, möglicherweise auch, um ihm Raum für seine Frage zu geben. Es kann hier aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob sie ihm durch Mimik und/oder Gestik die Erlaubnis zum Sprechen erteilt hat. Arnel stellt jedenfalls die Frage nach dem Grund für den Titel des Textes und konstituiert somit das Explanandum, nämlich den Titel *The boy who could fly* (Flächen 1-2). Nachdem Arnel die für Erklärungen typische Warum-Frage gestellt hat, wird die Erklärung schülerseitig initiiert. Damit fällt das Rederecht in diesem institutionalisierten Setting wieder zurück an die Lehrerin, die im Unterricht die Rolle der Wissenden innehat.

Mit einer zweisekündigen Pause der Lehrerin beginnt die Kernaufgabe, die Durchführung der Erklärung. Die Pause weist darauf hin, dass Frau A. selbst keine eindeutige Antwort bereit hat (Fläche 2). Sie fährt mit einer sehr generellen Aussage fort. Sie meint, dass Titel manchmal mehr und manchmal weniger über Texte aussagen würden (Flächen 2-3). Dieser Behauptung stellt sie eine Relativierung voran: *Ich weiß nicht*. Jemand stellt während ihrer Aussage eine Nachfrage, ob der Protagonist nun gestorben sei (Flächen 2-3). Diese Frage wird aber entweder überhört oder ignoriert. Da die Person anscheinend nicht aufgezeigt hat und somit nicht nach den Regeln der Lehrerin gespielt hat, wird ihr auch nicht der gleiche Rederaum wie einer aufzeigenden Person zuerkannt. So eine aufzeigende Person ist Emma, die von Frau A. denn auch gewählt wird (Fläche 3). Dabei hebt die Lehrerin zu Beginn stark ihre Stimme, was darauf hinweist, dass sie die Person, die gesprochen hat, ohne aufzuzeigen, durchaus wahrgenommen und absichtlich nicht ausgewählt hat. Emma mutmaßt über die Weiterführung der Geschichte, dass der Bub vielleicht Flügel habe (Flächen 3-4). Dass sie laut überlegt und nur ihre Vermutungen kund tut, wird durch ihre Verwendung des Adverbs *wahrscheinlich* deutlich. Emma stellt außerdem Mutmaßungen über das Genre des Textes an: *Und das ist so ne Fantasy-Geschichte* (Flächen 4-5). Sehr viel weiter kommt die Schülerin allerdings nicht, da sie während ihres Beitrags von Frau A. unterbrochen wird (Fläche 5). Dass diese Unterbrechung durchaus beabsichtigt hat, wird durch die Lautstärke und Betonung ihres *Oder* deutlich. Für ihre Unterbrechungen wird die Lehrerin nicht sanktioniert. Ihre institutionalisierte Rolle gibt ihr das Recht dazu, den Unterricht nach ihrem Ermessen zu strukturieren. Frau A. unterbricht, um eine andere Idee kundzutun, die sie durch ihr *vielleicht* relativiert. Möglicherweise bekomme der

Bub durch den ihm verabreichten Schuss erst Flügel und deshalb sei er dann der Bub, der fliegen kann (Flächen 5-6). Während ihrer Aussage protestiert Tarek, der sich generell sehr selten meldet, gegen diese Idee und meint, dass das nicht möglich sei (Fläche 6). Frau A. geht allerdings nicht näher darauf ein, vielleicht auch deshalb nicht, weil er nicht aufgezeigt hat. An dieser Stelle würde sich allerdings eine gute Möglichkeit bieten, einen Schüler einzubinden, der sonst nicht oft an der Interaktion im Englischunterricht teilnimmt, auch wenn (oder vielleicht gerade weil) diese auf Deutsch stattfindet.

Weder resümiert Frau A. das eben Besprochene noch fragt sie nach, ob der Erklärbedarf gedeckt wurde. Ein Abschluss der Erklärung wird also komplett übersprungen. Das und ihr Unterbrechen von Emma weisen auf die Eile hin, die die Lehrerin in dieser Stunde zu haben scheint.

Typischerweise eingeleitet durch ein *Okay* und auf Englisch leitet die Lehrerin zum nächsten Unterrichtsabschnitt über, in dem die nächste Aufgabe im Lehrbuch bearbeitet werden soll (Flächen 6-7).

Die Erklärung des Ausschnitts *Flügel* weist folgendes Schema auf:

- (Darstellen von Inhaltsrelevanz)
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführen der Erklärung
- Überleitung

Da die Erklärung von Arnel initiiert ist, ist es auch keine große Überraschung, dass das Explanandum schülerseitig konstituiert wurde. Die Kernaufgabe findet interaktiv statt, was die Regel für Erklären im Unterricht darstellt. Die Überleitung wird von der Lehrerin erledigt, was ebenfalls typisch ist. Das Konstituieren des Explanandums findet großteils auf Deutsch statt. Lediglich der Titel, nach dem gefragt wird, wird auf Englisch vorgelesen. Durch die Warum-Frage auf Deutsch setzt Arnel allerdings die Sprache fest, in der die Erklärung dann weitergeführt wird. Für diese spezifische Klassengemeinschaft ist es auch nicht ungewöhnlich, dass Erklärungen im Englischunterricht auf Deutsch gegeben werden. Auch die lehrseitige Wahl, die Überleitung auf Englisch zu gestalten, ist sehr typisch für Erklärungen dieser Klasse. Dieser Ausschnitt zeigt, wie zentral das Verstehen von Kontextwissen für Gesprächsanalysen sein kann. Ohne das Wissen darüber, dass es das Ziel der Lehrerin war, in dieser Stunde mit dem aktuellen Kapitel des Lehrbuchs fertig zu werden, wüssten wir nicht, wieso durch diese Erklärung regelrecht gehetzt wird. Außerdem gibt die Struktur dieser Erklärung Aufschluss über die Wichtigkeit der Lehrenden-Rolle. Sie hat das Recht dazu, einzelne Abschnitte der

Erklärung einfach zu überspringen und die Erklärung an sich zu strukturieren. Am Fehlen eines Abschlusses wird das hier sehr deutlich.

5.13 Buchstabieren bitte

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 08.06.2022

Aufnahmedauer: 0:55

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

H

Sex: f

Languages used: deu

User defined attributes:

Hope: Schülerin der Klasse

F

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Fazal: Schüler der Klasse

Z

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Zoran: Schüler der Klasse

L

Sex: f

Languages used: deu

User defined attributes:

Leyla: Schülerin der Klasse

[1]

	0
FA [v]	Ich, du, wir. Das ist eigentlich der Unterschied zwischen, sagen wir, myself und

[2]

	..	1	2	3	4	5
FA [v]	ourselves?	((5s))	Hope.			Ja, ich
FA [k]			<i>löscht etwas von der Tafel</i>			
F [v]		I/ Ich weiß es!				
F [k]		<i>leise</i>				
H [v]					MYself ist für mich alleine,	
[KO]			<i>Es wird geflüstert.</i>			

[3]

	6	7	8	9	10
FA [v]	mein nur in der Schreibweise, wie schreib ich ourselves?				
H [v]		ich...		Das is wenn wir	
Z [v]				Aso.	
Z [k]				<i>atmet hörbar ein</i>	

[4]

..	11	12	13	14
FA [v]	WIE schreibe ich ourselves?			
F [v]				Ich
F [k]				<i>flüsternd</i>
H [v]	uns beide ähm ähm...		Aso ähm	
H [k]				<i>sehr leise</i>
Z [v]		Buchstabieren bitte.		

[5]

..	15	16	17
FA [v]	Jetzt ist die Hope dran!		
F [v]	weiß es.		
F [k]			
H [v]	((unverständlich)) ähm...		Ähm mit Vogel-v
H [k]			
Z [v]		Ich?	
L [v]		Das ((unverständlich)) sie ja nicht((unverständlich)).	
L [k]		<i>Flüstern und an ihre Sitznachbarin gerichtet</i>	<i>flüsternd</i>

[6]

..	18	19	20
FA [v]	Weiter!	Les, okay! Mussell ist nur mit f und du hörst du noch noch den f auf.	
H [v]	((1s))	e, s?	
L [v]			
L [k]			

[7]

	21	22	23	24	25
FA [v]	MYself, and ourSELVES. Okay?		Gut.		Next one!
Z [v]	Okay.				
Z [k]	sehr leise.				
L [k]	atmet laut aus.				

Der Ausschnitt *Buchstabieren bitte* stammt aus derselben Englischstunde wie der vorherige. Es handelt sich um die Einheit, in der die Englischschularbeiten ausgeteilt wurden und in der Frau A. noch versucht, das aktuelle Kapitel im Lehrbuch abzuschließen. Nach der Erklärung aus dem letzten Kapitel (5.12) wird ein Grammatikthema begonnen, nämlich *Reflexivpronomen*. In dieser Englischstunde wird unmittelbar vor dem vorliegenden Transkriptausschnitt eine Übung zu Reflexivpronomen gemacht (Gerngross et al. 2021b: 87). Dazu sollten die Schüler:innen die Aufgabe, einen Lückentext, bei dem die richtigen Reflexivpronomen einzusetzen sind, selbst lösen, bevor die Lösungsvorschläge der Schüler:innen gemeinsam verglichen werden. Innerhalb der Übung stoppt die Lehrerin das gemeinsame Vorlesen und bedankt sich auf Englisch, um darauf hinzuweisen, dass nun eine Pause des Vergleichens folgt. Mit dem lehrseitigen Bedanken beginnt dieser Ausschnitt.

Das individuelle Lösen der Übung und das gemeinsame Vergleichen bieten die Grundlage für das Darstellen von Inhaltsrelevanz dieser Erklärung. In diesem Fall wird Inhaltsrelevanz aber noch deutlicher durch die Lehrendenrolle dargestellt. Die Erklärung entwickelt sich alleine auf diese Art und Weise, weil die Lehrerin das Recht dazu hat, das gemeinsame Vergleichen mitten in der Übung zu stoppen und eine Nachfrage zu stellen. Das Darstellen von Inhaltsrelevanz ist also einerseits durch die Übung und andererseits – und vielleicht salienter – durch die institutionalisierte Rolle von Frau A. gegeben, die nach ihrem Belieben und Ermessen den Unterricht und dessen Ablauf reglementieren darf.

Frau A. fragt also nach ihrem Abstoppen des Vergleichens durch Bedanken auf Deutsch nach dem Unterschied zwischen zwei der gelernten Reflexivpronomen (Flächen 1-2): *Was is eigentlich der Unterschied zwischen, sagen wir, myself und ourselves?* Durch den Einschub *sagen wir* inmitten der Frage und besonders vor den zwei bestimmten Reflexivpronomen tritt ein Moment der Beispielhaftigkeit in die Auswahl der Pronomina. *Sagen wir* zeigt an, dass die Beispiele für die Pronomina etwas beliebig ausgewählt wurden und genauso andere gewählt werden hätten können. Dieses Moment der Beispielhaftigkeit ist im Folgenden noch von

Relevanz. Mit der lehrseitigen Frage wird das Explanandum konstituiert und globaler Zugzwang hergestellt. Aufgrund des Kontexts der Lehreinheit wissen wir, dass Frau A. das Wissen von den Schüler:innen grundsätzlich erwartet, womit es sich um orchestriertes Erklären handelt, im Zuge dessen Wissen abgeprüft wird. Das Explanandum ist für die unmittelbar folgende Erklärung der Unterschied zwischen *myself* und *ourselves*. Fazal macht deutlich, dass er die Antwort weiß und gerne als prospektiver Sprecher gewählt werden möchte (Fläche 2). Vermutlich weil er sich vergleichsweise oft meldet, wählt ihn Frau A. aber nicht. Sie wartet einige Sekunden und wählt dann Hope als prospektive Erklärerin (Fläche 2).

Hope beginnt eine erste Durchführung der Erklärung, indem sie auf den Unterschied im Numerus zwischen *myself* und *ourselves* Bezug nimmt (Fläche 2). *Myself* bezieht sich demnach auf die erste Person Singular und *Ourselves* auf den Plural der ersten Person.

Nachdem die Lehrerin aber gemerkt hat, dass Hope die Frage zu spezifisch – nämlich bezogen auf die zwei bestimmten von ihr genannten Reflexivpronomen – beantwortet, unterbricht sie Hope und präzisiert das Explanandum in Flächen 2-3: *Ja ich mein nur die Schreibweise, wie schreib ich ourselves?*

Hope behält das Rederecht und bezieht sich wieder spezifisch auf das Beispiel *ourselves*. Sie verdeutlicht, dass es sich dabei um die erste Person im Plural handelt und führt damit ihre Erklärung fort (Flächen 3-4). Das lässt sich daran erkennen, dass sie ihre ursprüngliche Interpretation der lehrseitigen Frage wie vor dem Präzisieren des Explanandums weiterbearbeitet.

Die Lehrerin unterbricht sie aber erneut, womit Hope ihren Erklärversuch abbricht (Fläche 4). Durch Reformulierung und Betonung *WIE schreibe ich ourselves?* erhofft sich die Lehrerin, Verständnis über ihre Erwartungen bei der Schülerin hervorzurufen (Fläche 4). Zoran scheint das nicht sofortige Verstehen von Hope etwas zu frustrieren. Dieser hilft nämlich der Lehrerin dabei, die Modalitäten in Fläche 4 expliziter zu klären: *Buchstabieren bitte*. Dass er von Hope möglicherweise etwas frustriert ist, ist sowohl an seiner leicht genervten Stimme, also auch einem hörbaren Ausatmen kurz vorher (in Fläche 3) zu erkennen. Da das Explanandum seit dessen Präzisierung gleich bleibt und hier nur auf die Art und Weise, wie auf die Frage geantwortet werden soll, eingegangen wird, handelt es sich hierbei um die für Erklärungen in dieser Klasse recht typische Aufgabe *Modalitäten klären*.

Mit ihrem Signal des Verständnisses *Aso ähm* drückt Hope interjektional aus, nun die Frage und somit die Anforderung der Lehrerin verstanden zu haben. Dann folgt durch die Interjektion *ähm* aber eine Hässitation, die zu einer Verzögerung der Sprachproduktion führt (Fläche 4). Währenddessen meldet sich Fazal erneut, der seine Anmerkungen von vorher wortwörtlich

wiederholt und deutlich macht, dass er die richtige Antwort wüsste (Flächen 4-5). Diesmal macht Frau A. klar, Fazal gehört zu haben und zu beabsichtigen, ihn nicht zu wählen, da nun weiterhin Hope an der Reihe sei (Fläche 5). Dabei handelt es sich gleichzeitig um eine Adressierung an die Schülerin, die so aufgefordert wird, fortzufahren bzw. eine erneute Erklärung zu wagen.

Ihre zweite Erklärung glückt Hope. Sie nennt denjenigen Unterschied zwischen der Orthografie, von dem sie annimmt, dass er für die Lehrerin der prominenteste ist: das *Vogel-v* im Plural (Fläche 5). Frau A. fordert Hope dazu auf, weiter zu buchstabieren, was diese auch tut (Fläche 6).

Mit dem Fortfahren der Lehrerin beginnt der Abschluss der Erklärung, im Zuge dessen diese Hopes Antwort kurz ratifiziert und auf den Unterschied in der Aussprache hinweist (Fläche 6). Sie betont, dass bei den englischen Reflexivpronomen im Plural auch die Partikel *self* in den Plural gesetzt und somit auch das *s* am Ende ausgesprochen werden muss (Flächen 6-7). Diesmal fragt sie am Ende ihres Abschlusses auch nach, ob der Erklärbedarf gedeckt sei (Fläche 7). Das tut sie mit einem kurzen *Okay?*, was eine Seltenheit bei den Erklärungen von Frau A. in dieser Klasse darstellt. Zoran bestätigt mit einem sehr leisen *Okay*.

Schließlich beendet die Lehrerin die Erklärung mit dem Überleiten zum nächsten Satz innerhalb der Aufgabe (Fläche 7).

Aufgrund des Missverständnisses dieser Erklärung, bei der das Explanandum von unterschiedlichen Unterrichtsteilnehmenden verschieden interpretiert und präzisiert wurde, ist das Schema trotz der Kürze dieses Ausschnitts recht komplex:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführen der Erklärung 1
- Präzisieren des Explanandums
- Weiterführen der Erklärung 1
- Modaltäten klären
- Durchführen der Erklärung 2
- Abschließen

Auffallend hierbei ist, dass die ganze Erklärung auf Deutsch stattfindet, wobei sonst immerhin das lehrseitige Überleiten auf Englisch erledigt wird. Zudem ist es unüblich für orchestriertes Erklären, dass nicht alle Randaufgaben lehrseitig übernommen werden. Das Darstellen von

Inhaltsrelevanz ist zwar durch das Strukturieren der Lehrerin markiert, die Lösungen der Aufgabe werden aber interaktiv verglichen. Das Konstituieren und Präzisieren des Explanandums findet allein lehrseitig statt. Bei dem Klären der Modalitäten ist Zoran der Lehrerin behilflich. Gerade bei dem Klären von Modalitäten kann es, wie hier erkennbar wird, hilfreich sein, Schüler:innenperspektiven einzubringen. Es kann durchaus angenommen werden, dass Schüler:innen untereinander Fehlinterpretationen besser nachvollziehen und somit effektiver korrigieren können. Die erste Erklärung findet schülerinnenseitig statt und die zweite Erklärung durch das Auffordern zum Weiterbuchstabieren interaktiv. Auch der Abschluss ist durch die Rückmeldung von Zoran unüblicherweise interaktiv. Das Überleiten zum nächsten Unterrichtsabschnitt hingegen wird, wie es auch typisch ist, von Frau A. allein durchgeführt.

5.14 Literatur

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 08.06.2022

Aufnahmedauer: 2:14

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

E

Sex: f

Languages used: eng

User defined attributes:

Emma: Schülerin der Klasse

W

Sex: m
Languages used: eng
User defined attributes:
Wasim: Schüler der Klasse

M

Sex: m
Languages used: deu
User defined attributes:
Marko: Schüler der Klasse

C

Sex: f
Languages used: eng; deu
User defined attributes:
Chadna: Schülerin der Klasse

J

Sex: m
Languages used: eng
User defined attributes:
Jako: Schüler der Klasse

H

Sex: f
Languages used: eng; deu
User defined attributes:
Hope: Schülerin der Klasse

Y

Sex: f
Languages used: eng
User defined attributes:
Yara: Schülerin der Klasse

F

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Fazal: Schüler der Klasse

A

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Arnel: Schüler der Klasse

[1]

	0	1	2
FA [v]	.., nicht mehr! Ich bin nicht! Ich bin nicht! Ich bin nicht!		Short stories,
C [v]	Äh, short story?		

[2]

	3	4
FA [v]	Yeah, was sind das, auf Deutsch?	Kurzgeschichten! Sehr gut,
C [v]	Ähm Kurzgeschichte.	

[3]

	5	6	7	8
FA [v]	next one! Wasim.	Comic. Is eh klar. Next one, Hope.	What's a	
W [v]	Comic.			
H [v]	A dictionary?			

[4]

	9	10	11	12
FA [v]	dictionary? ((ls))		Wörterbuch, very good. Ahm Emma.	
H [v]	Ein Wörterbuch.			
H [k]	<i>schnell</i>			
E [v]	Ahm			

[5]

..	13	14	15
FA [v]	Anthology, yeah, what's that?		Äh im Deutschen nennts
E [v]	anthology?	Ähm, I don't know.	

[6]

..	
FA [v]	mans auch Anthologie, ahm das is eine Sammlung von verschiedenen ((1s))

[7]

..	
FA [v]	Gedichten, oder Schriftstücken, ja? ((1s)) Next one! ((1s)) Wer hat noch was

[8]

..	16	17	18	19	20	21
FA [v]	gefunden? Jako.Gesundheit.Há?					Biografie, yeah, what's that? Uhuh!
FA [k]	fragend					
J [v]	Biography?		Biography.			
M [v]						Äh
A [k]	niest					

[9]

	..	22	23	24
FA [v]	Ja, was is eine Biografie?			
M [v]	Biografie.	Äh alles, was ein... ((1s)) aus einem		
[KO]	Jemand räuspert sich.			

[10]

..	25
FA [v]	Genau, über einen Menschen, ja? Na, nicht
M [v]	(tol)... lernen über Menschen?
A [v]	Naturwissenschaft.

[11]

..		26
FA [v]	bestimmten Person.	
M [v]	Ich hab play gefunden.	
A [v]		

[12]

27	28	29	30
FA [v]	Okay, let's take play. What's play?	Nein. If you go to the	
M [v]		Spielen?	
A [v]	Ich hab auch...		

[13]

..	31	32
FA [v]	theater- ((1s)) Hope.	Ein Theaterstück. Ja, oder... ja. Ahm what welse
H [v]	Ein Rollenspiel?	

[14]

..	33	34	35	36
FA [v]	do we have? Wasim.	A novel. What's a novel?	Eine	
W [v]	Novel.	Äh irgendein Buch...		

[15]

..
FA [v]

[16]

..	37	38	39	40	41	42
FA [v]	noch. Hope!	Hama schon.	Yara?	Screen play.		
W [v]		Ich weißes.				
H [v]	Short stories?					
Y [v]				Screen play.		
Y [k]				leise		

[17]

	43	44	45	46	47
FA [v]	Drehbuch.	And the last one is poetry.	Jako, what's poetry?	What's a	
J [v]		Poetry?		I don't know.	
J [k]		<i>leise</i>		<i>leise</i>	

[18]

	48	49
FA [v]	poem! Haha ja schon gehabt heute.	Ein Gedicht und
F [v]		Äh ein poem is so ein Gedicht.

[19]

	50	51
FA [v]	poetry is dann-?	Ja, also Dichterei oder Geschichte. Ja? Eine Sammlung von
J [v]	Gedichte.	

[20]

	52
FA [v]	Gedichten. Okay, versuch ma die Nummer zehn auszufüllen.

Auch dieser Ausschnitt stammt aus derselben Englischstunde wie die zwei vorhergehenden. Im Unterrichtsabschnitt, der vor diesem Ausschnitt stattfindet, sollen die Schüler:innen eine Vokabelübung lösen. Dabei handelt es sich um ein Wortsuche-Rätsel, in dem die Schüler:innen neun Wörter finden sollen, die mit dem Thema *Literatur* zusammenhängen (Gerngross et al. 2021b: 88). Die zu findenden Wörter sind in der Angabe selbst nicht angeschrieben, einige Seiten weiter im Buch aber aufgelistet.

Beim Ausschnitt *Literatur* handelt es sich, verglichen mit dem bisher präsentierten Material, um eine etwas abweichende Sequenz. Es handelt sich nämlich nicht um eine einzige Erklärung, sondern um sehr viele minimale Erklärungen, die eng aneinandergereiht sind. Ob es sich dabei wirklich um Erklärungen handelt oder nicht, kann nicht pauschal beantwortet werden. Die Interaktion kann jedenfalls durchaus als Abfolge von Erklärungen interpretiert werden, da einige Explananda kurz bearbeitet werden. Ausschlaggebend für die Entscheidung, diesen Ausschnitt in die Analyse zu inkludieren, sind allerdings nicht die Argumente, die dafür sprechen, dass es sich um Erklärungen handelt, sondern die Praxis einer solchen Interaktion in

dieser Klassengemeinschaft. Im Zuge des Unterrichtsausschnitts *Literatur* werden die Ergebnisse der Rätselaufgabe verglichen. Dabei moderiert die Lehrerin das Vergleichen und die Schüler:innen wissen alle, wie kommunikativ vorzugehen ist. Dabei handelt es sich um eine etablierte Praxis innerhalb des Englischunterrichts von Frau A. mit der Klasse. Genau das ist ausschlaggebend für das Miteinbeziehen dieses Ausschnitts in die Analyse. Auch wenn die Struktur stark von den anderen hier präsentierten abweichen mag, möchte ich dennoch darlegen, weshalb ein solche Sequenz als Aneinanderreihung minimaler Erklärungen interpretiert werden kann.

Für alle kleinen Erklärungen wird Inhaltsrelevanz durch das Durchführen der Rätselaufgabe und das gemeinsame Vergleichen der Ergebnisse dargestellt. Diese Praxis wird durch individuelle Darstellungen von Inhaltsrelevanz für jede einzelne Erklärung konkret materialisiert. Relevant hierfür ist eben genau, dass es sich um eine etablierte Praxis handelt. Ohne diese verfestigte Abfolge an gemeinsamen Handlungen würden die minimalen Erklärungen nicht auf diese Art und Weise stattfinden.

Der Ausschnitt beginnt mit der Frage von Frau A., welche Wörter die Schüler:innen gefunden haben, und mit der Aufforderung, eines davon zu nennen (Fläche 1). So klärt die Lehrerin die Modalitäten im Voraus für jede einzelne minimale Erklärung. Alle wissen, dass ein gefundenes Wort zu nennen ist, wenn sie gewählt werden. Es handelt sich dabei um eine Regelung für das gemeinsame Vergleichen, die von der Gemeinschaft etabliert wurde, von der Lehrerin jetzt angeordnet wird und für die Praxis des Vergleichens von den Schüler:innen befolgt werden soll. Anschließend wählt Frau A. die erste Sprecherin. Die von der Lehrerin gewählten Sprecher:innen behalten innerhalb einer minimalen Erklärung das Rederecht, sofern nicht ein:e andere:r Schüler:in gewählt wird.

Chadna nennt *short stories*, was Frau A. durch Wiederholen und Bejahung ratifiziert (Fläche 1). Durch das Nennen und Ratifizieren wird auf unmittelbarem Niveau Inhaltsrelevanz für die folgende Erklärung dargestellt. Durch die Frage der Lehrerin *was sind das, auf Deutsch?* werden die *short stories* erst als Explanandum konstituiert und gleichzeitig die Modalitäten geklärt (Fläche 2). Um sicher zu gehen, dass die Schüler:innen wissen, was damit gemeint ist, soll das gefundene Wort auf Deutsch genannt werden. Chadna wird der Anforderung gerecht, beginnt die Durchführung der Erklärung und übersetzt *short stories* als *Kurzgeschichten* (Fläche 2). Frau A. fährt mit einer Wiederholung und einem kurzen Lob fort (Fläche 2). Nach der Überleitung zu Beginn von Fläche 3 (*next one!*) durch Frau A. ist hiermit die erste Erklärung zu Ende.

Im Folgenden wird Wasim gewählt, der *Comics* nennt (Fläche 3). Frau A. geht allerdings nicht näher darauf ein. Sie macht deutlich, dass sie davon ausgeht, dass allen bewusst ist, was Comics sind (Fläche 3). Da hier kein Explanandum konstituiert wird, kann dieser Abschnitt auch nicht als Erklärung behandelt werden.

Als nächste Sprecherin wird Hope gewählt, die *a dictionary* im Rätsel gefunden hat, womit sie Inhaltsrelevanz für die nächste minimale Erklärung darstellt (Fläche 3). Durch die Frage der Lehrerin, was denn ein *dictionary* sei, konstituiert sie wiederum das Explanandum für diese Erklärung – diesmal auf Englisch (Flächen 3-4). Für die Schülerin scheint aber die Modalität *auf Deutsch* weiter zu bestehen. Hope übersetzt ihr Wort als *Wörterbuch*, was Frau A. gelten lässt und durch Wiederholung und Lob ratifiziert (Fläche 4). Bei dieser kurzen Interaktion handelt es sich um die Durchführung einer Erklärung. In dieser minimalen Erklärung gibt es keinen Abschluss oder Überleitung.

Durch die Wahl Emmas als nächste Sprecherin und deren Wort *anthology* wird für die nächste Erklärung die Inhaltsrelevanz dargestellt (Flächen 4-5). Frau A. greift das Wort wieder auf, wiederholt es, und fragt wiederum auf Englisch, worum es sich dabei handelt (Fläche 5). Damit wird das Explanandum konstituiert. Das Rederecht bleibt wie gewohnt bei Emma. Emma macht auf Englisch deutlich, dass sie tatsächlich nicht wisse, was eine *anthology* sei (Fläche 5). Ob sie, wenn sie es gewusst hätte, ebenfalls übersetzt hätte oder die Bedeutung des Wortes auf Englisch beschrieben hätte, ist schwer zu sagen. Grundsätzlich ist Emma eine der Schüler:innen, die im Englischunterricht eher dazu neigen, auch auf Englisch zu kommunizieren. Nachdem Emma ihr Unwissen transparent gemacht hat, führt die Lehrerin die Erklärung auf Deutsch durch (Flächen 5-7). Anschließend leitet sie in Fläche 7 wiederrum auf Englisch zur nächsten Erklärung über: *Next one!*

Frau A. wählt aber nicht gleich eine:n Schüler:in, sondern fragt zuerst nach, wer denn noch ein Wort gefunden habe (Flächen 7-8). Da einige der Schüler:innen bereits aufzeigen, stellt sie diese Frage vermutlich nicht, um mehrere zum Aufzeigen zu motivieren, sondern um die Zeit etwas in die Länge zu ziehen. Somit kann sie sich etwas länger überlegen, wen sie als nächste:n Sprecher:in wählen soll. Diese Wahl ist deshalb so sorgfältig durchzuführen, weil jetzt, wo die Schularbeiten korrigiert wurden, einige Schüler:innen zwischen zwei Noten stehen. Im besten Fall wählt sie eine:n solche:n Schüler:in mit uneindeutiger Note aus. Es kann aber nicht eruiert werden, ob das tatsächlich für alle ausgewählten Sprecher:innen der Fall ist. Als nächster Sprecher wird jedenfalls Jako gewählt, der *biography* erwähnt und dies wiederholt, nachdem ihn die Lehrerin durch ein *Há* mit steigender Intonation darum bittet, seine Wortmeldung zu wiederholen (Fläche 8). Sie hat ihn nicht verstanden, weil sie Arnel, der davor geniest hat,

Gesundheit gewünscht hat (Fläche 8). Mit seiner Wortmeldung stellt Jako Inhaltsrelevanz dar. Frau A. wiederholt, ratifiziert und fragt auf Englisch, was eine Biografie ist (Fläche 8). Anschließend wählt sie Marko als prospektiven Erklärer (Fläche 8). Dieser behält die Modalität des Übersetzens bei der Durchführung der Erklärung bei und sagt *Biografie* (Fläche 9). Diesmal reicht das Frau A. allerdings nicht, die nun auf Deutsch nachfragt (*Ja, was ist eine Biografie?*) und somit das Explanandum präzisiert (Fläche 9). Marko versucht eine zweite Erklärung, bei deren Ausformulierung auf Deutsch sich Schwierigkeiten zeigen. Er macht aber deutlich, dass es sich um etwas über einen Menschen handle und man nach der Lektüre einer Biografie etwas über diesen Menschen gelernt haben sollte (Flächen 9-10). Währenddessen wirft Arnel *Naturwissenschaft* ein und scheint Biografien wohl mit Biologie in Verbindung zu bringen (Fläche 10). Frau A. nimmt sowohl Bezug auf Markos Erklärung, die sie ratifiziert, als auch auf Arnels Mutmaßung, die sie ablehnt: *Na, nicht Naturwissenschaft* (Flächen 10-11). Anschließend beginnt Frau A. den Abschluss dieser minimalen Erklärung, indem sie zusammenfasst, dass eine Biografie ein Schriftstück über das Leben eines Menschen sei (Fläche 11).

Während ihres Abschlusses meldet sich Marko durch Selbstwahl zu Wort: *Ich hab play gefunden*, woraufhin Arnel ebenfalls mitteilt, dass er das Wort auch gefunden hat (Flächen 11-12). Marko hat bei der Englischschularbeit nicht gut abgeschlossen. Möglicherweise will er jetzt jede Möglichkeit nutzen, um sein Wissen in Englisch zu demonstrieren. Da Frau A. mit seiner vorherigen Erklärung nicht zufrieden war, nimmt er es selbst in die Hand, sich zu wählen und sein Wissen zu zeigen. Frau A. sanktioniert die Selbstwahl nicht und stimmt ein, nun *play* zu behandeln (Fläche 12). Mit der Selbstwahl Markos, seiner Aussage und der Bestätigung der Lehrerin wird die Inhaltsrelevanz für die folgende Erklärung dargestellt. Durch die Nachfrage von Frau A., was ein *play* ist, konstituiert sie es als Explanandum. Marko behält sein Rederecht, beginnt die Durchführung der Erklärung und antwortet in Fläche 12 mit *Spielen?* Frau A. verneint auf Deutsch und gibt auf Englisch den Hinweis darauf, dass es mit Theaterbesuchen zusammenhängt (Flächen 12-13). Nach einer kurzen Pause wählt sie Hope als prospektive Erklärerin, die *play* als *Rollenspiel* übersetzt (Fläche 13). Frau A. korrigiert ihre Antwort mit *Theaterstück* und überlegt weiter (Fläche 13). Ihren Satz bricht sie dann aber ab und entscheidet sich für eine Überleitung zur nächsten Erklärung (Flächen 13-14).

Sie wählt als nächstes Wasim, der *Novel* gefunden hat, womit die Inhaltsrelevanz für diese minimale Erklärung dargestellt wird (Fläche 14). Frau A. wiederholt das Wort, fragt nach dessen Bedeutung und konstituiert es so als Explanandum (Fläche 14). Wasim, der sein Rederecht behält, beginnt die Erklärung durch die Beschreibung *irgendein Buch* (Fläche 14).

Frau A. greift das auf und stimmt ihm zu, indem sie es als *eine bestimmte Art von Buch* charakterisiert und diese bestimmte Art als Roman spezifiziert (Flächen 14-15). Gleich anschließend fragt sie nach weiteren Wörtern und meint, dass noch zwei Begriffe fehlen (Flächen 15-16). Damit leitet sie zur nächsten Erklärung über.

Die Lehrerin wählt Hope als nächste Sprecherin, die *short stories* nennt, woraufhin sie Frau A. darauf hinweist, dass dieser Begriff schon genannt wurde (Fläche 16). Wasim meldet, dass er eine Lösung hätte (Fläche 16). Die Lehrerin wählt allerdings nicht ihn, sondern seine Mitschülerin Yara (Fläche 16). Diese nennt *Screen play*, was von der Lehrerin wiederholt und gleich als *Drehbuch* übersetzt wird (Flächen 16-17). Da hier kein Explanandum konstituiert wird, kann dieser Abschnitt nicht als Erklärung bearbeitet werden.

Jako wählt sich anschließend selbst und sagt leise und fragend, möglicherweise vorsichtig, *Poetry?* Frau A. stimmt zu, dass es sich dabei um das letzte zu findende Wort handle (Fläche 17). Mit dieser Interaktion wird Inhaltsrelevanz für die letzte Erklärung dargestellt. Die Lehrerin wählt Jako nun explizit für die Erklärung. Jako gibt aber zu, dass er nicht wisse, was das sei. Frau A. versucht ihn und seine Mitschüler:innen aufzufordern, darüber nachzudenken, indem sie daran erinnert, dass in dieser Englischstunde doch schon über ein *poem* gesprochen worden sei (Flächen 17-18). Danach wählt sich Fazal selbst und wiederholt, dass ein *poem* ein Gedicht sei (Fläche 18). Frau A. wiederholt Fazals Aussage und versucht die Schüler:innen in die richtige Richtung zu lenken (Flächen 18-19): *und poetry ist dann-?* Jako meint die richtige Antwort zu wissen, sagt *GedichTE* mit starker Betonung auf die letzte Silbe und will so wohl seiner Pluralisierung Nachdruck verleihen (Fläche 19). Frau A. verneint nicht explizit, sondern präzisiert lediglich, indem sie erklärt, dass es sich um das Dichten an sich und eine Gedichtsammlung handle (Flächen 19-20). Diese minimale Erklärung erfährt weder Abschluss noch Überleitung. Eine Überleitung zum nächsten Unterrichtsabschnitt, nämlich zur nächsten Übung im Lehrbuch, findet zwar statt (Fläche 20). Jedoch handelt es sich hierbei nicht um eine Überleitung der letzten Erklärung, sondern des gesamten Ausschnitts, der gesamten Handlung des gemeinsamen Vergleichens. Das Überleiten wird wie üblich mit einem *Okay* eingeleitet, aber auf Deutsch durchgeführt.

Dieser Ausschnitt folgt somit dem folgenden Schema:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Modalitäten klären
- Erklärung 1
 - Darstellen von Inhaltsrelevanz
 - Konstituieren des Explanandums mit Klären der Modalitäten
 - Durchführen der Erklärung durch Übersetzung
 - Überleiten
- Erklärung 2
 - Darstellen von Inhaltsrelevanz
 - Konstituieren des Explanandums
 - Durchführen der Erklärung durch Übersetzung
- Erklärung 3
 - Darstellen von Inhaltsrelevanz
 - Konstituieren des Explanandums
 - Durchführung der Erklärung
 - Überleiten
- Erklärung 4
 - Darstellen von Inhaltsrelevanz
 - Konstituieren des Explanandums
 - Durchführen der Erklärung durch Übersetzung
 - Präzisieren des Explanandums
 - Durchführen der Erklärung
 - Abschließen
- Erklärung 5
 - Darstellen von Inhaltsrelevanz
 - Konstituieren des Explanandums
 - Durchführen der Erklärung
 - Überleiten

- Erklärung 6
 - Darstellen von Inhaltsrelevanz
 - Konstituieren des Explanandums
 - Durchführen der Erklärung
 - Überleiten
- Erklärung 7
 - Darstellen von Inhaltsrelevanz
 - Konstituieren des Explanandums
 - Durchführen der Erklärung
- Überleiten

Dabei handelt es sich sichtlich um ein komplexes Schema. Die Gemeinschaft hält sich in ihrer etablierten Praxis des gemeinsamen Vergleichens, das viele Erklärungen enthält, an einen genauen Ablauf. In diesem Ablauf gibt es Aufgaben, wie etwa das Abschließen und Überleiten, die im Ablauf fakultativ sind. Einige Aufgaben müssen immer erledigt werden. Dazu gehört das Darstellen von Inhaltsrelevanz, das Konstituieren des Explanandums und das Durchführen der Erklärung selbst. Man kann dabei von minimalen Erklärungen sprechen. Die Sprachen wechseln ständig zwischen Deutsch und Englisch und die Aufgabenteilung ist hoch interaktiv. Bei dem Vergleichen auf diese Art und Weise handelt es sich wohl um eine der interaktivsten Praktiken der Gemeinschaft. Das Klären der Modalitäten und das Überleiten sowie das Konstituieren der Explananda werden jedenfalls von der Lehrerin übernommen. Immerhin handelt es sich dabei auch um die Aufgaben, die fast automatisch an die Rolle der Lehrerin fallen. Durch diese Aufgaben wird nämlich geklärt, wie kommuniziert wird, über was als nächstes gesprochen wird und was der nächste Unterrichtsabschnitt ist. In dieser etablierten Praxis und so auch im Zuge dieses Ausschnitts zeigt sich die Relevanz einer Rolle, die moderiert und reglementiert. Durch die Rolle der Lehrerin kann die Praxis des gemeinsamen Vergleichens dieser Gemeinschaft in diesem Muster so schnell und effektiv durchgeführt werden.

5.15 Aussortieren

Project Name: MA_Erklären_Fremdsprachenunterricht

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

Datum der Aufnahme: 10.06.2022

Aufnahmedauer: 0:30

Transkriptionsverhältnis: 1:25

Transkribentin: Laura Levstock

Speakertable

FA

Sex: f

Languages used: deu; eng

User defined attributes:

Frau A.: Lehrerin der Klasse

A

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Arnel: Schüler der Klasse

$$\mathbf{Z}$$

Sex: m

Languages used: deu

User defined attributes:

Zoran: Schüler der Klasse

[1]

	0	1
FA [v]		
Z [v]		
	Er sortiert	

[2]

	2	3	4
FA [v]	Ja, aber wie könnt man das besser übersetzen?		Ja, aber wenn du
Z [v]	sich aus?	Aussortiern.	

[3]

	5
FA [v]	Du kannst dich nicht selber wirklich
[KO]	<i>Jemand kichert leise.</i>

[4]

	6	7
FA [v]	aussortieren, Arnel.	Sich beruhigen, zu sich
A [v]	So, chillen oder sich beruhigen oder so.	
[KO]		

[5]

	8	9
FA [v]	selber finden. Ja, über sich nachdenken. Das heißt, sort äh someone self out. Okay, wie	

[6]

	10
FA [v]	Number one?

Im Englischunterricht werden auch Vokabeln anhand eines Lückentexts geübt. Zu Beginn der Übung sind einige neue Vokabel zu lesen, die in die Lücken einzufügen sind. Die Schüler:innen haben diese Übung selbstständig gemacht. Der Ausschnitt zeigt den Unterrichtsabschnitt vor dem gemeinsamen Vergleichen der Übung, in dem Wörter gemeinsam durchbesprochen wurden. *Durchbesprechen* heißt in dieser Klassengemeinschaft in vielen Fällen *übersetzen*. Es wird von den Schüler:innen also erwartet, dass sie das deutsche Äquivalent des englischen Wortes bzw. Ausdrucks aus dem Lehrbuch wiedergeben. Auch im nun zur Diskussion stehenden Ausschnitt ist das der Fall. Die konkrete Aufgabe vor dem gemeinsamen Vergleichen ist also das Übersetzen der vorgegebenen Wörter bzw. Ausdrücke. Die Erklärung dieses Ausschnitts ergibt sich aus einer für die Lehrerin nicht zufriedenstellenden Übersetzung eines Schülers. Es

handelt sich dabei also nicht unbedingt um orchestriertes Erklären. Die Stimmung an diesem Tag ist generell sehr ruhig und zurückhaltend. Es ist eine der letzten Unterrichtsstunden vor der Sommerpause, was für einige der Schüler:innen den Eintritt in das Arbeitsleben oder in eine BHS oder AHS bedeutet.

Der Ausschnitt beginnt mit der Aufforderung der Lehrerin, den nächsten Ausdruck im Buch zu übersetzen (Fläche 1). Im Lehrbuch selbst findet sich die Formulierung *sort herself out*. Dass das Reflexivpronomen im Femininum steht, ist ein Hinweis darauf, dass dieser Ausdruck in einem Satz eingefügt werden soll, in dem eine weiblich gemeinte Person vorkommt. Die Lehrerin versucht den Ausdruck genderneutral zu lesen und hat Schwierigkeiten damit, die grammatikalisch richtige Version zu finden. Daher äußert sie vorerst *to sort someone* (Fläche 1). Nach einer Pause, in der sie daran scheitert, die grammatikalisch korrekte Version zu finden, liest sie die Variante aus dem Buch (Fläche 1). Anschließend wiederholt sie *to sort someone out* und wählt Zoran als prospektiven Sprecher (Fläche 1). Mit *er sortiert sich aus* und seiner Korrektur *Aussortiern* gibt er keine zufriedenstellenden Übersetzungen (Flächen 1-2). Bis zu diesem Punkt wird Inhaltsrelevanz dargestellt, sodass die folgende Erklärung überhaupt stattfinden kann.

Durch die für die Lehrerin nicht zufriedenstellende Übersetzung eröffnet sich die Möglichkeit des Konstituierens eines Explanandums. Die Erklärung wird hier also nicht von vornherein antizipiert, sondern entwickelt sich interaktiv. Nachdem sich Zoran nämlich korrigiert hat, zeigt sich die Lehrerin erneut unzufrieden. Sie versucht durch Nachfragen in Flächen 2-3 zur richtigen Lösung zu motivieren: *wenn du dich aussortierst, was machst du dann?* Indem sie aber damit fortfährt, dass es eigentlich unmöglich sei, sich selbst auszusortieren, revidiert sie ihre eigene Frage wieder (Flächen 3-4). Anschließend wählt sie einen prospektiven Sprecher. Das Konstituieren des Explanandums geschieht hier nur sehr vage und implizit. Den Schüler:innen – oder zumindest Arnel, dem ausgewählten voraussichtlichen Erklärer – scheint dennoch klar zu sein, was erwartet wird; nämlich eine zufriedenstellende Übersetzung zu finden und implizit auf die Frage der Lehrerin zu antworten.

Arnel antwortet, dass die Tätigkeit, die ausgeübt werde, wenn man das Verb *to sort oneself out* verwende, *chillen oder sich beruhigen oder so* sei (Fläche 4). Durch sein *oder so* kommt heraus, dass es sich mehr um eine Umschreibung als um eine direkte Übersetzung handelt – und das zurecht. Immerhin ist es sehr schwierig, dieses Verb zu übersetzen und die spezifischen Konnotationen dabei zu behalten. Gerade weil es sehr schwierig ist, eine exakte deutsche Übersetzung zu finden, ließe sich auch argumentieren, dass Zoran wusste, was die Bedeutung des englischen phrasalen Verbs sei, aber keine angemessene Übersetzung dafür gefunden hat.

An der Stelle zeigt sich erneut der monolinguale, deutsche Habitus im österreichischen Schulsystem. Eine Übersetzung in das Deutsche wird hier von der Lehrerin als angemessene Weise gesehen, ein komplexes phrasales Verb mit möglichen unterschiedlichen Konnotationen zu erklären – und das in einer Klasse, in der die meisten Schüler:innen Deutsch als Zweitsprache haben. Nach Arnels Äußerung zeigt sich die Lehrerin zufrieden. Sie ratifiziert Arnels Antworten, indem sie wiederholt und die Erklärung fortsetzt (Flächen 4-5).

Das Abschließen erfolgt durch ein kurzes Resümee, dass das eben Besprochene *to sort oneself out* heißt, wobei lehrseitig schon wieder eine grammatikalisch inkorrekte Variante des genderneutralen Infinitivs des Verbs verwendet wird, nämlich *to sort someone self out* (Fläche 5).

Die Überleitung beginnt hier sehr typisch für das Erklären in dieser Klassengemeinschaft mit einem *okay* der Lehrerin (Flächen 5-6). Ebenfalls typisch ist, dass die Lehrerin am Ende der Überleitung in das Englische wechselt und die Schüler:innen auffordert, ihre Lösung für den ersten Lückentext wiederzugeben. Abgesehen von der einleitenden Frage handelt es sich hier um den einzigen Abschnitt auf Englisch dieses Ausschnitts.

Das Schema dieser Erklärung ist, wenn auch in einem sehr kompakten Rahmen, grundsätzlich klassisch:

- Darstellen von Inhaltsrelevanz
- Konstituieren des Explanandums
- Durchführen der Erklärung
- Abschließen
- Überleitung

Das Darstellen von Inhaltsrelevanz und Konstituieren des Explanandums fließen hier ineinander. Das Konstituieren des Explanandums ist in diesem Fall voll und ganz abhängig vom Darstellen der Inhaltsrelevanz und wäre nicht zustande gekommen, wäre die vorhergehende Aufgabe nicht genau auf diese Art und Weise erfüllt worden. Daran lässt sich erkennen, dass es sich nicht um orchestriertes Erklären handelt. Damit hängt vermutlich auch zusammen, dass verglichen mit den anderen Erklärungen viele der Aufgaben interaktiv vollzogen werden. So wird nicht nur die Erklärung selbst, sondern auch das Darstellen der Inhaltsrelevanz interaktiv durchgeführt, was für Erklärungen im Unterricht aufgrund der institutionell verfestigten Rolle der Lehrerin untypisch ist.

5.16 Zusammenfassung

Freitag 08:00 – der Wecker läutet zum ersten Mal. Ich wache auf, suche mein Handy am Nachtkästchen und schalte den Wecker mit noch halbgeschlossenen Augen aus. 08:03 – der Wecker läutet zum zweiten Mal. Gleiches Spiel. 08:07 – der Wecker läutet zum dritten Mal. Na gut, Zeit zum Aufstehen. Um neun Uhr muss ich los in die Schule, damit ich rechtzeitig, etwa zehn Minuten vor zehn, dort ankomme. Es ist Freitag, also beginnt meine Zeit in der Schule erst um zehn Uhr. Heute ist außerdem besonders, weil es mein letzter Tag mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse ist, mit der ich so viel Zeit verbracht habe. Über die Wochen und Monate konnte ich jede:n Einzelne:n gut kennenlernen. Und genauso konnten auch sie mich gut kennenlernen. Einerseits habe ich mich auf diesen Freitag gefreut, weil eine intensive und doch auch anstrengende Zeit zu Ende geht. Andererseits geht auch eine neue Form von Alltag für mich zu Ende, die ich mit Menschen in Verbindung bringe, die mich auf unterschiedliche Weisen stark bereichert haben.

In der Schule angekommen, finde ich meinen Weg ins Klassenzimmer. Ich bin schon vor der Lehrerin da. Das habe ich mir mit der Zeit angewöhnt. Dadurch habe ich nämlich die Möglichkeit, mich auf den Tag in der Schule einzustellen und mich mit den Schüler:innen ein bisschen auszutauschen. An diesem Tag fragen mich Leyla und Yara sogar, wann mein letzter Tag ist. Sie wissen, ich kann nicht mehr lange da bleiben. Immerhin ist das Schuljahr schon fast zu Ende. Genauso wie ich zeigen sich die beiden etwas enttäuscht über meine Antwort, dass heute mein letzter Tag in der Klasse sei.

Die Stunde beginnt, Frau A. kommt in die Klasse und begrüßt mich und die Schüler:innen. Es ist zwar eine Englischstunde, aber es war schon Notenschluss. Deshalb wird nicht mehr viel Englisch unterrichtet. Stattdessen liest die Lehrerin die Englischnoten vor. Anschließend liest sie auch die Geschichtennoten vor. Die Dynamik in der Klasse ist wie immer: Ibrahim klopft Fazal auf die Schultern, als dessen sehr gute Noten vorgelesen werden. Wasim gibt immer wieder eine Meldung von sich, was Hope als störend empfindet. Marko macht heimlich Selfies mit Gabir und Zoran. Nachdem noch die letzten Ausflüge besprochen und eine Englischübung im Lehrbuch gemacht worden ist, übergibt Frau A. das Wort an mich.

Ich habe mir vorher gut überlegt, was ich den Schüler:innen noch sagen will. Nachdem ich mich bei ihnen verabschiedet habe, teile ich ihnen noch ein paar Überraschungen aus, die ich als kleines Dankeschön mitgebracht habe. Wir machen gemeinsam ein Erinnerungsfoto. Wir plaudern noch kurz. Ich bedanke und verabschiede mich bei Frau A. Ich gehe aus der Klasse, blicke zurück und winke. Die Schüler:innen winken zurück. Alles geht viel zu schnell.

In der Schnellbahn am Weg nach Hause notiere ich: Komisches Gefühl.

Die Analysen aus den Kapiteln 5.1 bis 5.8 und 5.10 bis 5.15 zeigen, wie kommunikative Muster mit denselben oder ähnlichen Zwecken unterschiedlich strukturiert sein können. In den Ausschnitten finden sich Erklärungen mit unterschiedlichen Schemata, wobei zwei Aufgaben immer vorhanden sind. In jeder Erklärung wird zumindest das Explanandum konstituiert und die Erklärung selbst durchgeführt. Somit stellt sich die Frage, ab wann eine Sequenz denn als Erklärung gelten kann. Mit dieser Frage fühlte ich mich während der Analyse immer wieder konfrontiert. Je nach Forschungstradition könnte man darauf wohl unterschiedlich antworten. Im Rahmen dieser Arbeit konnte ich bestätigen, was in der Literatur (vgl. etwa Reisigl 2020: 63) besprochen wird: Eine Erklärung muss zumindest aus einem Explanandum und einem Explanans bestehen. Daraus folgt, dass die Aufgaben *Konstituieren des Explanandums* und *Durchführen der Erklärung* erledigt werden müssen, damit es sich um eine Erklärung handeln kann. Das zeigt insbesondere die Reihe an minimalen Erklärungen aus Kapitel 5.14.

Insgesamt sind sich die Muster der Erklärungen recht ähnlich. Sehr oft wird das aus der Literatur bekannte Muster reproduziert, das aus den Aufgaben *Darstellen von Inhaltsrelevanz*, *Konstituieren des Explanandums*, *Durchführen der Erklärung*, *Abschließen* und *Überleitung* besteht. Manchmal gibt es aber auch abweichende Muster. Dazu gehören

- Erklärungen, bei denen eine der fünf Aufgaben fehlt, nie aber das Konstituieren des Explanandums oder die Durchführung der Erklärung (5.3 und 5.12),
- Erklärungen mit eigenen Explananda, die ineinander laufen (E1-E3 in 5.2 und 5.14),
- Erklärungen mit mehreren Versuchen, dasselbe Explanandum zu erklären (5.3, 5.13 und die beiden Erklärungen mit Mister T. 5.7 und 5.8),
- Erklärungen, die mehrere Explananda beinhalten (5.5 und 5.6) sowie
- Erklärungen, die die Aufgabe *Modalitäten klären* beinhalten.

Die Aufgabe *Modalitäten klären* ist spezifisch für diese Klasse bzw. kommt nicht in der existierenden Literatur zum Thema vor. Im Rahmen dieser Aufgabe wird geklärt, auf welche Art und Weise die Erklärung vonstattengehen darf und wie das Explanandum zu erarbeiten ist. Dass es sich für mich nicht um eine Vorsequenz zur Erklärung handelt, liegt daran, dass die Modalitäten oft dann geklärt werden, wenn das Explanandum schon konstituiert ist, wenn die Erklärung also schon im Gange ist. Dass das Bedürfnis der Schüler:innen besteht, die Modalitäten klären zu wollen, liegt meist auch daran, dass sie das Explanandum bearbeiten wollen, aber nicht wissen oder sicher gehen wollen, auf welche Weise das geschehen soll. Die Aufgabe entsteht also aus der unmittelbaren Umgebung innerhalb der Erklärung.

Aus der Besonderheit, dass die Klasse eigene kommunikative Praktiken entwickelt hat, auf deren Basis sie mit ihren bestimmten Eigenschaften und Ressourcen die Herausforderungen des *Englischunterrichts* gut bewältigen können, kann sie als eigene Diskursgemeinschaft verstanden werden. In der folgenden Auflistung sind einige weitere spezifische Praktiken dieser Diskursgemeinschaft aufgezählt:

- Die Inhaltsrelevanz wird oft nicht explizit hergestellt. Das liegt, wie schon zuvor ausgeführt, an der institutionalisierten Unterrichtssituation und Lehrerinnenrolle. Frau A. darf aufgrund ihrer Position den Unterricht leiten und lenken. Sie entscheidet – natürlich nicht willkürlich, sondern aufgrund ihres Wissens und der Pflichten ihrer Rolle – welche Aktivitäten wann unternommen werden sollen, wann welches Thema behandelt werden soll, wie Neues gelernt und Bekanntes geübt werden soll. Diese institutionalisierte Ordnung reicht für einige Erklärungen aus, um Inhaltsrelevanz herzustellen: Es kommt im Unterrichtsverlauf zu diesem oder jenem Thema, weil es die Lehrperson so entschieden hat.
- Im Abschließen der Erklärungen fragt die Lehrerin meist nicht nach, ob der Erklärbedarf für die Schüler:innen gedeckt ist. Gleichzeitig melden sich die Schüler:innen aber oft selbstständig während des Durchführens der Erklärung oder während den lehrseitigen Abschlussversuchen, wenn sie noch etwas wissen möchte. Durch diese Praktiken kann die Lehrerin davon ausgehen, dass für die Schüler:innen bei Schweigen der Erklärbedarf gedeckt ist. Schülerseitiges Schweigen kann in dieser Klasse also als implizites Zustimmung zum Abschließen gewertet werden.
- Zu den etablierten Praktiken der Klasse gehören auch Verhaltensmuster, wie das schüler:innenseitige Aufzeigen, wenn sie sich zu Wort melden wollen. Das Aufzeigen ist die Grundvoraussetzung für die Möglichkeit, etwas sagen zu können. In jeder Situation im Unterricht wird von den Schüler:innen erwartet, dass sie ein Handzeichen geben, wenn sie sprechen wollen, und dann von der Lehrerin gewählt werden müssen. Verhalten, das dieser Regel nicht entspricht, wird fast immer durch Ignorieren oder Ermahnung sanktioniert. Dieses Vorgehen hat mir die Lehrerin in einem Gespräch auch bestätigt.
- Auch die Sprachwahl gehört zu den Praktiken der Klasse. Im Englischunterricht sind sowohl Englisch als auch Deutsch erlaubt. In diesen Praktiken spiegelt sich der monolinguale Habitus (siehe 2.3.3) des österreichischen Schulsystems direkt. In einer Klasse, in der Mehrsprachigkeit für die meisten Schüler:innen die Normalität darstellt, wird ein für sie restriktives System reproduziert. Sprachenlernen wird für die Schüler:innen zu etwas gemacht, das nur unter ganz bestimmten Umständen stattfinden kann. Diese Umstände scheinen für viele von ihnen sicherlich künstlich – und das sind sie

wahrscheinlich auch. Gerade Englisch ist im Leben vieler Jugendlicher durch soziale Medien, Musik und Videospiele so präsent, dass man das Lernen dieser Sprache in das echte, mehrsprachige Leben der Schüler:innen viel stärker integrieren könnte.

6. Conclusio

Ein Aspekt, der mich über die Zeit des Analysierens begleitet hat, ist die Repetitivität. Während des Anhörens der Audioaufnahmen, des Aussuchens der Ausschnitte, des Transkribierens, des mehrfachen Lesens, Analysierens und Festhaltens der Ergebnisse wurde ich das Gefühl nicht los, immer und immer wieder das gleiche zu tun. Das liegt wohl einerseits daran, dass die Arbeit tatsächlich eine repetitive ist. Andererseits liegt Wiederholung in der Natur von Unterrichtskommunikation. So ist sie doch eine bestimmte Form von institutioneller Kommunikation. In Institutionen werden (kommunikative) Praktiken durch Wiederholung habitualisiert (vgl. Berger & Luckmann 1996: 65-68). Dadurch wird die Handlungsfreiheit von Akteur:innen beschränkt. Gleichzeitig können sie sich aber auf bekannte Abläufe verlassen. Es müssen nicht jedes Mal aufs Neue individuelle Lösungen für dieselben Aufgaben gefunden werden. Es existieren bereits bekannte Muster für gesellschaftliche und kommunikative Herausforderungen, die immer wieder auftauchen (siehe 2.1.1). Dass Unterrichtskommunikation institutionelle Kommunikation ist, zeigt sich in den Analysen deutlich. Dass sich ähnliche Muster und Abläufe wiederholen, ist nicht zuletzt ein Zeichen dafür. Die Analysen selbst repräsentieren demnach das Moment der institutionellen Verfestigung. Diese Verfestigung wirkt für viele Akteur:innen einschränkend, sorgt aber gleichzeitig für Ordnung im Gesprächsablauf und somit für eine gewisse Stabilität. Der institutionelle Charakter ist einerseits natürlich kritikwürdig, weil er durch die Einschränkung einige Akteur:innen diskriminieren kann (etwa wenn ein:e Akteur:in aufgrund des eigenen Kapitals nicht über die Muster und Strukturen verfügt). Andererseits sollte nicht vergessen werden, dass der institutionelle Charakter eben auch stabilisierend wirkt und somit zu einem gewissen Sicherheitsgefühl beitragen kann.

Doch auch wenn sich alle Erklärungen dadurch ähneln, dass sie in ihrer Struktur Merkmale institutioneller Kommunikation aufweisen, so zeigt sich dennoch eine starke Variation. Wie in Kapitel 5.16 erläutert, variieren die Erklärungen etwa in den einzelnen Aufgaben. So sind nicht bei jeder Erklärung alle Aufgaben vorhanden, die der Literatur zufolge eine Erklärung konstituieren. Die einzelnen Aufgaben sind bei manchen Erklärungen strikt trennbar. Bei manchen überschneiden sie sich oder gehen sie ineinander über. In manchen Erklärungen finden sich mehrere Kernaufgaben, in denen es mehrfache Versuche gibt, das Explanandum zu

bearbeiten. In anderen Erklärungen hingegen werden mehrere Explananda bearbeitet. Dass sich in einem relativ kleinen Korpus von 14 Erklärungen doch so viel Variation im Aufbau der Erklärungen zeigt, macht deutlich, dass Erklärungen situationell angepasst werden können. Die verschiedenen Strukturen von Erklärungen zeigen Variationen aufgrund sprachlicher Ressourcen oder in Abhängigkeit vom Sprachregime. Variationen ergeben sich auch aufgrund von Wissensasymmetrien, etwa dann, wenn das Explanandum noch näher behandelt werden muss. Daraus ergeben sich insbesondere Strukturen, in denen es mehrfache Kernaufgaben gibt. Die Aufgabenverteilung von Erklärungen variiert zudem je nachdem, ob es sich um eine schüler:innen- oder lehrseitig initiierte Erklärung handelt. Wenn die Lehrperson die Erklärung initiiert, dann konstituiert sie das Explanandum. In diesen Fällen handelt es sich meist um orchestriertes Erklären (siehe 2.2.3). Initiieren Schüler:innen die Erklärung, so hat sie in der Regel nicht die Funktion, Wissen zu demonstrieren, sondern eine Wissensasymmetrie zu beseitigen. In diesen Fällen konstituiert ein:e Schüler:in das Explanandum. Schließlich zeigt sich in den 14 Erklärungen dieser Arbeit, dass Erklärungen stark von der Diskursgemeinschaft abhängig sind. Diese Klasse hat ihre eigenen Strukturen, Aufgaben, Muster, Charakteristika und Aufgabenverteilungen für ihre Erklärungen entwickelt. Es ist anzunehmen, dass diese Klasse nicht die einzige Diskursgemeinschaft ist, die diskursive Praktiken an ihre individuellen Bedürfnisse und Ressourcen anpasst. Ein qualitativer Ansatz, der eine interaktionale Diskursanalyse aus ethnografischer Perspektive durchführt, hat sich als sinnvoll erwiesen. Um zu erkennen, wie und in welchem Ausmaß Diskursgemeinschaften eigene kommunikative Formen etablieren, macht es Sinn, einen eher mikroskopischen Blick auf einzelne Beispiele zu werfen. Qualitative Ansätze erlauben unter anderem Flexibilität, Kreativität, ein tiefes Verständnis einzelner Fälle, das Berücksichtigen individueller Merkmale (Ressourcen, Bedürfnisse, Gewohnheiten etc.) und das Sichtbarmachen von subjektiven Erfahrungen. Meine Arbeit konnte von all diesen Vorteilen qualitativer Ansätze profitieren. Die feinen Unterschiede, die sich in den 14 Erklärungen dieser Arbeit finden, zeigen, wie relevant eine qualitative Sicht auf Unterrichtskommunikation ist.

Durch den qualitativen Ansatz konnte ich demonstrieren, dass die Erklärungen dieser Klasse einzelsprachlich auf Deutsch und Englisch begrenzt sind und dass dies mit einem bestimmten Sprachregime zusammenhängt. Auch Didier Eribon (2018: 18; meine Übersetzung) erwähnt das Moment des Sprachregimes und beschreibt besonders, welche Auswirkungen er als Individuum auf den Druck und den Zwang, eine ganz bestimmte Sprache verwenden zu müssen, spürte: „Kurz gesagt: Permanent meine Sprache und meine Ausdrucksweise überwachen.“

Eribon spricht davon, dass er sein sprachliches Handeln in der Schule selbst kontrollieren musste. Er musste sich bemühen, ja nichts „Falsches“ zu sagen. Seine Sprache erkannte er in der Schule nämlich als „falsch“. Mit dieser Selbstüberwachung und der aktiven Anpassung der eigenen Sprache kann in Bourdieus Worten von einem Verhalten gesprochen werden, dass einer Illusio (siehe 2.3.2) entspricht. Die Strukturen des Feldes werden nämlich verinnerlicht und der Akteur beugt sich und reproduziert die Machtverhältnisse des Feldes. Die interaktionale Diskursanalyse würde von einer starken Passung sprechen, wenn es die Schüler:innen schaffen, ihr sprachliches Verhalten an das gewünschte und erwartete anzupassen. Eine Passung resultiert Altmeyer-Müller (2015: 24) zufolge daraus, dass ein Individuum sein Verhalten an die Erwartungen seines Umfelds anpasst. Das von Eribon beschriebene Verhalten trifft auch auf die Schüler:innen aus der Klasse dieses Projekts zu. Sie wissen ganz genau, welche Regeln hinsichtlich sprachlichen Verhaltens im Unterricht gelten und passen sich daran an, und zwar alle von ihnen ausnahmslos. In den Erklärungen aus Kapitel 5 gibt es keinen einzigen Fall, in dem nicht Deutsch oder Englisch gebraucht wird. Ein einziges Mal habe ich in meinen Feldnotizen festgehalten, dass zwei Schüler weder Deutsch noch Englisch benutzt haben, um miteinander zu kommunizieren. Dabei handelte es sich allerdings nicht um Unterrichtskommunikation, sondern um den Austausch zwischen zwei Schülern, während sie zu Beginn der Pause das Klassenzimmer verließen. Wie schon an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit festgehalten, soll auch hier noch einmal darauf hingewiesen werden, wie stark das Sprachenregime an der Schule bzw. in der Klasse zu sein scheint.

Die Kommunikation dieser Klasse ist also sowohl durch das vorherrschende Sprachregime als auch durch einen institutionellen Charakter geprägt. Dieses Sprachregime ist Teil des institutionellen Charakters. Die wiederkehrenden Aufgaben spiegeln die Repetitivität des institutionellen Charakters wider. Gleichzeitig gibt es innerhalb der Verfestigung auch Raum für Variation und Anpassung an sprachliche Ressourcen und situationsspezifische Anforderungen. Das Spannungsfeld zwischen institutioneller Festigkeit und individueller Anpassung verdeutlicht die Komplexität und Vielschichtigkeit von Unterrichtskommunikation. Ich hoffe, durch meine Arbeit deutlich gemacht zu haben, dass diese Komplexität und Vielschichtigkeit durch einen qualitativen Blick deutlich werden kann. Dass diese Komplexität und Vielschichtigkeit zum Vorschein kommt, ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil es einzelne Lehrer:innen und Schüler:innen sind, die sie konstituieren. Die einzelnen Lehrer:innen und Schüler:innen stellen erst die Situationen her, die wir analysieren. Deshalb sollte es auch von hoher Priorität sein, sie in dieser Arbeit so sichtbar wie möglich zu machen.

7. Referenzen

7.1 Literatur

- Adam, Jean-Michel. 1985. Quels types de textes? *Le français dans le Monde* 192. 39–43.
- Adamzik, Kirsten. 2001. Die Zukunft der Text(sorten)linguistik: Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In Ulla Fix, Stephan Habscheid & Josef Klein (Hgg.), *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. 15–30. Tübingen: Stauffenburg.
- Agar, Michael. 1980. *The professional stranger: An information introduction to Ethnography*. Orlando et al.: Academic Press.
- Agar, Michael. 2006. An Ethnography By Any Other Name... *Forum: Qualitative Social Research* 4. Art. 36.
- Altmeyer-Müller, Simona. 2015. *Beurteilung von Verhalten und Lernen von Schulkindern durch Lehrpersonen: Eine Frage der Passung*. Zürich: Universität Zürich, Dissertation. <https://doi.org/10.5167/uzh-118444> (Abruf 29. April 2024).
- Balog, Andreas. 2008. Organisationsbegriff und Organisationstheorien. In Andreas Balog & Johann August Schüle (Hgg.), *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft: Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?*, 263–290. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Mrotzek, Michael & Rüdiger Vogt. 2009 [2001]. *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Berlin: Max Niemeyer.
- Berger, Peter & Thomas Luckmann. 1996 [1966]. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*, 5. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Bernstein, Basil. 1975. *Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle*. Düsseldorf: Schwann.
- Blommaert, Jan. 1999. The debate is open. In Jan Blommaert (Hg.), *Language Ideological Debates* (Language, Power and Social Process 2), 1–38. Berlin & New York: De Gruyter.
- Blommaert, Jan. 2001. Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seekers' Stories in Belgium. *Discourse Society* 12. 413–449. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926501012004002> (Abruf 22. Jänner 2024).

- Blommaert, Jan. 2005. Bourdieu the Ethnographer: The ethnographic Grounding of Habitus and Voice. *The translator* 11(2). 219–236. https://www.researchgate.net/publication/261641625_Bourdieu_the_Ethnographer (Abruf 23. September 2022).
- Blommaert, Jan. 2009. A market of accents. *Language Policy* 8(3). 243–259. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10993-009-9131-1> (Abruf 22. Jänner 2024).
- Blommaert, Jan. 2011. The long language-ideological debate in Belgium. *Journal of Multicultural Discourses* 6(3). 241–256. https://www.researchgate.net/publication/232870360_The_long_language-ideological_debate_in_Belgium (Abruf 22. Jänner 2024).
- Blommaert, Jan. 2018a. *Dialogues with Ethnography: Notes on Classics, and How I Read Them* (Encounters 10). Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan. 2018b. Lingua Franca Onset in a Superdiverse Neighbourhood: Oecumenical Dutch in Antwerp. In Jacqueline Knörr & Wilson Trajano Filho (Hgg.), *Creolization and Pidginization in Contexts of Postcolonial Diversity: Language, Culture, Identity*, 37–58. Leiden & Boston: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004363397_004 (Abruf 27. Jänner 2024).
- Blommaert, Jan, James Collins & Stef Slembrouck. 2005. Polycentricity and interactional regimes in ‘global neighborhoods’. *Ethnography* 6(2). 205–235. <https://doi.org/10.1177/1466138105057557> (Abruf am 29. April 2024).
- Blommaert, Jan & Dong Jie. 2010. *Ethnographic fieldwork: A beginner’s guide*. Buffalo Bristol: Multilingual Matters.
- Börjesson, Kristin. 2018. Unterrichtskommunikation. In Frank Liedtke & Astrid Tuchen (Hgg.), *Handbuch Pragmatik*. 394–404. Stuttgart: Metzler.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2), 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut. 2012. Die Milieubezogenheit von Bildung. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hgg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, 829–846. Wiesbaden: Springer VS.
- Brouwer, Catherine & Johannes Wagner. 2004. *Developmental issues in second language conversation*. *Journal of Applied Linguistics* 1(1), 30–47.

- Cook-Gumperz, Jenny. 2006. The social construction of literacy. In Jenny Cook-Gumperz (Hg.), *The Social Construction of Literacy* (Studies in Interactional Sociolinguistics 25), 2. Aufl., 1–18. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Coulmas, Florian. 2005. Changing language regimes in globalizing environments. *International Journal of the Sociology of Language* 175-176. 3–15. [https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/ijsl.2005.2005.175-176.3](https://doi.org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/ijsl.2005.2005.175-176.3) (Abruf am 29. April 2024).
- Diaz-Bone, Rainer. 2010. *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil: Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*, 2., erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Dicks, Bella, Bambo Soyinka & Amanda Coffey. 2006. Multimodal ethnography. *Qualitative Research* 6(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/1468794106058876> (Abruf 08. Oktober 2022).
- Dijk, Teun A. van. 1980. *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ehlich, Konrad. 1986. *Interjektionen* (Linguistische Arbeiten 111). Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad. 2007. *Sprache und sprachliches Handeln*, Band 1. Berlin & New York: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2016. Diskurs. In Helmut Glück & Michael Rödel (Hgg.), *Metzler Lexikon Sprache*, 5. Aufl. 154. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1979. Sprachliche Handlungsmuster. In Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, 243–74. Stuttgart: Metzler.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 2011[1980]. Sprache in Institutionen. In Peter Althaus, Helmut Henne & Herbert Ernst Wiegand (Hgg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. 2. Aufl, 338–345. Tübingen: Niemeyer.
- Eishart, Margaret. 2001. Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With. *Educational Researcher* 30(8). 16–27.
- Ellingson, Laura L. & Patty Sotirin. 2020. Making Data in Qualitative Research: Engagements, Ethics, and Entanglements, 15–32. London: Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.uaccess.univie.ac.at/chapters/mono/10.4324/9780429058240-101/postscript-laura-ellingson-patty-sotirin?context=ubx&refId=1c803ff3-cdff-40a0-a79c-8d0e37acd1f9> (Abruf 27. September 2022).
- Eribon, Didier. 2018 [2009]. *Retour à Reims*. Paris: Flammarion.

- Fleck, Elfie. 2013. Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In Rudolf de Cilia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*, 9–28. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fleck, Ludwik. 2011 [1935]. *Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen: Übersetzt von Bogusław Wolniewicz und Thomas Schnelle*. In Sylwia Werner & Claus Zittel (Hgg.), *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*, 211–238. Berlin: Suhrkamp.
- Gansel, Christina. 2017. Systemtheoretisch orientierte Textsortenlinguistik. In Cathrin Christoph & Annika Schach (Hgg.), *Handbuch Sprache in den Public Relations: Theoretische Ansätze – Handlungsfelder – Textsorten*, 1–25. Wiesbaden: Springer.
- Gantefort, Christoph. 2013. ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hgg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 71–105. Münster et al.: Waxmann.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gogolin, Ingrid. 2008. Sprache: Schlüssel zur Integration. In Bertelsmann-Stiftung (Hg.), *Integration braucht faire Bildungschancen*, 215–224. Gütersloh: Verlagen Bertelsmann-Stiftung.
- Gogolin, Ingrid. 2010. Bildungssprache. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 29. Tübingen: Francke.
- Gogolin, Ingrid & Imke Lange. 2011. Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–127. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid. 2013. Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten: Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hgg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 7–18. Münster et al.: Waxmann.
- Goodwin, Charles. 1984. Notes on Story Structure and the Organization of Participation. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Hgg.), *Structures of Social Action*, 225–246. Cambridge: Cambridge University Press.
https://www.researchgate.net/publication/242386707_Notes_on_story_structure_and_the_organization_of_participation (Abruf 5. Oktober 2022).

- Green, Judith & David Bloome. 2014. Ethnography and ethnographers of and in Education: A situated perspective. In James Flood, Diane Lapp & Shirley Brice Heath (Hgg.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, 181–203. London & New York: Routledge.
- Gumperz, John & Dell Hymes. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, John & Jenny Cook-Gumperz. 2008. Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? *Journal of Sociolinguistics* 12(4), 532–545.
- Habermas, Jürgen. 1981. Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Jürgen Habermas, *Kleine politische Schriften 1–4*, 340–363. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habscheid, Stephan. 2003. *Sprache in der Organisation: Sprachreflexive Verfahren im systemischen Beratungsgespräch*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An introduction to functional grammar*, 2. Aufl. London: Arnold.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Harris, Marvin. 1976. History and Significance of the Emic/Etic Distinction. *Annual Review of Anthropology* 5. 329–350.
- Hassemer, Jonas & Mi-Cha Flubacher. 2020. Prekäre Ethnografie: Zur Rolle von Prekaritätserfahrungen im ethnographischen Erkenntnisprozess. *Wiener Linguistische Gazette* 85. 157–182.
https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/852020/Hassemer-Flubacher-Prekaere-Ethnographie.pdf (Zugang 14. Jänner 2024).
- Hausendorf, Heiko & Uta M. Quasthoff. 2005 [1996]. *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heath, Christian. 1986. *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Heller, Monica. 2006. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*, 2. Aufl. London & New York: Bloomsbury.
- Heller, Monica, Sari Pietikäinen & Joan Pujolar. 2018. *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. New York: Routledge.
- Hoffmann, Ludger & Werner Nothdurft. 1989. Kommunikation und Kommunikationsprobleme in Institutionen. In Jürgen Förster, Eva Neuland, Gerhard Rupp (Hgg.), *Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – Kulturelle Praxis*, 118–133. Metzler: Stuttgart.

- Hummell, Hans. 2004. Institution/Institution. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier & Peter Trudgill (Hgg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, 467–478. Berlin & New York: De Gruyter.
- Iedema, Rick & Ruth Wodak. 2005. Communication in Institutions (Kommunikation in Institutionen). In Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier & Peter Trudgill (Hgg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.2.). 2. vollst. neu bearb. u. erw. Aufl, 1602–1615. Berlin & New York: De Gruyter.
- Jahr, Silke. 2000. Vertextungsmuster Explikation. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, 385–397. Berlin & News York: De Gruyter.
- Jordan, Shirley Ann. 2001. Writing the Other, Writing the Self: Transforming Consciousness Through Ethnographic Writing. *Language and Intercultural Communication* 1(1). 40–56. <https://doi.org/10.1080/14708470108668062> (Abruf 22. Oktober 2022).
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner. 2014. Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34. 171–212. <https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/08/Kasper-Wagner-2014.pdf> (Abruf 8. Juli 2022).
- Lépine, René & Ansgar Lorenz. 2014. *Pierre Bourdieu: Philosophie für Einsteiger*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Levstock, Laura. 2023. Ethnografie und Interaktionale Diskursanalyse: Ein Vorschlag für einen holistischen Zugang zu Feld und Analyse. In Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Luiza Ciepielewska-Kaczmarek, Sabine Jentges, Eva Knopp, Milica Lazovic & Kathrin Siebold (Hgg.), *Empirische Unterrichtsforschung in DaFZ: Gegenstände und methodische Zugänge*, 119–136. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737015578.119> (Abruf 6. Jänner 2024).
- Luckmann, Thomas. 1986. Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In Fritz Neidhardt, Mario Rainer Lepsius & Johannes Weiß (Hgg.), *Kultur und Gesellschaft* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 27), 191–211. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luckmann, Thomas. 1989. Kultur und Kommunikation. In Max Heller, Wolfgang Zapf, Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (Hgg.), *Kultur und Gesellschaft*, 33–45. Frankfurt am Main: Campus.

- Lynch, Michael. 2009. The ethnomethodological foundations of conversation analysis. *Text & Talk* 20(4). 517–532. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/text.1.2000.20.4.517> (Abruf 4. Jänner 2024).
- McNeill, David. 2005. *Gesture and Thought*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Morek, Miriam. 2012. *Kinder erklären: Interaktion in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenberg.
- Morek, Miriam & Vivien Heller. 2012. Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57. 67–101.
- Morek, Miriam, Vivien Heller & Uta Quasthoff. 2017. Erklären und Argumentieren: Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In Iris Meißner & Eva L. Wyss (Hgg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*, 11–45. Tübingen: Stauffenberg.
- Mundwiler, Vera. 2020. (An-)Passung von Selbst- und Fremdbeurteilungen im Kontext schulischer Beurteilungsgespräche. In Helga Kotthoff & Vivien Heller (Hgg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld*, 143–164. Tübingen: Narr.
- Pfadenhauer, Michaela. 2017. Grenzziehungen, Grenzverläufe, Grenzgängerinnen: Zum kulturanalytischen Potential der Ethnografie. *Forum Qualitative Sozialforschung* 18(1).
- Quasthoff, Uta. 2021. Methodische Überlegungen zur Datenbasis in der Interaktionalen Diskursanalyse: Grundlegendes zur Erhebung von Stichproben und Korpora. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hgg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*, 43–75. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Quasthoff, Uta, Vivien Heller & Miriam Morek. 2017. On the sequential organization and genre-orientation of discourse-units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies* 19(1). 84–110.
- Quasthoff, Uta, Friederike Kern, Sören Ohlhus & Juliane Stude. 2019. *Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb*. Tübingen: Stauffenberg.
- Quasthoff, Uta, Vivien Heller & Miriam Morek (Hgg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*. Berlin & Boston: De Gruyter.

- Quasthoff, Uta, Vivien Heller & Miriam Morek. 2021a. Zur Einführung in den Band. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hgg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*, 1–9. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Quasthoff, Uta, Vivien Heller & Miriam Morek. 2021b. Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hgg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*, 13–34. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Quasthoff, Uta, Vivien Heller & Miriam Morek. 2021c. Glossar – Diskurskompetenz und diskursive Partizipation. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hgg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*, 35–41. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Rampton, Ben. 2006. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School* (Studies in Interactional Sociolinguistics 22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, Ben. 2007. Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics* 11(5). 584–607.
- Rampton, Ben, Janet Maybin & Celia Roberts. 2014. Methodological foundations in linguistic ethnography. *Tilburg Papers in Culture Studies* 102. 1–24.
- Rehbein, Jochen. 2001. Das Konzept der Diskursanalyse. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband, 927–945. Berlin & New York: De Gruyter.
- Reisigl, Martin. 2020. Diskurse über Klimawandel – nichts als Geschichten? Ein sprachwissenschaftlicher Blick. In Martin Reisigl (Hg.), *Klima in der Krise: Kontroversen, Widersprüche und Herausforderungen in Diskursen über Klimawandel* (OBST 97). 39–76. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Riebling, Linda. 2013. Heuristik der Bildungssprache. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hgg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 106–153. Münster et al.: Waxmann.
- Rolf, Eckard. 1993. *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Sacks, Harvey. 1992 [1971]. April 12: Long Sequences. In Gail Jefferson (Hg.), *Lectures on Conversation*, Vol 2, 354–359. Oxford: Blackwell.

- Sanjek, Roger. 2014. *Ethnography in today's world: color full before color blind*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schaffhauser, Philippe. 2017. Ethnographie du verbe et ethnographie du signe: autour de l'abduction de Peirce et de la question de l'expérience d'observation en sociologie. *Cahiers de recherche sociologique* 62. 157–175. <https://www.erudit.org/en/journals/crs/2017-n62-crs03651/1045618ar.pdf> (Abruf 6. Jänner 2024).
- Scheler, Max. 1926. *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Leipzig: der Neue-Geist Verlag.
- Schensul, Jean J. & Margaret D. LeCompte. 2013. *Essential Ethnographic Methods: A Mixed Methods Approach* (Ethnographer's Toolkit 3), 2. Aufl. Lanham: AltaMira.
- Schlumberger, Andreas & Manfred Krautter. 2003. Pestizide machen krank. *Greenpeace.de* (20. August). <https://www.greenpeace.de/biodiversitaet/landwirtschaft/anbau/pestizide-krank> (Abruf 5. September 2024).
- Seedhouse, Paul. 2005. Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching* 38(4). 165–187.
- Swales, John. 2008 [1990]. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Virtanen, Tuija. 1992. Issues of text typology: Narrative – a 'basic' type of text? *Text* 12. 293–310.
- Wagner, Anne-Catherine. 2018. Champ. In Serge Paugam (Hg.), *Les 100 mots de la sociologie*, 50–51. Paris: Presses universitaires de France.
- Werlich, Egon. 1976. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- Wald, Benji. 1978. Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In Uta Quasthoff (Hg.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur: Zur linguistischen Theorienbildung* (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 32), 128–149. Königstein im Taunus: Scriptor.

7.2 Lehrbücher

- Gerngross, Günter, Herbert Puchta, Christian Holzmann, Peter Lewis-Jones & Jeff Stranks. 2021a [2019]. *More! 4 Student's Book: General Course*. Innsbruck: Helbling Languages.
- Gerngross, Günter, Herbert Puchta, Christian Holzmann, Peter Lewis-Jones & Jeff Stranks. 2021b [2019]. *More! 4 Workbook: General Course*. Innsbruck: Helbling Languages.

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswahl an Erklärungen für die Analyse	52
---	----

Abstracts

Abstract Deutsch

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf der kollektiven Konstruktion von Erklärungen im Fremdsprachenunterricht in einer Wiener Mittelschulklasse. Erklären ist eine Praxis, die für den Unterrichtsalltag von zentraler Relevanz ist. Grundsätzlich dient Erklären dem Zweck, Wissensasymmetrien aufzulösen oder Wissen zu demonstrieren. Im Unterricht dient Erklären aber auch der Überprüfung von Wissen (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017).

Erklärungen konzipiere ich als diskursive Praktiken. Diskursive Praktiken sehe ich angelehnt an Quasthoff, Heller & Morek (2021c) als kollektiv entwickelte Standardlösungen für gewisse kommunikative Bedarfe oder Herausforderungen. Aus der Perspektive der interaktionalen Diskursanalyse werden diskursive Praktiken interaktiv hervorgebracht und von verschiedenen Diskursgemeinschaften unterschiedlich realisiert. Das heißt, dass Erklärungen in der einen Klasse von Erklärungen in einer anderen Klasse abweichen können. Diskursive Praktiken können also an die spezifischen Bedürfnisse und Ressourcen einer Diskursgemeinschaft angepasst werden. Ziel dieser Masterarbeit ist das Erarbeiten der diskursiven Praktiken einer Mittelschulklasse, die eigene Formen des Erklärens kollektiv konstruiert.

Um zu analysieren, wie eine Mittelschulklasse ihre Erklärungen im Fremdsprachenunterricht realisiert, führe ich eine interaktionale Diskursanalyse durch und nehme eine ethnografische Perspektive ein. Die interaktionale Diskursanalyse ist eine Spielart der Gesprächsanalyse, durch die globale Gesprächseinheiten untersucht werden können (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021a). Das Material, das ich analysiere, besteht aus 14 Erklärsequenzen aus dem Englischunterricht der Klasse. Ich durfte die Klasse für einige Wochen begleiten und dabei den Englischunterricht aufzeichnen. Aus meiner Zeit in der Schule habe ich Audioaufnahmen, Feldnotizen, Reflexionen, Unterrichtsmaterial und Fotos mitgenommen.

Die Analyse zeigt, dass die Klasse ihre eigenen Praktiken in Bezug auf ihre Erklärmuster etabliert hat. Diese Praktiken hängen mit den spezifischen Ressourcen der Klasse stark zusammen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Muster der Erklärungen trotz ihrer Variabilität nur bedingt flexibel sind. Das liegt daran, dass es sich bei Unterrichtskommunikation um eine Form von institutioneller Kommunikation handelt. Unterrichtskommunikation unterliegt einem eigenen Sprachregime, das in diesem Fall stark von einem monolingualen Habitus geprägt ist, der die Erklärmuster der Klasse bestimmt. Die Erkenntnisse dieser Arbeit demonstrieren das Spannungsfeld zwischen institutioneller Festigkeit und individueller Anpassung, womit die Komplexität und Vielschichtigkeit von Unterrichtskommunikation deutlich wird.

Abstract English

The focus of this master's thesis is on the collective construction of explanations in a Viennese middle school foreign language class. Explaining is a practice that is of central relevance in teaching situations. In general, explaining serves the purpose of resolving knowledge asymmetries or demonstrating knowledge. In the classroom, explaining also serves to verify knowledge (cf. Morek, Heller & Quasthoff 2017).

I conceptualise explanations as discursive practices. Based on Quasthoff, Heller & Morek (2021c), I see discursive practices as collectively developed standard solutions for certain communicative needs and challenges. From an interactional discourse analysis perspective, discourse practices are based on the interactive production of recurring patterns, which are realized differently in different discourse communities. This means that explanations in one class may differ from explanations in another class. Discursive practices can therefore be adapted to the specific needs and resources of a discourse community. The aim of this master's thesis is to analyse the discursive practices of a middle school class that collectively constructs its own forms of explanation.

In order to analyse how a middle school class realises its explanations adapted to its specific resources and needs in the foreign language classroom, I conduct an interactional discourse analysis, adopting an ethnographic perspective. Interactional discourse analysis is a type of conversation analysis that can be used to analyse global units of conversation (cf. Quasthoff, Heller & Morek 2021a). The material I am analysing consists of 14 explanation sequences from the class's English lessons. I was allowed to accompany the class for a few weeks and record the entire English lesson. During my time at the school, I collected data in the form of audio recordings, field notes, reflections, teaching materials and photos.

The analysis shows that the class has established its own practices in terms of its explanatory patterns. These practices are strongly related to the specific resources of the class. At the same time, it becomes clear that despite their variability, the patterns of explanations are only flexible to a limited extent. This is due to the fact that classroom communication is a form of institutional communication. Classroom communication is subject to its own language regime, which in this case is strongly characterised by a monolingual habitus that determines the explanatory patterns of the class. The findings of this study demonstrate the tension between institutional rigour and individual adaptation, thus highlighting the complexity and multi-layered nature of classroom communication.