

YABANCI DİL DERSİNDE SÖZ ALIŞVERİŞ SİSTEMİ

Edimbilim'e Dayalı Ampirik bir Araştırma

DAS SYSTEM DES SPRECHERWECHSELS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Eine empirische Untersuchung
aus pragmatischer Sicht

(Yüksek Lisans Tezi)
Gönül KARASU
Eskişehir, 2000

**DAS SYSTEM DES SPRECHERWECHSELS IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht

von:

Gönül Karasu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seyyare DUMAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran 2000

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

YABANCI DİL DERSİNDE SÖZ ALIŞVERİŞ SİSTEMİ

Edimbilim'e Dayalı Ampirik bir Araştırma

Gönül KARASU

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran, 2000

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seyyare DUMAN

Dil, insanların birbirlerine kültürlerini, geçmişteki deneyimlerini ve aynı zamanda bugünkü yaşam biçimlerini aktarabildikleri bir araçtır. Kısacası dilin kendisi aslında bir bilgi yumağıdır. O, bir bilgi yumağı olmakla kalmaz, aynı zamanda insanların davranışları üzerinde de belli bir yaptırım gücüne sahiptir. Dolayısıyla sözel ifadelerimiz kişiden kişiye, kurumdan kuruma hem içerik boyutunda hem de biçim boyutunda farklılıklar göstermektedir.

Bu çalışma ilgisini yabancı dil olarak Almanca dersinde kullanılan yabancı dilin biçimsel boyutuna vermiştir. Ağırlıklı olarak sözün kimin elinde olduğu, öğrencinin söz hakkını nasıl elde ettiği, öğreticinin öğrenciye söz hakkını nasıl verdiğine benzer davranışlar üzerinde durulmuş, buna dayalı olarak daha önce farklı derslerde oluşturulan sistem modelleriyle karşılaştırma yapılmış, varsa benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmada kullanılan kaynakların büyük bir kısmı Türkiye'de bu konudaki yazın eksikliği nedeniyle yurt dışından sağlanmış, bunun yanında internetten ve dergilerden yararlanılmıştır.

Verilere dayalı yaptığımız araştırmamızın sonunda bir yabancı dil olarak Almanca dersi için oluşturmaya çalıştığımız model; ağırlıklı olarak anadili esas alan ve tezimizde sözünü ettiğimiz diğer modellerden, temelde büyük bir farklılık göstermemiştir. Ancak öğrencinin kendisini ifade etme ihtiyacı duyduğu ve yabancı dil bilgisinin yetersiz kaldığı durumlarda ana diline geri döndüğü ve burada kurum dışı davranışlar sergileyebildiği gözlenmiştir.

Oluşturmaya çalıştığımız modelin alt amaçları ise öğretmen adaylarına derslere girmeye başladıklarında yol gösterici olmak, kurum içi davranışa yabancı kalmamalarını ve kurum içi gerçek davranışı sergileyerek neleri yapabileceklerini, neleri yapamayacaklarını tartabilmelerini sağlamaktır.

ABSTRACT

Language is a vehicle through which people can transfer their culture, their experiences and their lifestyle to each other. It also has an effect on the behaviour of people. Therefore, oral expressions show differences with regards to people and institutions in terms of content and form.

This study tries to explain who has the right to speak, how the students gain the right to speak and how the teacher nominates the students to speak ? etc. We also aim at making comparisons between the results of our study and previous system models formed in different courses.

As the literature regarding Turkish educational setting is quite scarce, most of the bibliography used in this study relies on studies in educational settings from abroad. Besides, the internet and certain periodicals are utilized as well.

According to the results of our research, the model we tried to form for German as a foreign language did not differ considerably from other models we mentioned in our study that took German as the native language. We observed that in some instances, especially when the students felt the necessity to express their thoughts or when their grammar turned out to be insufficient, the student tended to refer back to their mother tongue or act unexpectedly.

An additional aim in forming such a model is to guide the teachers-to-be in their early lessons, to help them to get used to the institution and to the socially accepted forms of behaviour, as well as to increase their skills of judgement.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gönül Karasu'nun "Yabancı dil dersinde söz alışveriş sistemi" başlıklı tezi 5 / 7 / 2000 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Seyyare DUMAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayhan BAYRAK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayhan BAYRAK

Prof. Dr. Enver ÖZKALP
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

VORWORT

Das System des Sprecherwechsels als ein Forschungsthema beim sprachlichen Handeln, beim Handeln in der Institution "Hochschule", geht zurück auf Anregungen von meiner Betreuerin Univ. Ass. Doz. Dr. Seyyare DUMAN. Ihr verdanke ich ein Wissen darum, was es heißt, einen kritischen Blick auf wissenschaftliche Arbeiten anzueignen und deren Vergleiche in passender Form darzulegen.

In ständiger Bereitschaft zu kritischer Diskussion und großer Geduld und Toleranz mit Anschaffung der Materialien zu dieser Arbeit, stand meine Betreuerin Frau Univ.Ass.Doiz.Dr. Seyyare DUMAN mir bei, der ich hier einen besonderen herzlichen Dank aussprechen möchte.

Für die Ermöglichung dieser Arbeit möchte ich zugleich an unseren Leiter der DaF-Didaktik Abteilung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität zu Eskişehir Herrn Univ. Doz. Dr. Yüksel Kocadoru, der mir bei der technischen Fertigstellung stets behilflich war, an Herrn Univ. Doz. Dr. Mustafa Çakır, an Herrn Univ. Ass. Doz. Dr. Ayhan Bayrak, an Frau Fatma Ş. Kürkçüoğlu, an den ehemaligen PV-Ass. Thomas Lier, der mir bei der Anschaffung sämtlicher Materialien aus Deutschland immer bereitstand, für ihre Hilfen meinen herzlichen Dank aussprechen.

Mein Dank gilt ebenfalls dem Deutschen Kulturinstitut Ankara, besonders seinem ehemaligen PV-Leiter Dr. Jörg Kuglin, der mir durch seine kritischen Auffassungen und Vorschläge im Detail immer wegweisend und fortbildend war.

Außerdem hätte diese Arbeit ohne die Kooperation der Schüler nicht entstehen können. Ihnen gilt mein Dank besonders.

Schließlich möchte ich denen, die ich durch diese Arbeit vernachlässigt haben zu müssen, für ihre Nachsicht und ihre Unterstützung danken.

Gönül KARASU

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
VORWORT.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
LISTE DER ZEICHNUNGEN.....	ix
1. DIE INSTITUTIONELLE SPRACHE.....	1
1.1. Einleitung.....	1
1.2. Zielsetzung.....	5
2. INSTITUTIONEN UND SPRECHERWECHSEL..	7
2.1. Institution.....	7
2.1.1. Aktantenwissen/Musterwissen/ Handlungsmuster.....	9
2.2. Sprecherwechsel aus pragmatischer Sicht...	11
2.2.1. Gesprächsbeitrag.....	13
2.3. Sprecherwechsel und seine Klassifizierung..	15
2.3.1. Die Rolle des Sprechers und Hörers..	18
2.3.2. Die Relevanz dieser Rollen in freien / institutionellen Gesprächen.....	21
2.4. Der Rahmen des Sprecherwechsels in freien Konversationen.....	22
2.5. Der Rahmen des Sprecherwechsels im Schulwesen.....	23
2.6. Die Relevanz des Sprecherwechsels im DaF-Unterricht.....	25
2.7. Sprecherwechsel in der Literatur.....	27

3. METHODISCHE VORGEHENSWEISE.....	36
3.1. Untersuchungsgegenstand.....	36
3.2. Die Dokumentation.....	39
3.3. Wertungsmaß.....	40
4. SPRECHERWECHSEL IM DAF-UNTERRICHT.....	41
4.1. Durch Abgabe des Beitrags von der Lektorin..	41
4.1.1. Mittels Adressierung.....	43
4.1.2. Mittels anscheinende "Selbstwahl"	
der Studenten.....	54
4.1.2.1. Beiträge, die angenommen	
werden.....	54
4.1.2.2. Beiträge, die abgelehnt	
werden.....	67
4.1.3. Mittels freie Selbstwahl der Studenten.	72
4.1.3.1. Beiträge, die akzeptiert	
werden.....	72
4.1.3.2. Beiträge, die abgelehnt	
werden.....	78
4.2. Beitragsunterbrechungen durch die Lektorin..	81
4.2.1. Kopplungsunterbrechungen.....	82
4.2.2. Korrekturunterbrechungen.....	84
4.2.3. Bestätigungsunterbrechungen.....	88
4.2.4. Nachfrageunterbrechungen.....	89
4.3. Beitragsabgabe durch den Studenten	
zum Studenten.....	91
4.4. Der reale Sprecherwechsel unter den	
Studenten.....	98
5. SCHLUBFOLGERUNG.....	101
ANHANG.....	104
QUELLENVERZEICHNIS.....	123

LISTE DER ZEICHNUNGEN

Zeichnung 1:	Die Verteilung der Unterrichtsstunden pro Lehrjahr.....	s.36
Zeichnung 2:	Sprecherwechsel in der Schule.....	s.59
Zeichnung 3:	Eine andere Dimension des Fremdwahls	s.63
Zeichnung 4:	Muster der Sprecherwechseleinheit....	s.96
Zeichnung 5:	Submuster des Sprecherwechsels.....	s.97

1. DIE INSTITUTIONELLE SPRACHE

1.1. Einleitung

Sprache, die von Saussure als ein System von Zeichen bezeichnet wird, welche ihre eigene Ordnung hat, hat in der Literatur in mehreren Definitionen ihren Platz gefunden (Nickel, 1985, s.58). Einer von den Definitionen unter vielen Anderen ist die von Selçuk, der die Sprache als ein Mittel zum Austausch der Gefühle, der Gedanken, Erwartungen, Hoffnungen oder aber auch des Wissens ansieht (1995, s.91). So ist auch nach Çakır "...die Sprache ein Mittel der Kooperation und Koordination, des zweckmäßigen Nachrichtenverkehrs." (1991, s.3). Die Sprache wird auch in dieser Definition als ein *Mittel* angesehen: Sie dient nach ihm zur Vermittlung des Gewußten an den Nächsten. Das Gewußte wird durch die Sprache koordiniert und weitergeleitet. Eigler vertritt hierzu die Meinung, daß durch die Sprache ein "Wissensnetz" (1983, s.25) entsteht, in der schriftlich oder mündlich verschiedene Informationen verborgen sind.

Während Selçuk die Sprache als ein Austausch und Vermittlungsmittel betrachtet, Çakır und Eigler sie als ein Koordinationsmittel des Gewußten sieht, versteht Linke (1998, s. 135) die Sprache "Als ein Medium der Vergesellschaftung von Menschen, zu dessen zentralen Aufgaben es gehört, die unterschiedlichen Facetten der gesellschaftlichen Existenz zu deuten, aufeinander zu beziehen und zu vermitteln". Individuen werden nach Linke erst durch die Sprache vernetzt. Eben durch diese Vernetzung wird eine Menschenmenge zur Gesellschaft.

Man zieht bei der Übermittlung des Wissens an die nächste Generation von der Sprache sowie schriftlich als auch mündlich nutzen. Diese Übermittlung kann sich in verschiedenen Zeiten vollstrecken. Wie das gegenwärtige Wissen kann sich auch Wissen der Vergangenheit in die Gegenwart weiterleiten lassen.

Bis vor kurzem noch wurde in der Sprachforschung als Basis eher die schriftliche Sprache zur Hand genommen, die unter anderem die gesellschaftlichen, geschichtlichen Faktoren in sich birgte und ein schriftlich festgelegtes Dokument war. Auch diese Perspektive allerdings

wurde der Kritik untersetzt, unter dem Gedanken, daß die schriftliche Sprache statisch bleibt, wobei die Sprache sich doch stets, wie nach Otto, am ändern ist.

“Wer von dieser oder jener Sprache spricht, wird sich dessen bewußt sein, daß sich Sprache nur in Wörterbüchern und Grammatiken verzeichnet, auch in literarischen Erzeugnissen niedergeschlagen hat, eine Art fossilen Daseins fristet, daß aber die Wirklichkeit nur die Sprechhandlung ist, angefangen vom einsamen Selbstgespräch bis hin zur gesamten Gesprächslage im ganzen des sinnenden, schaffenden und handelnden Menschen.” (1965, s.122).

In Bezug zu solchen Überlegungen stieg in der Sprachforschung somit in den siebziger Jahren das Interesse an der Analyse von mündlicher Sprache. Diese Wende wird wie auch von Luttermann (1997, s.273) als auch von Redder (1984, s.1) als die pragmatische Wende angesehen. Sie ist eine Überordnung der Semantik und der Syntax, während sie auch als eine Unterordnung der Semiotik angesehen wird (Drückler, 1979, s.7).

Warum diese Wende in der Forschung seinen umfangreichen Platz einnahm und als notwendig gesehen wurde, begründet Rehbein wie folgt:

“Am Ende des Dezenniums setzte sich die Erkenntnis durch, daß Sprache in den realen Prozessen der Kommunikation involviert ist und in sie eingreift, daß Sprache also Handlungscharakter hat. Diese Wende wurde allgemein die “pragmatische” genannt. /.../. Denn Sprache ist als Handeln praktisch auf gesellschaftliches Handeln bezogen, greift in es ein, ist eo ipso selbst gesellschaftliches Handeln.”(1979, s.1).

Durch die Analyse der Kommunikation im linguistischen Bereich, “ der die *mündlich realisierte Sprache* zum Gegenstand hat.”, entstand im Parallelen ein anderer Forschungsbereich, die als “Textlinguistik” benannt wurde, “der sich mit der *schriftlich realisierten Sprache*” beschäftigte. Die Textlinguistik und die Gesprächsanalyse, die sich zur Zeit mit dem mündlichen beschäftigt, hat in ihrem Interessenbereich im Vordergrund die konkreten Erscheinungsformen des sprachlichen Handelns. Ihr Interesse gilt den Einheiten, die formal und inhaltlich komplex sind. Eben in diesen Einheiten kommen gesprochene und geschriebene Sprache hervor (Linke/Nussbaumer, 1991, s.261).

Linke vertritt die Meinung, daß die linguistische Pragmatik die Sprache "lebensnäher" definiert : Es wird nicht mehr nach dem Verhältnis von Sprache und Gesellschaft gefragt, "sondern zunächst einmal nach dem Verhältnis von Gesellschaft und Sprachgebrauch." (1998, s.138). So auch Rehbein, der die Meinung vertritt, daß die gesellschaftliche Wirklichkeit, das Reale, eigentlich in der Praxis produziert wird (1979, s.13).

In der Praxis wird gesehen, daß sich die Sprache in verschiedenen Institutionen anders gestaltet und seine eigenen Formen hat. Die institutionelle Sprache ist sozusagen die "reale Verwendung der Sprache" (Duman, 1999, s.38). Nur durch Aufdeckung dieser realen Verwendung können wir festlegen inwieweit man von der Sprache Gebrauch macht und was in welchen Institutionen wie benutzt wird. Inwieweit das passive Sprachwissen tatsächlich seine Realität im aktiven Sprachgebrauch findet, kann erst durch die Transkribierung des Ausgesprochenen herausgearbeitet werden. Nach der Verschriftlichung des Gebrauchten folgt die Erörterung der Oberflächen- und Tiefenstruktur des Gesprochenen. Die formale Seite des Sprachgebrauchs gibt uns die Oberflächenstruktur, die Inhalte dagegen die Tiefenstruktur. Das Sprechen, das ein gesellschaftliches Handeln ist, hat wie auch die schriftliche Sprache seine eigenen Gesetze und Regeln, die erörtert werden müssen, um an sie näher kommen zu können, um sie verstehen zu können, um sie überhaupt verständnisvoller machen zu können (Otto, 1965, s.122-123; Rehbein, 1979, s.2).

Die Analysierung der einzelnen institutionsspezifischen Handlungen und deren Beziehung zueinander führt uns auf diese Weise zu Beispielen und Organisationsformen, "die für einzelne Gemeinschaften charakteristisch sind." (Dell, 1975, s.89). Bestimmte Institutionen verlangen je nach ihrem Zweck bestimmte Handlungen, die durch die Institution bedingt sind. Die Handlungen der Aktanten sind diesen Erfordernissen der Institutionen unterlegen, auch wenn manchmal entgegen ihren Willens. Unser "Kommunikatives Handeln macht also von in früherer Kooperation erzeugtem Wissen stillschweigend Gebrauch." (Rehbein, 1979, s.15). Ein nicht verfügen über dieses Wissen, lässt eine Kommunikationsspanne entstehen, die auch in manchen Situationen dazu führen kann, daß die Kommunikation abbricht.

Hier ist es unseren Erachtens angebracht eine Unterscheidung zwischen der institutionsspezifischen Kommunikation und dem homileischen Diskurs zu treffen, die sich im Gegensatz stehen (Ehlich/Rehbein, 1980; Rehbein, 1988, s.1187).

Der homileische Diskurs¹ hat in Gesprächen seinen freien Raum. Man spricht hier um des Sprechens willen, wo die Themen nicht von vorneherein bewußt oder unbewußt schon festgelegt worden sind. Diese Seite des Gesprächs bleibt außer unseres Erachtens, da sie nicht im Rahmen unserer Arbeit liegt.

In Institutionen hat man bestimmte Erwartungen, die verwirklicht werden sollen. In Krankenhäusern unterliegt man der Hoffnung wieder geheilt zu werden oder auch Gerichtsämter geben einem die Hoffnung, das Gerechte vom Ungerechten getrennt erteilt zu bekommen. So ist die Schule bezüglich unserer Arbeit ein Institut, wo das Wissen an die neue Generation weitergeleitet werden soll. Es wird als eine Institution angesehen, wo etwas gelehrt wird, wo die Lernenden für die Anpassung und Weiterführung ihres Lebens etwas *erlernen* sollen.

Unsere Arbeit widmet sich in diesem Rahmen der Institution Schule und in ihr besonders dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF). Für uns war es bestrebenswert zu erkunden, wie sich der Beitragsrecht im Klassenzimmer bezüglich der Lektoren und der Studenten aufteilt und wie sich das System des Sprecherwechsels im Klassenzimmer in der Zielsprache aufbaut. Durch die Herausstellung des Sprecherwechsels im Fremdsprachenunterricht wurde somit versucht, die reale Situation im Klassenzimmer vor Augen zu legen.

Von der Definition der Sprache und deren Lage in der Sprachforschung ausgehend, besteht unsere Arbeit nach der Festlegung unseres Zieles und seines Rahmens, außer diesem Kapitel noch aus weiteren vier Kapiteln. Im § 2 wird auf die Definition vom Begriff Institution eingegangen, damit ein einheitliches Bild erlangt und so jeglichen Mißverständnissen vorgebeugt werden kann. Aktantenwissen / Musterwissen / Handlungsmuster sind Begriffe, die in dieser Arbeit des öfteren vorkommen werden und einen wichtigen Platz einnehmen werden. Der Sprecherwechsel, der als Basis unserer Arbeit dient, indem Beiträge eine wichtige Rolle spielen, die wieder unter sich in verschiedenen Klassen vorkommen, wird eine besondere Achtung und rahmentliche Definition geschenkt. Auf die Hörer-Sprecherrolle und auf die Relevanz dieser Rollen in Gesprächen wird hauptsächlich eingegangen, da sie für die Verteilung des Beitragsrechtes im Klassengespräch für unsere Arbeit als wichtig angesehen wird.

¹ bedeutet im altgriechischen "homilein" und heißt so wie "sich unterredend versammeln" (Ehlich/Rehbein, 1980, s.342).

Auch die Rolle des Sprecherwechsels im sozialen Leben gilt für uns in unserer Arbeit als nennenswert, da der Sprachgebrauch in der Schule eine andere Dimension aufzeigt als im sozialen Leben.

Als nächstes wurden auf Arbeiten eingegangen, die sich bereits mit dem Sprecherwechsel in verschiedenen Institutionen beschäftigt haben und unserer Arbeit als Unterlagen dienen. In § 3 wird auf den Forschungsgegenstand, seinen Rahmen und die Datensammlung, deren Verschriftlichung und Bewertungsmaßen eingegangen. In ihm folgenden § 4 wird versucht Anhand der Daten ein Systemmodell herauszuarbeiten. Im § 5 kommen wir auf die Schlußfolgerung dieser Arbeit.

1.2. Zielsetzung

Diese Arbeit wurde gewählt, um das System des sprachlichen Handelns "Sprecherwechsel" im Fremdsprachenunterricht Deutsch in der Türkei aufdecken zu können.

Das Ziel dieser Arbeit ist es darzulegen, daß genauso wie in verschiedenen anderen Institutionen auch der fremdsprachliche Unterrichtsdiskurs ein sprachliches System aufweist, das auch seine eigenen Eigenschaften hat. Dabei wurden besonders auf die Arbeiten von Mchoul (1978), Mazeland (1983) und Redder (1984) einen großen Wert gelegt, die ihr Interesse der schulischen Kommunikation gewidmet haben, wobei man Unterschiede oder Gemeinsamkeiten aufgesucht hat.

Als nächstes sieht sie als ihre Aufgabe, daß man auf bestimmte Muster, die Institutionsspezifisch bedingt sind, achten muß, deren bewußt sein muß, damit die Lehrer, die neu beauftragt werden, nicht ratlos und irreführend den Handlungen der Institution Schule unterlegen sind.

Als weiteres soll diese Arbeit für Lehrer und Lehrkandidaten die wirkliche Lage des Sprachgebrauchs im Klassenzimmer vor Augen legen, damit sie bei ihrer Auswahl der Methoden noch realere Entscheidungen treffen können. Denn theoretische Kenntnisse sind nicht immer in die Praxis umsetzbar.

In der Oberfläche des sprachlichen Gebrauchs der Gesprächspartner ist eins von den Handlungen der Sprecherwechsel. So sehen wir es als unsere wissenschaftliche Aufgabe, "seine inneren Mechanismen offenzulegen und darzustellen." (Ehlich/Rehbein, 1977, s.42).

Unsere Perspektive widmet sich auf die Organisationsform von Gesprächen (Wer spricht mit wem, wann, wie lange, wie oft, wer hat das Recht zu unterbrechen, was ist die Rolle der Muttersprache beim Sprecherwechsel im Daf-Unterricht u.s.w.) und nicht an die thematisch-inhaltlichen Prozesse beim Sprecherwechsel, wie z.B. der Frage - Antwort, Behauptung - Gegenbehauptung, Kompliment - Reaktion auf Kompliment, Gruß - Gegengruß, Beglückwünschung, Vorwurf - Reaktion auf Vorwurf, Vorschlagannahme oder Verwerfung des Vorschlags u.s.w. (Drückler, 1979, s.46-47 ; Linke, 1991, s.280 ; Redder, 1984, s. 104-105). Durch die Fragen zur Organisationsform wird somit zu der Gesprächsstruktur und zu ihren hierarchischen Bezügen zu erlangen versucht.

Während dieser Bearbeitung der Daten wurde von der funktional-pragmatischen Methode, die von Ehlich/Rehbein entwickelt worden ist, nutzen gezogen. Man ging zuerst zu Tonbandaufnahmen im Klassenzimmer, die später nach HIAT transkribiert und nach einem bestimmten Maß (§3.3) dann auch bewertet wurden. Unser überwiegendes Interesse galt der oberflächlichen Struktur des Sprecherwechsels, um das System im Fremdsprachenunterricht aufdecken zu können, wobei die inhaltlichen Bezüge nicht ausser Acht gelassen worden sind.

2. INSTITUTIONEN UND SPRECHERWECHSEL

2.1. Institution

Die Institutionen werden als gesellschaftliche Organisationen angesehen. Sie "... erscheinen als gesellschaftliche Teilbereiche mit einer spezifischen Struktur, mit bestimmten Verbindlichkeiten für die darin Handelnden, mit bestimmten Konventionen, mit einem spezifischen Personal, z.T. mit eigenen Gebäuden oder Geräten." (Ehlich/Rehbein, 1980, s.338).

Jede Institution hat seinen eigenen Charakter. Die Inhalte der Gespräche, die sich in bestimmten Institutionen verwirklichen, sind schon von vorneherein bestimmt, denn die Diskursformen in diesen Institutionen sind institutionsspezifisch (Rehbein, 1988, s.1187-1188). Im Krankenhaus können sie mit einem Arzt, soweit er nicht ihr Bekannter ist, nicht über ihre Autopanne sprechen oder aber auch in der Autowerkstatt über ihre Nieren und deren Heilung. Somit ist die Diskursform je nach der Institution in einem bestimmten Rahmen.

Die Institutionen sind dafür da, um die Erwartungen der Gesellschaft zu erfüllen, ihren Zwecken zu dienen, "denn sie sind Einrichtungen, die innerhalb einer Gesellschaftsformation für deren Reproduktion entwickelt werden, ...". Die Gesellschaft verwirklicht sich in diesen Institutionen. Die Vielfalt dieser Institutionen werden als die "Subsysteme einer gesellschaftlichen Totalität" angesehen (Ehlich/ Rehbein, 1977, s.36).

Sie sind Erscheinungsformen der Bedürfnisse der Gesellschaft, wo diese Bedürfnisse befriedigt werden sollen. Diese Institutionen werden als "gesellschaftliche Apparate" benannt, die das Arbeiten des *insgesamten* nur verwirklichen können, wenn sie selbst erst arbeiten (Ehlich/Rehbein, 1977, s.37). So sind Institutionen nach Ehlich/Rehbein "als gesellschaftliche Apparate spezifische, gesellschaftlich ausgearbeitete Systeme von Verhältnissen zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Fraktionen." (Ehlich/Rehbein, 1977, s.37).

In diesen Institutionen sind die Handlungsabläufe vorstrukturiert. Der Handelnde hat sich diesen Handlungsablauf anzueignen und sich deren anzufrügen. Unter verschiedenen Handlungen bildet die sprachliche Handlung eine wichtige Untergruppe. Gesellschaftliche Basisstrukturen, wie die der "kommunikativen Oberflähe", sind in diesen Institutionen aufzufinden. Die "kommunikative Oberflähe" birgt in sich somit die Erscheinungsformen der Interaktion (Rehbein, 1988, s.1186).

Für eine Interaktion müssen mindestens zwei Personen da sein, die unter sich agieren. Diese Personen werden in der Pragmatik als Aktanten bezeichnet, die je nach der Situation und der Rolle in der sie sich in dem Moment befinden, in einer bestimmten Hierarchie zueinander stehen können. Diese Aktanten, die in einer Institution nach den Normen der Institution zu Handeln haben, werden in zwei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe, die dem Zweck der Institution dient, die zugleich der Vertreter dieser Institution ist, wird in der Pragmatik als "Agent" bezeichnet. Die restlichen, die Nutzen von dieser Institution ziehen, die auch die größere Gruppe bildet, sind im Handlungsbereich der Agenten. Diese Gruppe wird als die "Klienten" der Institution angesehen. Der Handlungsraum des Klienten unterscheidet sich vom Handlungsraum des Agenten. Sie haben unterschiedliche kommunikative Möglichkeiten und auch ihr Wissen über die jeweilige Institution unterscheidet sich (Rehbein, 1988, s.1186). Ein Agent trägt die Verantwortung seiner Institution und hat die Aufgabe die Funktion der Institution in Takt zu halten. Er ist sozusagen der Vertreter des Subsystems. Er hat über jegliches Wissen über diese Institution zu verfügen und es -soweit wie möglich, anzuwenden. Der Klient dagegen unterliegt dem Zweck der Institution. Es genügt ihm schon, wenn seine Erwartungen erfüllt werden.

So ist auch die Hochschule eine Institution, wo den Erwartungen der Studenten entgegengekommen wird. Ihr verlangen nach Wissen und Übertragung der Erfahrungen an die neue Generation wird von den Lektoren bzw. von den Agenten der Institution verwirklicht. Die Lektoren tragen die Verantwortung der Hochschule. Sie haben die Aufgabe, das Gewußte an die Klienten, hier sind es die Studenten, weiterzuleiten. Wie dieses Wissen weitergeleitet werden soll, wird auch dem Agenten während seiner Studienzzeit, wo er damals selbst ein Klient war, von seinen Dozenten alias Agenten gelehrt.

Es ist selbstverständlich, daß das institutionelle Wissen nicht seinen freien Ablauf hat. Wie schon vorher erwähnt sind die sprachlichen Handlungen vorstrukturiert und: "Die Kommunikation in den Institutionen verläuft in

Mustern. /.../. Die Einbeziehung der Musteranalyse in die Institutionsanalyse stellt eine zentrale Aufgabe für die Untersuchung der Kommunikation in Institutionen dar." (Rehbein, 1988, s.1186). Nur so kann man zum System der jeweiligen Institution gelangen, um die Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Sprache darlegen zu können. Handlungen, die ihre eigenen Musterformen haben, haben von den Aktanten bewußt zu sein.

2.1.1. Aktantenwissen/Musterwissen/Handlungsmuster

In § 2.1 wurde betont, daß die Aktanten in der Institution institutionsspezifisch handeln, daß sie sich deren bewußt sein müssen. So verfügen sie "über ein Wissen, das unmittelbar in ihre Beziehungen zur jeweiligen Institution biographisch eingebunden ist." (Ehlich/Rehbein, 1977, s.38). Dieses Wissen ist nicht nur individuell. Es ist geformt durch den Charakter und Zweck der Institution, der von Ehlich/Rehbein als "gesellschaftlicher Apparat" benannt wird. So ist das Wissen nach Ihnen ein "mentaler Sachverhalt", daß sich auf die Realität der Institution bezieht (Ehlich/Rehbein, 1977, s.38-45).

Die Handlungen, die sich in diesen gesellschaftlichen Apparaten verwirklichen, werden meistens unbewußt vollstreckt. "Aktantenwissen" ist nach Ehlich/Rehbein: "das handlungsleitende Wissen der Aktanten in Bezug zur Institution" (1977, s.39). Das Wissen der Aktanten birgt ein Gesamtbild über die Institution in sich. Dieses Wissen ist das Wissen über die jeweilige Institution, das auch als "Institutionswissen" bezeichnet wird (Ehlich/Rehbein, 1977, s.39).

Die in diesen Institutionen sich befindenden Aktanten, ob als Klient oder als Agent, haben in meisten Bereichen ein sich deckendes Institutionswissen. Ein sich deckendes Institutionswissen ist auch in bestimmten Situationen notwendig, damit überhaupt eine Interaktion zwischen dem Agent und dem Klient entstehen kann.

Das Institutionswissen vollzieht sich in Handlungen der Agenten. Eben diese Handlungen werden in der Pragmatik rekonstruiert. Sie haben für den Forscher einen exemplarischen Charakter. Die Analyse dieser Handlungen folgt empirisch. Wenn bestimmte Kenntnisse erreicht worden sind, dann folgt darauf "als weitere Technik deren Systematisierung." (Ehlich/Rehbein, 1977, s.43). Rehbein schreibt hierzu:

“...daß Sequenzen und Verkettungen auf spezifischen Potentialen von Abläufen basieren, aus denen die Aktanten je nach Konstellation die Handlungen sprachlich realisieren. So läuft z.B. eine Assertion anders ab, je nachdem, ob der Sprecher vom Hörer gefragt wird oder initiativ von sich aus das vermutete Informationsdefizit beseitigt. Solche Ablauf- potentiale sind “Handlungsmuster” (Rehbein, 1977). Muster sind kommunikative und damit soziale Tiefenstrukturen.” (Rehbein, 1988, s.1183).

Die Handlungen der Aktanten sind eingebettet in Handlungsprozesse, die eine Vor- und Nachgeschichte haben und in bestimmte Stadien gegliedert sind (Rehbein, 1988, s.1183). Handlungsmuster können nicht von Individuen von vorneherein festgelegt werden. Sie bekommen ihre Form durch die Gesellschaft. Auch Duman schreibt in ihrem Werk, daß Muster in Institutionen Körper finden:

“Handlungsmuster werden nicht individuell, sondern gesellschaftlich ausgebildet. Damit ist gemeint, daß Handlungsmuster nicht durch ein Individuum entwickelt werden, sondern zu den Formen inter-individuellen, d.h. gesellschaftlichen Handelns, gehören, dessen Differenziertheit vor allem in Institutionen greifbar wird. /.../. Handlungsmuster sind kommunikative Tiefenstrukturen, die die Oberfläche sprachlichen Handelns bestimmen. In der Analyse werden die Positionen der Muster aus den sprachlich realisierten Handlungen in einem interpretativen Prozess rekonstruiert.” (Duman, 1999, s.2-3).

Die Handlungen bekommen ihre feste Form dadurch, in dem sie in den Institutionen, wenn auch mit einigen Veränderungen, durchlaufend wiederholt werden. Eben durch diese Wiederholung bekommen sie ihre Form, von denen die Aktanten Gebrauch ziehen. Diese Formen erleichtern die Ziele der Aktanten in der Institution, denen sie erlangen möchten. Sie können durch diese Muster ihren Erwartungen Sprache geben. Diese Formen des Handelns werden von Ehlich/Rehbein als “Muster” bezeichnet (Rehbein, 1979, s.15-16).

In diesen Mustern wird “ko-aktiv” gehandelt. Diese Muster werden bei den meistens vorkommenden Konstellationen von der Gesellschaft als Notwendig angesehen und verhelfen dazu die Situationen, denen sie entgegenstehen leichter zu überwinden. Das gemeinsame Handeln der Aktanten in den bestimmten Institutionen zeigt uns, daß hier vom gleichen Muster nutzen gezogen wird. Wenn auch dieser Gebrauch der Muster

freiwillig scheint, stehen die Aktanten doch unter dem Druck dieser Muster (Ehlich/Rehbein, 1977, s.66-67). Denn "Das Musterwissen ist ein Prototyp von Wissen mit unmittelbarer Handlungsrelevanz. Nur wer die Muster adäquat anzuwenden weiß, ist in der Institution handlungsfähig." (Ehlich/Rehbein, 1977, s.68).

Auch für die Studenten in der Hochschule sind die institutionsspezifischen Handlungsmuster von großer Bedeutung. Schon in der Grundstufe wird dem Schüler manche Handlungen bezüglich der Schule beigebracht, manche dagegen werden schon vorher von der Gesellschaft dem Kind gelehrt. Mit der Zeit lernt das Kind, daß in der Institution bewußt nach seinem Wissen gefragt wird, daß hier Probleme gelöst, begründet, erklärt werden müssen und dabei um das Wort zu bekommen der Zeigefinger gehoben wird und solange gewartet wird bis der Lehrer einem *das Wort* gibt. Es lernt, daß hier Aufgaben gestellt werden, die seinerseits gelöst werden sollen und müssen, daß hier sowohl individuell als auch kollektiv gearbeitet wird u.s.w. Mit der Zeit lernt es wieder, daß der Lehrer eine wissensvermittelnde Rolle auf sich hat und er selbst derjenige ist, der damit beauftragt wird, dieses Wissen aufzunehmen. Nur wer sich diesen Mustern anfügt, kann auf Erfolg und auf eine gute Bewertung im Schulsystem hoffen. Diejenigen, die sich diesen Mustern wehren oder nicht anpassen können, werden im Schulsystem desöfteren als unzureichend bewertet.

Bei all diesen Handlungen in der Schule ist es natürlich, daß die Sprache im Unterricht im Vordergrund steht, denn das Wissen wird durch die Sprache ermittelt (Redder, 1984, s.256). Die Lehrbücher, Folien u.s.w., die im Unterricht benutzt werden, werden als Unterstützungsmaterial angesehen. Letzendlich hat das erste und das letzte Wort der Lehrer. Er ist der Vortragshaltende, der Vermittelnde und zugleich der Bewertende der einzelnen Schüler (Ehlich/Rehbein, 1986, s.81-84 ; Storch, 1996, s.9).

2.2. Sprecherwechsel aus pragmatischer Sicht

Die gesprochene Sprache kommt zuerst einmal in dialogischen Formen "...eingebettet in Kommunikationssituationen,..." vor und "...in Form der Wechselrede, bei der derselbe Partner einmal Hörer und einmal Sprecher ist,..." (Linke/Nussbaumer, 1991, s.261). Sie ist der Wechsel von der Sprecherrolle zur Hörerrolle und umgekehrt. Schon beim Sprechen weiß man, daß man gleich zum aufmerksamen Hörer wird und auch umgekehrt, solange das Thema interessant ist.

Der Wechsel von der Sprecherrolle zur Hörerrolle und umgekehrt, wird in der Literatur im englischen als "turn-taking", im deutschen dagegen als "Sprecherwechsel" bezeichnet.

Trudgill schreibt hierzu in seiner Arbeit, daß der Sprecherwechsel im Gespräch ein Mechanismus ist, worauf die Kommunikation überhaupt aufgebaut ist:

"A term from Conversation analysis used to describe the basic mechanism on which conversation is based. In a conversation, each speaker is entitled to 'turns', where a turn is his or her right and obligation to speak. Conversation is organized in such a way that only one speaker speaks at any one time, and changes of speaker occur. If speaker change does not occur, what results is a monologue, not a conversation. Turn-taking is thus an essential component of conversation." (1992, s.76).

Denn nur wenn ein Rollenwechsel stattfindet, kann man vom Sprecherwechsel sprechen, ansonsten wäre es, wie es auch Trudgill betont, ein Monolog. Auch die Dauer eines Beitrags des Sprechers und die Art und Weise der Abnahme des Wortes vom Hörer ist schon vorher Formel geregelt und findet nicht beliebig statt. Diese formale Regelung der Kommunikation findet durch kommunikative Apparate statt "..., so z.B. durch die Sprecher - Hörersteuerung, den Turn - Mechanismus, den Reperatur - Mechanismus, die durch die Kopräsens von Sprecher und Hörer im sprachlichen Handlungsraum bedingt sind." (Rehbein, 1988, s.1185). Auf diese Apparate wird in § 2.2.1, § 2.3 und in § 2.3.1 noch ausführlicher eingegangen.

Auch wenn die Kommunikation sich in den Institutionen unter den Beteiligten sich frei gestaltend aussieht, ist es nach Rehbein nur ein Anschein. Denn er vertritt die Meinung, daß der Sprecherwechsel eine soziale Form und eine kommunikative Oberflächenstruktur ist. So "erfolgt eine Orientierung an den formalen Mechanismen der Kooperation.", deren die Gesprächsteilnehmer unterlegen sind (1988, s.1182-1185).

Zum Sprecherwechsel möchten wir ein einfaches Beispiel geben, wo der ehemalige Hörer zum Sprecher und der Sprecher zum Hörer wird:

A: Ich wünschte es.

B: Dann ruf ihn doch an.

Ein Sprecherwechsel bedingt nach seinen eigenen Regeln auch einen Rollenwechsel, was bei Zweiergesprächen noch als relativ einfach angesehen wird als im Gegensatz zu Gruppengesprächen. Bei Gruppengesprächen wird allerdings eine unmerkliche Kooperation gesehen, welches wieder seine eigene bestimmte Struktur hat. Auch hier gibt es Ausnahmen, die allerdings dann doch die Regel bestätigen, daß wir uns dennoch nach Regeln verhalten, wenn auch unbewußt (Linke/Nussbaumer, 1991, s.265).

Das was der Sprecher ausspricht, der sogenannte Beitrag, der im englischen als der "turn" bezeichnet wird, ist die Grundeinheit im Sprecherwechsel (Linke/Nussbaumer, 1991, s.264). Auch diese Einheit, den wir in unserer Arbeit anstatt des "turns" "Beitrag" benennen werden, hat seine eigenen Regeln. Ein zu lang oder zu kurz gehaltener Beitrag zum Beispiel kann zu Kommunikationsstörungen und sogar zum Abbruch des Gesprächs führen. Man kann auch nicht dann, wenn man will am Gespräch teilnehmen: auch das hat seine bestimmten Regeln.

2.2.1. Gesprächsbeitrag

Man kommt auf zweierlei Weise zur Sprache: 1- Indem man selbstentscheidend am Gespräch teilnimmt, was in der Literatur als "Selbstwahl", oder 2- Indem man von jemandem aufgefordert wird, das wiederum als "Fremdwahl" bezeichnet wird. Diese Aufforderung durch Jemanden kann sich sowohl verbal als auch nonverbal verwirklichen. Allein ein inhaltlicher Bezug kann schon den zum Sprechen kommenden festlegen. Falls derjenige, der in der Hörerrolle ist, den Beitrag nicht aufnehmen sollte, dann spricht man entweder weiter oder unterlässt es (Linke/ Nussbaumer, 1991, s.265 ; Fairclough, 1992, s.17 ; Woods, 1988, s.142-143).

Selbstwahl ist dagegen komplizierter als Fremdwahl, denn die sich im gleichen Ort befindenden SprecherInnen müssen sich darüber vergewissert haben, :

- " daß der Sprecher oder die Sprecherin jetzt tatsächlich mit dem Gesprächsbeitrag aufhören will bzw. gerade aufgehört hat - und nicht einfach nur eine kurze Denk- oder Formulierungspause macht.
- ob irgendein Signal für eine Fremdwahl erfolgt ist oder ob einer der anwesenden irgendeine Art Sprechvorrecht hat - z.B. weil jemand schon vorher etwas sagen wollte und nicht dazu kam und folglich auf einer Art unsichtbaren Rednerliste ganz oben steht,
- daß sie sich in irgendeiner Weise untereinander koordinieren müssen, so das nicht alle gleichzeitig versuchen, das Wort zu ergreifen." (Linke/Nussbaumer, 1991, s.265).

Wie in der Fremdwahl sind auch in Gesprächen, wo eine Selbstwahl stattfinden kann, der Diskurs geregelt. Man muß sich an bestimmte Regeln orientieren und nach ihnen Handeln. Es können in einem Handlungsraum nicht viele auf einmal sprechen. Hier gilt die Regel: Einer spricht nach dem Anderen. Die Sprecherrolle übernimmt man erst dann, wenn " the current speaker reaches the end of a **unit-type**- that is, the meaningful end of what he or she is saying. At this point, and only at this point, it is relevant and 'meaningful' for another party to take and hold the floor." (Hervorhebung durch : Woods, 1988, s.142). Als nächstes gilt: Wer nach einem Gesprächsbeitrag zum Worte kommt, so hat er auch nun den Gesprächbeitragsrecht. Hier muß man nur darauf achten, daß der nächste Beitrag nicht vorher von jemandem Anderen reserviert worden ist, wie z.B. altersspezifisch, rollenspezifisch u.s.w. Es kann auch sein, daß jemand während seines Beitrags unterbrochen worden ist und nun weiter machen will. Diese Situation wird im englischen als "having the floor" bezeichnet (Linke, 1991, s.265). Nachdem man den Beitrag in der Hand hat, hat man sich wieder an Regeln anzupassen. Die Aufmerksamkeit des Hörers spielt beim Beitrag des Sprechers wieder eine große Rolle. Auch die Aufgabe des Sprechers ist es den Puls des Gesprächs aufrecht zu halten.

Die Aufnahme des Beitragsrechtes vom Sprecher ist unvermeidlich manchen Regeln unterstellt, denn:

“... conversation has very specific consequences for speakers and listeners. In speaking, you must observe this principle and try to do certain things - follow certain maxims, if you will. You must offer the other or others, as much information as is necessary for the particular purpose at hand - not too much nor too little, but just enough. You must try to be truthful;... . The comments you make must be relevant to the topic under discussion and they must appear to be adequate to the occasion. And, finally, you should avoid obscurities and ambiguities and make sure that what you say is both brief and orderly.”(Wardhaugh, 1985, s.63).

Nur wenn man sich in diesem Rahmen hält, kann man am Gespräch teilnehmen, ansonsten steht man der Gefahr gegenüber als Gesprächspartner ausgestoßen zu werden. Die Orientierung nach dem Ende eines Beitrags und der richtige Punkt der Abgabe des Beitragsrechtes ist genauso wichtig. Auch die Signale, die vom Hörer kommen und auf ein Beitragsrecht kodiert sind, sind zu verstehen und aufzugreifen. Die Hörersignale spielen eine große Bedeutung in Gesprächen, deshalb sind sie als einer von den Grundeinheiten sehr wichtig für uns.

2.3. Sprecherwechsel und seine Klassifizierung

Es wurde festgestellt, daß Sprecherwechsel unterschiedliche Formen hat, auf die in diesem Kapitel kurz eingegangen werden soll. Das konversationelle Gespräch wird in der Literatur als die Grundform der verbalen Interaktion (Mazeland, 1983, s.79 ; Mchoul, 1978, s.186) angesehen. Linke (1991, s.266-267) zeigt zum konversationellen Gespräch die verschiedenen Klassifizierungen, die wir unten im Rahmen unserer Arbeit zusammenfassend übertragen möchten. So kann sich Sprecherwechsel verwirklichen :

- mit oder ohne Pause “gap”:

Hier werden solche Sprecherwechsel gemeint, wo zwischen dem Ende eines Gesprächsbeitrags und beim Anfang des anderen Gesprächsbeitrags überhaupt keine Pause stattfindet oder aber auch nur gering. Das wird als üblich bei einem Sprecherwechsel angesehen, wenn die Kooperation sich intensiv verwirklicht hat.

- mit Überlappung "overlap":

Überlappungen entstehen wenn jemand, bevor der Sprechende seinen Beitrag beendet hat, anfängt zu sprechen. Bei solchen Überlappungen kann es vorkommen, daß sich manchmal nicht nur eine Silbe oder nur ein Wort überlappen, sondern auch manchmal ein voller Satz. Hier spricht der seinen Beitrag Abgebende und der neu Anfangende zur gleichen Zeit. Das heißt aber nicht, daß der Sprecherwechsel sich hier nicht verwirklichen kann. Das ist auch ein Mechanismus, das bei Gesprächen oft benutzt wird und als nicht störend empfunden wird. Das hängt davon ab, daß man bei Beiträgen, am Anfang oder aber auch am Ende meistens von verbalen "Pufferzonen", wie z. B. Ich glaube..., Nach meiner Meinung..., sowie am Ende: ... ,nicht wahr ?, ... denken sie nicht auch so ? nutzen zieht und sie einsetzt. Es kann auch vorkommen das ein Wort, das eigentlich wichtig sein könnte überlappt wird. Auch hier wird es nicht als störend empfunden, da die Hörer es vom ganzen Gesprächsinhalt es schon verbinden können. So wird auch dies als ein gelungener Sprecherwechsel betrachtet.

- mit längerer Pause bzw. Schweigen:

Hier werden von Pausen gesprochen, die nicht mehr als Sprechpausen bezeichnet werden können. Sie sind länger als Sprechpausen, die sich manchmal je nach *Kultur* noch mehr verlängern oder aber auch verkürzen können. Solche langen Pausen werden bei freien Gesprächen als "peinlich" empfunden (Linke, 1991, s.267). Pausen dieserart zeigen, daß hier die Koordination nicht nach dem Gewollten abläuft. Das kann an einem uninteressanten Thema, am Gesprächspartner, an Zeitmangel, an dem Ort indem man sich befindet u.s.w. liegen.

Bei Handlungsräumen in denen Fremdwahlen getroffen werden können, ist es allerdings anders: Längere Pausen werden hier als Denkpausen angesehen, die dem zukünftigen Sprecher Formulierungszeit über das Thema lassen. Diese Zeit wird vom Sprecher genutzt, um eine passenden Beitrag zum Thema formulieren zu können. Aber auch hier, wenn die Denkpause zu viel wird, kann es als peinlich und als eine nicht gelungene Koordination angesehen werden.

- durch Unterbrechung:

Als Unterbrechung werden solche Unterbrechungen bezeichnet, wo der Sprechende nicht die Zeit dazu finden konnte noch das gesagt gewollte sagen zu können. In Situationen dieser Art fühlt sich dann der Sprecher nicht mehr wohl. Auch lang gehaltene Denkpausen können vom Hörer als Sprecherwechselsignal gedacht werden und dann zur Unterbrechung führen.

Unterbrechungen können auch dann hervortreten, wenn der Hörer mit dem gesagten des Sprechers nicht übereinstimmt. Es gibt nach Duman (1999, s.92-93) zwei Arten von Unterbrechungen: "a) unterstützende Unterbrechung, b) störende Unterbrechung." Nach ihr ist a) eine Unterbrechung, die Bewilligung, Bejahung des gesagten bedeutet, b) dagegen, je nach der Häufigkeit der Unterbrechung, die zur Verwirrung oder sogar zum Unterlassen der Handlung führt.

- durch textuelle Verknüpfungen:

So wie es bei geschriebenen Texten Übergänge zum nächsten Satz, Paragraf u.s.w. gibt, gibt es auch bei Gesprächen "Verknüpfungen" der Beiträge (Linke, 1991, s.281). Den Beitrag aufzunehmen wollende Hörer kann einen Satz des Sprechers beenden und so den Beitrag aufnehmen. Eine andere Übernehmungsart kann sein, indem er das letzgesagte wiederholt und so zum Worte kommt. Er kann einen Beitrag der zu Ende ging mit einem passenden Konjunktionssatz erweiternd das Gespräch weiterführen. Er kann ein wichtiges Wort, Spruch, evt. Satz des beendeten Beitrags aufgreifen, in seinen Beitrag einsetzend ihn beginnen lassen. Linke (1991) schreibt, daß solche Verknüpfungen einen eigenen Wert haben:

"Solche sprachlichen Verknüpfungen benachbarter Gesprächsbeiträge tragen stark zur Vernetzung der von unterschiedlichen Produzenten stammenden Teiltexthe bei und verstärken den Eindruck eines gemeinsamen, kohärenten Endproduktes. In vielen Fällen können wir solche Text-Bindungen zwischen Gesprächsbeiträgen verschiedener Interaktionspartner auch als Zeichen relativ hoher Responsivität und damit indirekt als Zeichen kooperativen Gesprächsverhaltens werten." (s.281).

Diese Formen sind sowie in freien Gesprächen als auch in institutions-spezifischen Gesprächen auffindbar. Nur die Häufigkeit der einzelnen Klassifizierung kann sich nach der Rolle des Sprechers und Hörers je nach der Situation und dem Institut ändern, in der gehandelt wird.

In unserem Forschungsthema sehen wir, daß die Lektorin sich den Beitrag von den Studenten unterbrechend oder aber auch sie durch ihren Beitrag überlappend oder aber auch durch Verknüpfungen abnehmen kann (Fetzer, 1997, s.1), was in konversationellen Gesprächen nicht so sehr möglich ist. Der Sprecherwechsel in der Schule ist ohnehin eine Modifizierung des konversationellen Gesprächs (Mazeland, s. 79) und zeigt Unterschiede auf. Die Lektorin hat die führende Rolle in der schulischen Kommunikation, die Korrigierungen und Verbesserungen machen kann, welche in unserer Arbeit anhand von Beispielen konkreter dargestellt werden sollen.

Die Studenten dagegen können ihre Beitragsabgabe verzögern oder Umschreibungen treffen, um sich von einer negativen Bewertung entziehen zu können. Wie wir es auch in § 4 sehen werden, werden solche Studenten meistens übergangen um Konflikte im Handlungsraum vermeiden zu können. Auch die Studenten benutzen von Zeit zu Zeit die Form des Verknüpfens am Beitrag der Lektorin, um zum Sprechen kommen zu können. Auf Unterbrechungen der Lektorin durch Studenten wird fast überhaupt nicht getroffen, da sie ja dem Handeln der Lektorin wegen ihrer institutionsspezifischen Rolle unterliegen. In jeder Institution zeigen diese Rollen einen unterschiedlichen Charakter. Ihr sprachliches Handeln bezieht sich auf der Ebene dieser Rollen.

2.3.1. Die Rolle des Sprechers und Hörers

Wenn man durch Fremdwahl oder aber auch Selbstwahl das Recht dazu erhalten hat, einen Sprechbeitrag abzugeben, so hängt die Länge dieses Rechtes von dem Ort ab, wo man sich befindet, vom "Zeitpunkt, Öffentlichkeitscharakter des Gesprächs, Beziehung der GesprächsteilnehmerInnen, Thema des Gesprächs etc. ab." (Linke, s.267).

Wenn der Sprechende noch nicht dazu bereit ist seinen Beitrag zu beenden, dann gibt er Signale wie die Erhöhung der Stimme, oder Benutzung der Pausenfüller wie: äh, also, tja, nun. Aber wenn er zum Schluß kommt, so wird die Stimme leiser, der Redefluß verlangsamt sich, und Partikeln wie: Was meinst du denn ?, Nicht wahr ? u.s.w. signalisieren das der Andere jetzt zum Sprechen kommen kann.

Falls der Hörer früher als erwartet den "floor" zugewiesen bekommt, so kann er Pausenfüller benutzen. Die Pausenfüller "...tell your listeners that you intend to say something relative to the point at hand, but that you need a few moments to gather your thoughts:..." (Wardhaugh, 1985, s.142).

Wenn man noch nicht ans Ende gekommen ist und von jemandem unterbrochen wird, so setzen sich Sprechende durch Wiederholung des letzten Redeteils, durch Beugung nach vorne und Gestiken, daß er noch Sprechen möchte zur Wehr. In solchen Fällen gibt man nicht gerne seinen Beitragsrecht ab, denn Sprechen ist nach Duman (1999) ein menschliches Bedürfnis, das in Handlungsräumen seine Befriedigung findet:

“Die Aktanten wollen diese Bedürfnisse in einem Interaktionsraum befriedigen. Ob diese Bedürfnisse zu befriedigen sind, ist nicht nur von dem Aktanten abhängig, sondern auch von den Koaktanten. Wenn der Koaktant negativ reagiert, während ein Aktant eine Handlung ausführt, hat die Handlung des Aktanten keine Ausführungsmöglichkeiten.” (s.24).

Damit eine sprachliche Handlung sich verwirklichen kann, muß im Interaktionsraum unbedingt eine Kooperation stattfinden. Pragmatik zeigt nach Duman die Wichtigkeit dieser Kooperation. Denn eine mißlungene Kooperation führt dazu bei, daß der Sprecher seine geplante Handlung nicht verwirklichen kann. So ist die Bedeutung des Hörers in Gesprächen sehr hoch (Ehlich, 1991, s.131 ; Duman, 1999, s.14).

Die Handlungen des Sprechers bekommen ihre Bedeutung von Seiten des Hörers. Ohne “Rückmeldeverhalten” des Hörers würde ein Beitrag sich abbrechen müssen (Ehlich, 1991, s.131). Diese Höreraktivität wird in zwei Gruppen geteilt, und zwar in: “1- aufmerksamkeitsbezeugende Signale, 2- kommentierende Hörersignale, wie Zustimmung, Zweifel, Ablehnung u.s.w.” (Linke, 1991, s.268-269). Die Hörerrolle hat aus der Perspektive Duman’s ihre eigenen, besonderen Aufgaben:

“Mit dem Zuhören zeigt der Aktant seine Aufmerksamkeit, sein Interesse und auch seine Konzentration. Damit nimmt er Anteil am Handlungsprozess des Anderen. Durch Nichtzuhören wiederum kann der Aktant die Ausführung der Handlungen der Aktantin verhindern und ihren Handlungsraum einengen, da diese nicht - kooperierende Aktivität die Interaktion negativ beeinflusst.”(Duman, 1999, s.91).

Diese Höreraktivitäten können sich sowohl verbal als auch nonverbal verwirklichen, z.B. durch:

- “Blickkontakt in gewissen Abständen,
- Körperzuwendung,
- Mimik/Gesichtsausdruck,

- Gestik,
- Kopfbewegungen; Kopfnicken oder Kopfschütteln,
- Lächeln und / oder Lachen,
- Äußerung von Rückmeldesignalen wie *mhm, hmm, ja, ja ja* in gewissen Abständen,
- kommentierende Bemerkungen wie *ach ja, wirklich?, genau, eben, tja, soso* u.s.w." (Linke, s.269).

Diese Rückmeldeverhalten werden meistens unbewußt verwirklicht. Auch eine unausreichende Aufmerksamkeit kann den Beitrag des Sprechers abbrechen lassen oder aber auch zur Verunsicherung führen. Auch eine zu hohe Rückmeldung kann Signalisieren, daß der Hörer zu Worte kommen möchte. So sollten die SprecherInnen nicht nur als Objekte, "sondern als Subjekte der sprachlichen wie der gesellschaftlichen Verhältnisse betrachtet werden, die nicht nur reagieren, sondern auch agieren." (Linke, 1998, s.139) und einen bestimmten Wink zum Geschehen geben können. Es steht fest, daß während der Sprecher und der Hörer ihre Rollen spielen auch selbst der Sprache bestimmte Formen geben können, denn wie alle Handlungen ist auch das kommunikative Handeln nicht statisch und ist stets sich am evolvieren.

Außerdem ist die elementare Kooperation unter den Aktanten nach Ehlich "operativ". Hiermit betont er die Abwicklung des sprachlichen Handelns im technischen Sinne. Die Kooperation verwirklicht sich in einer Mehrzahl von "sprachlichen Apparaten". Hierzu zählt Ehlich als das wichtigste Element den "turn-Apparat", der die Verteilung unter den Aktanten im sprachlichen Handlungsraum regelt. Als nächstes betont er den "Reperatur-Apparat", durch die der Ablauf der Kommunikation gesichert wird (1991, s.131). Spannen, die während der Kommunikation hervortreten können, werden vom Sprecher oder aber auch vom Hörer durch "Reperaturmechanismen" aufzuheben versucht. Eine zu lange Pause zwischen den Beiträgen kann als Schweigen unter den Gesprächspartnern verstanden werden. In solchen Fällen kann der Sprecher entweder mit seinem beendeten Beitrag fortfahren oder bezüglich des Themas ein Subthema eröffnen. Somit wird versucht ein Mißverstehen zu vermeiden. Auch der Hörer hat seine Aufgaben, falls die Kommunikation zum Schweigen kommt, kann er durch "Pausenfüller", (Linke, 1991, s. 270) wie "ja ja", "das ist nun mal so", eine gemeinsame Denkpause in den Ablauf der Kommunikation einbauen. Das fährt dann so fort, bis einer den Beitrag endlich übernimmt. Die Kooperation unter den Aktanten kann nur entstehen indem sie zusammen spinnen.

In wieweit von Reperaturmechanismen in Gesprächen nutzen gezogen wird, hängt von der Rolle der Aktanten und von dem Handlungsraum ab, in dem sie sich befinden.

2.3.2. Die Relevanz dieser Rollen in freien / institutionellen Gesprächen

Die Rechte und Aufgaben der Aktanten ändern sich je nach der Rolle in der Institution. Je nachdem wer den Beitrag hält, bekommt einen anderen Wert als die Zuhörenden. Hier werden zwei Rollenkonstellationen unterschieden:

- Einmal diejenigen, die ihren Beitrag unter gleichen Bedingungen abgeben können,
- und einmal diejenigen, die im Handlungsraum nicht gleichberechtigt sind und in einer bestimmten Hierarchie untereinander stehen.

Duman (1999) betont die unterschiedlichen sprachlichen Handlungsräume, die durch Rollen in der Gesellschaft festgelegt sind. Das Recht auf das Unterbrechen eines Gesprächs hat der Mächtigere. Schweigen wird aus der Seite Linke's als Desinteresse am Gespräch interpretiert, währenddessen Duman hinzufügt, daß man auch manchmal wegen der Kultur rollenbedingt schweigen muß. Denn derjenige, der eine höhere Rolle hat, hat auch die Macht:

“Die asymmetrischen Verhältnisse im Handlungsraum sind von Rollen und gesellschaftlichen Differenzen abhängig, die das sprachliche Handeln / Nicht - Handeln in jeder Institution der Gesellschaft bestimmen. Je größer die gesellschaftlichen Differenzen zwischen Aktanten sind, desto größer ist die Distanz zwischen ihnen und die Macht der einen über die anderen.”
(s.22).

Rollenbezüglich hat man verschiedene Erwartungen von Koaktanten. Ein höherer Status des Gesprächspartners führt dazu, daß man unter seiner Kontrolle steht und nach ihm zu Handeln hat.

Obwohl man auch bei gleichberechtigten Gesprächspartnern auf eine bestimmte Hierarchie zutrifft, bezüglich auf die Rollen, die von den Normen in der Gesellschaft schon festgelegt worden sind, wie z.B. nach

dem Alter, nach seiner/ihrer Arbeitsposition, nach dem Geschlecht u.s.w (Duman, 1999, s.2), liegt hier eine vorher schon festgelegte klare Trennung im Gesprächsverhalten nicht vor.

Bei rollengetrennten Gesprächen wird allerdings das Gesprächsverhalten schon von vorneherein festgelegt. Sie sind "... zum Teil gegensätzlich verteilt." (Linke, 1991, s. 290). Für solche Rollenverteilungen, die organisatorisch bestimmt werden, gibt es verschiedene Konstellationen, wie z.B. Richter-Angeklagter, Diskussionsleiter-Diskussionsteilnehmer, Arzt-Patient und wie in unserem Fall: Lektoren-Studenten.

Der Sprecher, der das Recht auf einen Beitrag hat, bekommt somit auch das Recht:

- " das Gespräch zu eröffnen und es auch wieder zu beenden,
- die Länge einzelner Gesprächsphasen zu bestimmen,
- Themen einzuführen bzw. Themen zu wechseln,
- themenkontrollierende Bemerkungen zu machen,
- Fragen zu stellen,
- Äußerungen der GesprächspartnerInnen zu werten,
- bevorzugt Selbstwahl durchzuführen,
- gegenüber allen GesprächspartnerInnen Fremdwahlen durchzuführen,
- GesprächspartnerInnen an geeigneten Stellen zu unterbrechen,
- etc" (Linke, 1991, s.290).

Diese Rechte können wiederum nicht beliebig vom höher Gestellten benutzt werden. Diese Aufzählung tritt nur dann ein, wenn beim Sprecherwechsel Organisationspannen hervortreten oder das Thema abgeschweift wird. Auch in homileischen Diskursen treffen wir auf Normen, wenn auch nicht in diesem Sinne.

2.4. Der Rahmen des Sprecherwechsels in freien Konversationen

In freien Konversationen sind Gespräche durch die Bedürfnisse, die im Alltag vorkommen, bestimmt. So werden sie nicht von Vorneherein festgelegt, sondern sind freien Charakters. Was man wie Aussprechen kann, liegt nach Dell in der sozialen Lage, indem sich der Aktant befindet: "Die Wechselwirkung von Sprache und sozialer Situierung wird in erster

Linie als eine Angelegenheit menschlichen Handelns und der Kenntnis angesehen, die, teils bewußt, teils unbewußt, den Menschen befähigt, Sprache im sozialen Leben zu gebrauchen.”(Dell, 1975, s.89).

Auch hier werden die Gesprächsinhalte von bestimmten Normen gelenkt, wie zum Beispiel: Was man wo, mit wem sprechen kann, in welcher Situation, wie lange man darüber sprechen darf oder sogar vielleicht überhaupt nicht. Ein zu langes Sprechen kann zur Desinteresse führen, ein Wortergreifen am falschen Platz kann dazu führen, daß einem der Beitrag abgebrochen wird u.s.w.

Damit das freie Gespräch, welches verschiedene Themen von Zeit zu Zeit aufgreift, weitergeführt werden kann, bedingt unbedingt einer großen Interesse der Beteiligten: “der Gesprächsfaden bleibt nur intakt, wenn alle mitspinnen.”(Linke, 1991, s.285). Hier ist es betonenswert das Normen dem sozialen Wandel unterliegen und aber auch sich in jeder Schicht anders verwirklichen. So ist eine Analyse der verschiedenen Institutionen von Zeit zu Zeit erforderlich und angebracht, um den Wandel im sozialen Leben feststellen zu können.

Es ist nochmals Betonenswert, daß in freien Konversationen nicht um des Themas willen gesprochen wird, sondern um des Sprechens willen, wo man eben homileischen Diskurs vom institutionellen Diskurs konkret unterscheiden sollte. In unserer Arbeit, die sich mit dem Sprecherwechsel und seiner Funktion im Institut Schule beschäftigt, wird versucht den institutionsspezifischen Mechanismus aufzudecken, der als eine Modifikation des konversationellen Gesprächs auftritt. Die Hochschule ist ein Ort, wo die Studenten mindestens vier Jahre deren Programm unterliegen und sich nach ihr Verhalten zu haben. Sie bringen ihr institutionspezifisches Wissen bereits von der Grund- und Mittelstufe mit. Manches kann sich in der Hochschule darauf aufbauen und manches abbauen, was bei einer kontrastiven Untersuchung ein Forschungsthema sein könnte.

2.5. Der Rahmen des Sprecherwechsels im Schulwesen

Auch die Hochschule hat wie die Anderen einen Selbstzweck auszufüllen. Die Schulen haben insgesamt die Aufgabe das gesellschaftliche Wissen weiterzuvermitteln (Ehlich/Rehbein, 1976, s.47). Das Ziel in den Schulen ist sozusagen die Übertragung des gegenwärtigen Wissens, das im großen versprachlicht werden kann, an die neue Generation. Ehlich und Rehbein betonen hierzu, daß das Wissen ein ideologisches Wissen ist,

welches an die neue Generation weitergeleitet werden soll (Ehlich/Rehbein, 1980, s.340 ; Eigler, 1983, s.25).

Die Sprache hat in diesem Handlungsraum, bezüglich der Ziele der Schule, eine andere Dimension als im Gerichtshof (Hoffmann, 1989), in der Familie (Duman, 1999) usw. oder auch besonders in selbstausgewählten Gruppen.

Im Schulwesen sind die Themen, die durchgenommen werden sollen, schon von vorneherein festgelegt. Hier wird in einer oder wenn erforderlich in mehreren Unterrichtseinheiten meistens nur ein Thema und seine Subthemen durchgenommen und nur darüber gesprochen. Abweichungen vom Thema werden wie auch nach Linke nicht gern gesehen und sofort treten Mechanismen ein, die zum Thema zurückweisen: "Bei themenfixierten Gesprächen ... tritt ... eine gewisse Themenkontrolle in Kraft : Thematische 'Exkurse' müssen wieder zum Hauptthema zurückgeführt werden, etwaige Themenwechsel müssen rückgängig gemacht werden." (Linke, 1991, s.286).

In Handlungsräumen, wo das Thema schon von vorneherein festgelegt ist und darüber für eine bestimmte Zeit gesprochen werden soll, steht meistens ein Gesprächsleiter zur Verfügung, der das Recht dazu hat, "die Themenorientierung zu überwachen und gegebenenfalls mit themenleitenden und themenkontrollierenden Beiträgen ins Gespräch einzugreifen." (Linke, 1991, s.286).

In unserer Arbeit wäre diese Rollenübernahme bei der Lektorin. Als Vertreterin der Institution hat sie immer das Recht auf den Beitrag "... sei es auch nur, um das Wort an jemand anderen weiterzugeben." (Linke, 1991, s.286) . Sie hat beruflich das Recht die Lernenden zu unterbrechen und selber mit dem Beitrag fortzufahren, oder mit einem neuen Thema eine Einführung zu verwirklichen (Wardhaugh, 1985, s.144-145). Sie ist die Autorität in der Klasse: Sie kann bestimmen wer den Beitrag nehmen kann und wer nicht. Schulspezifisch kommt noch hinzu, daß sie eine bewertende Funktion hat. So wäre ein Abweichen des Studenten zu seinem Ungunsten, die wiederum die Macht der Lektorin im Handlungsraum zum Vorschein bringt. Es wird als wichtig angesehen, daß eine gelungene Kommunikation im Klassenraum nur entstehen kann, wenn sich die Lehrerkandidaten und die vorläufigen Lehrer deren im klaren sind.

2.6. Die Relevanz des Sprecherwechsels im DaF-Unterricht

Wenn man nicht weiß, wie man im Handlungsraum bzw. in der Klasse sich zu Verhalten hat, wenn man nicht weiß, wie die organisatorische Seite des Schulsystems im Klassenraum sich verwirklicht und wenn man dem sprachlichen Gebrauch dieser Institution fremd ist, so können Kommunikationshindernisse hervortreten und auch das gesagt gewollte nicht mehr gesagt werden. So wäre es unseres Erachtens angebracht an erziehungspedagogischen Fakultäten, die Lehrerkandidaten für Deutsch aufnehmen, im DaF-Unterricht sowie auch im Konversationsunterricht Anhand von Dialogen und audio-visuellen Materialien sie auch auf diese Realität aufmerksam zu machen.

Die organisatorische Größe des Sprecherwechsels in diesen Institutionen soll nicht nur das System im Klassenzimmer ins Vorschein bringen, sondern es soll auch die Möglichkeiten zeigen, welche Methoden wirklich im Unterricht einsetzbar sind oder zu welchen Änderungen man gehen kann. Es soll aber auch zeigen, daß man wegen dem institutionsgebundenem Handlungszwang nicht zu Änderungen gehen kann, um diese oder jene Methode einsetzen zu können, damit die Studenten/Schüler mehr Handlungsraum bekommen.

Beim kommunikativen Ansatz zum Beispiel versucht man, daß die Studenten so oft wie möglich zum Sprechen kommen. Hier sollte die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, wie auch nach Saxer: "...die Lernenden zuerst zum Hören und Sprechen, und in weiterer Folge zum Lesen und Schreiben zu bringen." (1993, s.3) sein.

Der Lehrende muß in dieser Methode soweit wie möglich aufhören zu Reden, damit die Lernenden das Recht zu einem Beitrag bekommen. Er soll sich aus der Rolle des Vortragenden, ständig Korrigierenden und Beurteilenden herausziehen und den Raum den Lernenden überlassen. Die Lernenden können nur so aktiv werden. Der Lehrende hat somit nach Saxer (ebda) die Aufgabe, die Lernenden zum Sprechen zu bringen: "Der Lehrer ist also in erster Linie der Kommunikations-Stifter im Unterricht.". Wohin noch House hinzufügt, daß ein "Sprachbewußtsein" ein "Kulturbewußtsein" (1996, s.12) mit einschließen sollte.

In der Literatur werden für den DaF-Unterricht unterschiedliche Methoden vorgeschlagen. Es wird meistens vertreten, daß Lernprozesse, die der Sprechhandlung dienen sollen, die primäre Rolle; Lernprozesse, die nach dem Sprachsystem der Sprache orientiert sind, dagegen die sekundäre Rolle im DaF-Unterricht bekommen sollen.

Die Verständigung der Menschen unter sich sind nicht der eigentliche Ziel der Methoden, die die Lehre des Sprachsystems sich vorgenommen haben. Für sie ist die verschriftlichte Sprache von größter Bedeutung.

Das Interesse an der Hochschule widmet sich eher solchen Methoden, die als Ziel die Kommunikation unter den Gesprächspartnern sich angesehen haben. In der kommunikativen Methode sollte zum Beispiel nach Saxer im Vordergrund die Verständlichkeit und nicht die Sprachrichtigkeit stehen:

“Gespräche verlaufen nicht beliebig, sondern ergeben sich aus den sie umgebenden Bedingungen und Umständen der Realität. In diesem Rahmen setzen die beteiligten Sprecher ihre Sprechabsichten in Äußerungen um. Daraus ergeben sich Dialoge als eigene Sprachsysteme, die neben den Systemen der Grammatik und des Wortschatzes ihre Eigengesetzlichkeiten haben. Dementsprechend stellen Äußerungen als ganzes ein eigenes System dar, das nicht einfach von den Strukturen der Grammatik erklärt werden kann.”(Saxer, 1993, s.44).

Die Sprache wird hier von Saxer, wie von vielen anderen Wissenschaftlern auch, als ein soziales Handeln betrachtet, die nicht in einfachen rekonstruierten Dialogen gezeigt werden kann. Kinsız betont hierzu die Wichtigkeit der Praxis:

“Bezeichnet man die Sprache als soziales Handeln, soll man den Lernenden nicht Dialoge auswendig lernen lassen, sondern Situationen schaffen, in denen Lernende gezielt Lernstoff im Klassenraum in die Tat umsetzen können. /.../. Beim Fremdsprachenunterricht soll den Studenten die pragma- linguistische Seite der Sprache beigebracht werden, wo und wie sie die Sprache in echten Situationen im Alltagsleben anwenden können.” (Kinsız, 1988, s.10-11).

Um das zu erreichen, muß man den Studenten freien Handlungsraum geben, so Kinsız: “Der Fremdsprachenunterricht sollte nicht nur sprachliche Strukturen nahe bringen, sondern die Studenten sollen auch gleichzeitig mit Hilfe der Sprache lernen, selbstständig handeln zu können.”(1988, s.14).

Das kann unseres Erachtens nur dann möglich sein, wenn man zuerst die tatsächliche Situation im Klassenzimmer erörtert. Diese Erörterung kann zeigen, in wieweit wir uns diesem Ziel nähern können oder was wir machen können um die Lernenden noch aktiver am Unterricht Teilnehmen zu lassen. Die Institutionelle Wahrheit zum Vorschein zu bringen, gebe uns den Vorteil zu wissen, inwiefern wir eine freie Kommunikation im Unterricht tatsächlich verwirklichen könnten.

Unseres Erachtens wird in der Türkei das Ziel im Fremdsprachenunterricht, daß die Lernenden ihre Dialoge frei konstruieren und so der Realität des Sprachgebrauchs näher kommen, Probleme aufweisen. Die Lehrenden tragen nämlich in unserem Schulwesen eine vermittelnde Rolle. Sie sind diejenigen, die die Aufgabe haben zu bewerten und zu korrigieren. Ihre Rollen sind schon von vorneherein festgelegt. Die Studenten kommen zur Hochschule bereits mit institutionspezifischen Kenntnissen. Sie übertragen ihr langjährig erkundetes Wissen in die Hochschule. So sind für die Studenten die Gewohnheiten, denen sie langjährig gegenüber standen, sehr schwer änderbar. Trotzdem sind neue Angehensweisen möglich, soweit der Lehrende über die Lage im Klassenraum richtig informiert wird.

Um diese Tatsache erörtern zu können wurde der Mechanismus des Sprecherwechsels auch in anderen Ländern zum Basis verschiedener Arbeiten, auf die noch im folgenden (§2.6) eingegangen wird. Es wurden Forschungen dazu gemacht, wie sich der Sprecherwechsel in der Klasse im muttersprachlichen Unterricht, unter den Mädchen und Jungen, in der Fremdsprache ausserhalb der Klasse verwirklicht. Und so wurde ein System bezüglich des Schulwesens aufzuweisen versucht.

2.7. Sprecherwechsel in der Literatur

Diesen Arbeiten, wie auch unserer, galt die Untersuchung im konversationellen Gespräch im Jahre 1974 von Sacks, Schegloff, und Jefferson mit dem Titel "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", die in ihrer Arbeit das System des Sprecherwechsels und seine Regeln darlagen, als ein Basismodell. Sie versuchten anhand freier Gesprächen, die unter verschiedenen Personen sich verwirklichte und die nicht unter einer hierarchischen Beziehung zueinander standen, die Organisation des Redewechsels in seiner einfachen Weise darzulegen.

Sacks, Schegloff und Jefferson weisen auf zwei Techniken beim Sprecherwechsel hin : (1) Entweder gab der gegenwärtige Sprecher seinen Beitrag durch Fremdwahl an den Hörer weiter, der nun verpflichtet war die Sprecherrolle zu übernehmen. Mit der Fremdwahl wurden die anderen Zuhörer ausgestoßen. Nur der Ausgewählte hatte das Recht dazu einen Beitrag zu leisten. (2) Der Sprecher konnte aber auch durch den "transition-relevance place" (der Punkt, wo ein Sprecherwechsel stattfinden kann) signalisieren, daß hier ein Sprecherwechsel durch Selbstwahl stattfinden kann. Falls der Hörer dieses Signal aufnimmt kann sich hier ein Sprecherwechsel verwirklichen, weigert er sich, so kann der gegenwärtige Sprecher mit seinem Beitrag fortfahren bis eine neue Redeübergabestelle sich im Gespräch verwirklicht und ein Sprecherwechsel stattfindet.

"Turn-constructional units" sind nach Sacks, Schegloff und Jefferson (s.720-723) Sprechabschnitte, die schon dem Hörer über den Inhalt und des Beitrags Wahrscheinlichkeiten anbieten und deren Länge eingeschätzt werden: "conversationalists build their turns with units such as a complex sentence, a simple sentence, a phrase, even a word, and participants are able to determine what this unit is and predict its point of completion with great accuracy." (Fairclough, 1992, s.17). Auf diese Einschätzung kann dann ein selbstgewählter Sprecherwechsel stattfinden. Überlappungen und Lückenfüller sind hier möglich und werden als normal angesehen.

Unser Interesse gilt auf eine andere Perspektive solcher Untersuchungen in Gesprächen, wo nun die Interaktanten in einer institutionsspezifischen Hierarchie zueinander stehen.

Mchoul ging im Jahre 1978 mit seinem Aufsatz "The organization of turns at formal talk in the classroom" dieser Frage nach und stellte vier Grundregeln für die Schulkommunikation im Klassenzimmer fest. Er stimmte den Gedanken von Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) zu, die die Meinung vertraten, daß das konversationelle Gespräch die Grundform der verbalen Interaktion ist und Gespräche in Institutionen, wo es eine Beitragsverteilung gibt, die verschiedenen Erscheinungsformen des freien Gesprächs sind.

Mchoul fasste Anhand seiner Daten vier Regeln auf. Er stellte fest, daß (I) am Ende des Lehrerbeitrags:

a- der Lehrer durch die Technik der Fremdwahl einen Schüler wählen kann. Nun hat der Schüler die Pflicht und das Recht auf einen Beitrag, wobei den Anderen dieses Recht entzogen wird.

b- der Lehrer mit seinem Beitrag fortzufahren hat, falls er nicht durch Fremdwahl den Beitragsrecht an einem Schüler abgeben will.

Wenn (I) a gewählt wird, geschieht nach dem Beitrag des Schülers (II):

a- eine Beitragsabgabe wieder an den Lehrer zurück. Nur der Lehrer hat das Recht und die Pflicht zu reden: "no others have such a right or obligation and transfer occurs at that transition-relevance place." (s.188).

b- eine Selbstwahl des nächsten Sprechers, was aber nicht sein muß, wenn der gegenwärtige Sprecher (Schüler) nicht zur Fremdwahltechnik zurückgreift. Der Lehrer ist hier derjenige, der das Wort als erster hat.

c- ein Fortfahren seines Beitrags, was aber nicht unbedingt sein muß. Dieses Fortfahren dauert nach Mchoul so lange bis sich der Lehrer selbst auswählt.

(III) Wenn der Lehrer durch Fremdwahl nicht erfolgreich wird (I)a und widerspricht (I)b, dann wird an jeder Sprecherwechselstelle immer wieder (I)a und (I)b verwendet, bis ein Sprecherwechsel stattfindet.

(IV) Wenn der Schüler an der Stelle eines möglichen Sprecherwechsels die Regel der Beitragsabgabe an den Lehrer nicht in die Tat umsetzt und wenn kein Schüler freien Willens den Beitrag abnimmt und wenn der Schüler nach (II)c weitergesprochen hat, dann treten an möglichen Sprecherwechselstellen (II) a /b /c immer wieder auf, "until transfer to the teacher is effected." (s.188).

Er stellt somit die Behauptung, daß vier Regeln in eins fallen, und zwar: "that is, into a summary rule: *Only teachers can direct speakership in any creative way.*" (s.188) und so hebt er auch den Gedanken hervor, daß das Gespräch in der Schule institutionalisiert ist.

Er stellt drei technische Unterschiede zwischen dem konversationellen Gespräch und der Kommunikation im Unterricht fest. Als erstes (1) hebt er hervor, daß Pausen und Lücken im Unterricht länger sind als in freien Gesprächen. Der Schüler bekommt somit Zeit, um seinen Beitrag zu vervollständigen. Als nächstes (2) kommen in freien Gesprächen des öfteren Überlappungen vor. Der dominante Sprecher bekommt somit das Recht zum Sprechen. In der Klassenkommunikation ist es allerdings anders: "The potential for overlap is minimized..." (s.189). Hier ist ein Beitragsrecht durch dominantes Handeln fast ausgeschlossen. Bei

Einführung neuer Themen durch den Lehrer wird es noch seltener gesehen. Auch eine Fremdwahl vom Schüler zum Schüler kommt nicht vor. Als letztes (3) wird darauf hingewiesen, daß im Gegensatz zu freien Gesprächen in Klassenkommunikationen der Sprecherwechsel nicht eine Vielfalt von Sprecherwechselstellen hat. Die meisten beendeten Schülerbeiträge gehen zum Lehrer zurück, "In many of the classroom interactions (lessons) taken as data for this report, well over 80% of the talk is done by teachers. Much of this is in the form of monologues.". Durch diese Handlungen entsteht nach ihm ein "Teacher-Student-Teacher" Muster (s.208-210) auf die wir noch eingehen werden.

Mazeland setzte die Studie von Mchoul der Kritik aus. Mit seiner Untersuchung "Sprecherwechsel in der Schule" im Jahre 1983 wurde auch von ihm eine Systematik bezüglich der Beitragverteilung aufzubauen versucht. Auch sein Interesse galt der schulischen Kommunikation, in der der Lehrer und die Schüler seines Erachtens nicht unabhängig von der Institution Schule sprachlich Handeln können. Ihnen werden ihre Pflichten und ihre Aufgaben beim Sprecherwechsel schon von der Institution vorgelegt. So bestätigt er die Sprecherwechselregelung im Unterricht anhand von verschiedenen Daten und systematisiert es, die von Mchoul aufgestellt worden ist. Mazeland spricht in seiner Arbeit von drei Beitragsrechtsgaben. Er spricht von "ungerichteten" Fragen (s.83), die vom Lehrer an die Klasse gestellt werden. Entweder nimmt ein Schüler durch "programmierte" Selbstauswahl den Beitragsrecht oder einige Schüler bewerben sich um den Beitragsrecht. Mit der "ungerichteten" Frage schafft der Lehrer einen Handlungsraum für die Schüler, was Mazeland als "bedingte Selbstauswahl" benennt. Der Schüler hat nicht das Recht auf eine Selbstentscheidung beim Beitragsrecht. Dieser Recht wird vom Lehrer erteilt, der den Sprecher auswählt. Er benennt diese Situation als "turn-Zuteilungsturn" (s.83-85). Der Lehrer nimmt wieder das Wort auf, um dem Schüler das Recht für einen Beitrag zu geben. Diese Handlung hat im System seinen festen Platz. Die Bewerbung um den Beitrag vollzieht sich nicht auf eigenem Willen. Diese Handlung wird von ihm als "programmierte Selbstauswahl" (s.85) bezeichnet.

Eine "nicht-programmierte Selbstauswahl" (s.87) folgt, wenn nicht auf die Technik der "ungerichteten Turn-Zuteilung" eingegangen wird. Der Schüler spricht hier dann nach seinem eigenen Willen. Mazeland stellte fest, daß Selbstauswahl "spezifische Muster" sind: "es sind sozusagen "sekundäre" Hilfsmuster der Verständigung, Korrektur, Rechtfertigung, Beschwerde, Rehabilitierung." (s.94). Allerdings kommt auch hier der Schüler erst zum Sprechen wenn der Lehrer ihnen den Beitragsrecht zuweist. Diese Beiträge

werden vom Lehrer erst durch Abgabe des Beitragsrechtes in Acht genommen. Redder (1984) nennt solche Handlungen der Schüler als Beitragsforderungen am Fehlplatz.

Mazeland's und Redder's Feststellungen, auf die wir unten noch eingehen werden, sind überwiegend auf unsere Arbeit übertragbar. Die Studien von ihnen dienen als ein Grundmaterial, in denen wir die Möglichkeit fanden Kontraste und Gemeinsamkeiten hervorzuheben. So wurden auf sie Wert gelegt und darzulegen versucht.

Als eine neue Perspektive folgt nun die Studie von Angelika Redder (1984) mit ihrem Werk "Modalverben im Unterrichtsdiskurs" mit der sie Kritik an Sprecherwechselstudien in der Literatur ausübt. Sie untersucht in ihrer Arbeit die Funktion der Modalverben beim sprachlichen Handeln unter institutionellen Bedingungen mit der Behauptung, daß beim Sprecherwechsel auch die Modalverben eine Rolle spielen. Es wird in ihrer Arbeit darauf Wert gelegt, ob die Modalverben die gleiche Funktion bei Lehrern und Schülern haben oder ob sich Unterschiede aufweisen. Sie kritisiert, daß Mazeland sein Interesse nur der oberflächlichen Ebene widmet. Die Termini, die von ihm eingeführt werden wie "programmierte Selbstauswahl" oder "nicht-programmierte Selbstauswahl" sind für Redder lehrerzentriert und, "wobei der erste für eine der Techniken steht, der zweite nur für eine Teiltechnik;" (s.42), dabei werden diese Termini in der Literatur für die gesamte Technik benutzt und werden als Bezeichnungen für die Entscheidung der Schülerhandlungen zur Hand genommen. Auch der Benennung "turn-Zuteilungsturn" kommt Kritik von Seiten Redders: sie "... bezeichnet einen bestimmten Lehrer-turn, nicht eine 'Sequenzposition' und auch nicht die turn-regelnde Handlung des Lehrers ..." (s.42). Mazeland (1983) läßt bei seiner Systemaufstellung nach Redder etwas außer Acht: "programmierte" und "nicht programmierte Selbstauswahl" decken sich, wo ein Schüler Selbstwahl beim Beitrag eines Schülers treffen kann, auch wenn der Lehrer hier ihm Beitragsrecht gibt.

Nach Redder hat die "Turn-Organisation eine hochkomplexe Struktur" (s.43) im Unterricht. Sie sieht es als notwendig noch weitere "Darstellungsmethoden" zu benutzen, um das Regelsystem aufdecken zu können. So achtet sie auf "die Entscheidungsprozesse und die Modalitäten", die sich im Unterricht verwirklichen. Auch sie spricht von drei turn-Abgaben: (1) Der Lehrer gibt durch "turn-Zuteilung" einem Schüler das Beitragsrecht. Auch dies teilt sich in drei Untergruppen, und zwar: a) "L-initiierte", b) "L-S-initiierte" und c) "S-initiierte"-turns. Der Lehrer gibt den turn durch "Aufrufen" an den Schüler weiter (Redder, s.43 ; Mazeland, s. 81). Diese turn-Abgabe ist "Lehrerinitiiert". Er "will"

nach Redder, daß ein Schüler den Beitrag aufnimmt: Der Schüler "muß", wobei er auch das Recht dazu hat nicht den Beitrag aufzunehmen, was aber dann auch wieder zur negativen Bewertung seines Handelns durch den Lehrer führt. In (2) wird die Beitragsabgabe ohne Benennung eines Schülers an die ganze Klasse gewidmet. So stehen alle Schüler unter dem Druck des "müssens", was Redder (1984) wiederum als "sollen" benennt, da ja noch keiner das Beitragsrecht bekommen hat. Der Schüler wird hier nicht verpflichtet, sondern aufgefordert: hier spricht sein Willen. Redders Bezeichnung "programmierte" Selbstauswahl gilt für diese Technik (s.43-45). Nimmt der Schüler den Beitrag so "darf" er sprechen. Durch diese Technik erhält der Schüler das Recht als Kandidat sich zu bewerben, was Redder als "turn-Bewerbung" bezeichnet. Es kann auch vorkommen, daß der Schüler ohne die Entscheidung des Lehrers abzuwarten, anfängt zu sprechen. Hier kann der Schüler ermahnt werden oder es wird ihm nicht zugehört und ein anderer kommt dran. Das Reden von einem Schüler in so einem Fall wird von Redder als "turn-Okkupation" angesehen. In (3) spricht Redder von Selbstauswahl. Ohne dem Schüler einen Beitragsrecht zu geben, möchte der Schüler den Beitrag. Der Schüler steht nicht unter dem Druck des "müssens" und "sollens". Seine Handlung beruht auf Selbstwahl: "Deshalb muß der Schüler versuchen, beim Lehrer die Absicht zu wecken, den turn loszulassen und eine *S-initiierte turn-Zuteilung* vorzunehmen. Die Handlung des Schülers wird als "turn-Verlangen" bezeichnet (s.45-47). So versuchte sie den Rahmen des sprachlichen Handelns, die auch durch die Modalverben bedingt wird, herauszubearbeiten und die Tiefenstruktur beim sprachlichen Handeln miteinzubeziehen. Ihre Vorgehensweise war in diesem Betracht beispielhaft und wegweisend für unsere Arbeit, wenn auch nicht vergleichbar.

Auch die Arbeit von Stüwe (1986) "Konversation in der Fremdsprache", die fünf Sprecher, die als Fremdsprache Englisch lernen mit einem Muttersprachler gegenüber setzt und ihr turn-Verhalten im freien Gesprächsraum darzulegen versucht, war für uns interessant und gilt als Grundmaterial unter den oben genannten. Diese Gruppe ist eine internationale Gruppe von denen eine Schweizerin, drei Deutsche und eine Norwegerin ist. Stüwe's Ziel ist es das Sprachverhalten unter "learner-native speaker" (s.3) aufzuweisen. Während die einzelnen Aspekte durchgenommen werden, wird in dieser Arbeit ihre fremdsprachliche Fähigkeit mit ihrem fremdsprachlichen Handeln in Bezug gesetzt und darzustellen versucht. Der Sprecherwechsel hat auch in dieser Arbeit seinen Platz, der nach Stüwe von der Sprachkompetenz der Lerner beeinflusst wird und so ihren Beitrag begrenzt oder aber auch erweitert. Es

wird aufgezeigt, daß bezüglich ihrer Kompetenz "Verständnis und Planungsprobleme" (s.65) von Seiten der Hörer auftauchen, die dann zu Handlungsunterlassungen führen können, die für unsererseits auch als (§4) Unterstützungspunkte gelten. Wegen ihrer Planungsprobleme kommt es dazu, daß der Hörer den Punkt, an dem ein Sprecherwechsel stattfinden kann, verpasst und so sich am Gespräch sehr schwer beteiligt. Auch eine unsichere Beteiligung am Gespräch führt dazu, daß der Sprecher von Mitschülern, deren Sprachfähigkeit höher liegt, unterbrochen wird. So wird des öfteren die Technik Fremdwahl vom Muttersprachler an diese schwächeren Schüler benutzt. Mit der Zeit zeigt sich dann von diesen Studenten ein Desinteresse am Thema und am Diskurs im Gegensatz zu Schülern, die eine höhere Sprachfähigkeit aufweisen. Sie sind in der Lage den Muttersprachler ins Gespräch einzubeziehen und ein freies Handlungsraum für sich und den Beteiligten zu schaffen.

Hauptsächlich im Bereich des freien Gesprächs wird neben der Studie von Sacks, Schegloff und Jefferson die Studie von Chr. Rasper, R. Rudigkeit, G. Schäfer, D. Wenner (1978) "Die Beziehung zwischen Turn-Taking Verhalten und sozialem Rang" hier als nennenswert angesehen. Ihr Interesse gilt auf den Einfluß des *sozialen Status* (Hervorhebung meinerseits) beim Sprecherwechsel. Vier Gymnasiasten unterschiedlichen Rangs wurde ein Thema gegeben und eine natürliche Kommunikationssituation und Raum geschaffen, um den Rahmen des Sprecherwechsels ausarbeiten zu können. Es wurde festgestellt, daß der Sprecherwechsel größtenteils sich nach seinen eigenen Regeln verwirklichte. Sprecherselbstwahl war auch in diesem freien Gespräch dominant, wobei man auch, wenn auch minimalisiert auf Fremdwahl zutraf. Auf eine Größe, die durch den Status des Sprechers bedingt wird, wurde nicht getroffen. Diese Tatsache wurde darauf angelehnt, daß der soziale Unterschied unter den Aktanten nicht allzu groß ist, daß aber trotzdem die Länge des Beitragsrechts, die wirksame Anwendung von Gegenstrategie wieder vom Status abhing.

"Studienbuch Linguistik", die von Linke, Nussbaumer und Portmann im Jahre 1991 herausgearbeitet worden ist, beinhaltet die wichtigsten Ansätze der linguistischen Forschung, von denen für uns die "Pragmatik" und "Gesprächsanalyse" Kapitel von großer Interesse war, in denen uns die Regeln und Maße für einen Sprecherwechsel und die Rollen der Teilnehmer in Konversationen gegeben worden sind und bei der Aufstellung der theoretischen Grundlage als einer der Grundmaterialien gedient haben.

Im Bereich des Schulwesens gibt es wieder verschiedene Untersuchungen, von denen das Werk von Ehlich/Rehbein (1983) "Kommunikation in Schule und Hochschule" für uns einen großen Wert aufweist. In diesem Werk wurden Studien wiedergegeben, die sich mit der Schulpraxis, mit der Kommunikation in der Schule und Hochschule beschäftigen. Das Band gliedert sich in zwei Teile, worin der erste Teil sich durch Analysebeispiele bildet im Gegensatz zu Teil zwei, worin sich methodologische Überlegungen im Zusammenhang zu diesem Thema befinden. Teil Eins gibt Analysebeispiele zur Vermittlung des Wissens, deren Formen und Beispiele dazu und wie die Bedingungen im Institut sind, das Wissen zur Handlung umzuwandeln. Teil Zwei birgt in sich sowie neue als auch alte Kategorien, die von den Forschern als Kriterien benutzt wurden. Manche Systeme werden von ihnen weiterentwickelt, manche können sich der Kritik deren nicht entziehen.

Das Werk von Ehlich/Rehbein aus dem Jahre 1986, das den Titel "Muster und Institution" trägt, zeigt uns eine Fülle von verschiedenen Perspektiven und Untersuchungen zum Thema Schule. Die Rollen der Lehrer und der Schüler wird hier konkreter darzustellen versucht. Die Lehrer haben zu Reden. Auch die Schüler erwerben Sprechtechniken über die Schule, die sie dann in entsprechenden Situationen benutzen müssen. Vier Handlungsmuster werden im ersten Teil beispielhaft in dieser Studie nach ihrer Form und Funktion durchgenommen, und zwar 1- Probleme lösen, 2- Rätselraten in Schule und draußen, 3- Vortrag der Lehrer und die Funktion der Fragen, die ihrerseits gestellt werden, 4- Begründen, daß "mit der interaktionalen Wissensorganisation zu tun" (s.6) hat. Als weitere organisatorische Größe wird im zweiten Teil noch die sprachliche Oberfläche und ihr System zur Hand genommen, in der die Beitragsverteilung in Acht genommen wird. Der Zusammenhang zwischen Schule und Sprache wird hier systematisch herauszuarbeiten versucht.

Außer den oben genannten haben mich noch andere Arbeiten der Pragmatik beeinflußt, wie das Werk von Hoffmann (1989) "Rechtsdiskurse", in der verschiedene Beiträge von verschiedenen Forschern zur institutionsspezifischen Kommunikation und Handlung geleistet worden sind. Die Arbeit von Duman (1999), die ihrer Studie den Titel "Schweigen" gab, zeigt uns eine andere Dimension der linguistischen Pragmatik. In diesem Werk wird das Sprachverhalten der türkischen Frauen im Inland und im Ausland untersucht, welches uns sowie wegweisend als auch je nach dem Subthema inhaltlich behilflich war.

Im weiteren sehe ich die Arbeit von Swann (1988) als: "Talk control: an illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation" nennenswert, worin Swann sich über die Sprechhäufigkeit der Studenten und Studentinnen im Klassenzimmer beschäftigt hat, die mir bei meiner Arbeit einen weiteren Blick verschaffte.

Im folgenden Abschnitt (3) wird eine Beschreibung der Daten und ihr Umriß vorgelegt, die unserer Forschung als authentisches Material gedient haben. Die Vorgehensweise in dieser Arbeit wird wie folgt (§3) geschildert.

3. METHODISCHE VORGEHENSWEISE

3.1. Untersuchungsgegenstand

Die Datensammlung wurde im fünften Semester des Lehrjahres 1998-1999 im DaF-Unterricht in Eskişehir an der Hochschule für Tourismus und Hotelwirtschaft verwirklicht. Insgesamt betragen die Tonbandaufnahmen 10 Unterrichtsstunden von je 45 Minuten. Diese Aufnahmen wurden im ersten Semester des 3. Lehrjahres der Studenten verwirklicht, da der Kommunikationsunterricht in diesem Lehrjahr einen höheren Anteil hat als in den vorherigen Jahren. Die Unterrichtsstunden an der Hochschule für den Deutschunterricht sind wie folgt :

Die Verteilung der Unterrichtsstunden pro Lehrjahr

1. und 2. Semester:	12 Stunden
3. und 4. Semester:	10 Stunden
5. und 6. Semester:	8 Stunden
7. und 8. Semester:	8 Stunden.

Zeichnung 1

Im ersten und zweiten Semester des Studienprogramms wird das Lehrbuch *Deutsch Aktiv Neu 1A* benutzt. Die meisten Studenten kommen mit fast überhaupt keinen Deutschkenntnissen. Auf eine Nachfrage an die Studenten des oben genannten Lehrjahres, ob sie schon vorher durch einen Kurs oder in der Mittelschule Deutsch gelernt haben oder ob sie schon einmal in Deutschland gewesen waren, kamen die Antworten ungefähr gleich. Von den ausgeteilten 32 Fragebogen kamen 28 zurück. 19 von den Befragten waren weder in Deutschland noch hatten sie vorher Deutsch gelernt. 7 von ihnen waren zwar nicht in Deutschland, hatten aber in der Mittelstufe ein Jahr lang zwei Stunden pro Woche Deutschunterricht. Einer wurde in Deutschland geboren. Nach achtjährigem Aufenthalt und der Besuch der ersten Klasse in Deutschland, kehrte er zurück. Sein Kontakt mit deutschen Muttersprachlern ist noch in

Takt. Wieder ein Student, der keine Auslandserfahrung hat, hat an einem Kurs vor seiner Studienzeit an dieser Hochschule für drei Monate Deutsch teilgenommen. Von vier Studenten erhielten wir keine Antworten. Das gesamte Bild der Hochschule ist wie diese Nachfrage, wobei die Fragen vor dem ersten Semester während des Einschreibens schon gestellt werden. So wird der Niveau der Studenten als sehr niedrig angesehen, und es wird als angebracht angesehen von Anfang an mit der Deutschlehre anzufangen. Der Deutschunterricht dauert in der ersten Klasse 12 Stunden pro Woche, von denen 6 Stunden für das Arbeitsbuch und Grammatikthemen des Lehrbuchs *Deutsch Aktiv Neu 1A*, 4 Stunden für sein Lehrbuch und zwei Stunden für verschiedene Übungen im Rahmen der Themen verteilt sind. Die zweite Klasse zeigt ungefähr den gleichen Charakter wie die erste Klasse: vier Stunden gelten für Grammatik, vier für das Lehrbuch *Deutsch Aktiv Neu 1B* und zwei Stunden sind für den Konversationsunterricht gedacht. In der dritten Klasse wird angenommen, daß die Studenten eine bestimmte Reife durch die bisherigen Themen erlangt haben sollten und es wird von Ihnen erwartet, daß sie nun an Diskursen teilnehmen können, deren Themen nicht vorher festgelegt worden sind. Parallel zu Grammatik (2 Stunden), Textarbeiten (2 Stunden) und Wortschatzerweiterungen (2 Stunden) werden Themen im Konversationsunterricht (2 Stunden) miteinbezogen, wo erwartet wird, daß die Studenten ohne große Vorbereitung ein fremdsprachliches Handeln vollziehen können. In der vierten Klasse gelten 2 Stunden für Textbearbeitung, zwei Stunden für Übersetzung von der Zielsprache zur Muttersprache oder auch umgekehrt, zwei Stunden für Grammatik und zwei Stunden für Seminararbeiten.

Die Studenten haben die Verpflichtung in einem Semester am Unterricht mindestens 80% teilgenommen zu haben, ansonsten werden sie nicht versetzt. Durch den Lehrprogramm und Besuchszwang des Unterrichts wird von der Institution bezweckt und erwartet, daß der Schüler alle vier Fertigkeiten am Ende des vierjährigen Studiums aufzeigen kann. Einen besonderen Wert wird auf die Sprechfertigkeit gelegt, weil die meisten Studenten nach der Absolvierung der Hochschule im Bereich des Tourismus tätig werden und dort mit den Touristen in Kontakt stehen.

An dieser Hochschule sind vier Lektoren tätig, die in allen Klassen bestimmte Stunden Unterricht geben. Unterrichtseinheiten, die sich an freie Kommunikationen lehnen, werden von der Forscherin durchgeführt, die sich in dieser Arbeit ab jetzt als Lektorin (in den Transkriptionen : Lktn) benennen wird. So wurde die Datensammlung aus ihren Unterrichtseinheiten verwirklicht und bewertet, in betracht, daß sie als Vertreterin dieser Institution arbeitet und je nachdem zu Handeln hat.

Es wurden hinsichtlich des Lehrprogramms zwei Parallelklassen aus der dritten Klasse bei den Aufnahmen bevorzugt, da von ihnen erwartet wird, daß sie ein fremdsprachliches Handeln aufzeigen können. In der Klasse 3/A befinden sich sechs Studentinnen und elf Studenten von insgesamt siebzehn Studenten ; in der Klasse 3/B dagegen sind es sieben Studentinnen und acht Studenten von insgesamt fünfzehn Studenten.

Die ersten zwei Stunden der Aufnahmen sind vom Konversationsunterricht. Als Material wurde hier der Stummfilm Vis-a-Vis verwendet, wo die Studenten die Gelegenheit bekommen sollen freie Gespräche zu führen. "Insgesamt wird nach motivationspsychologischen Erkenntnissen dann die gewünschte Aktivierung der Studenten eintreten, wenn - ausgehend von einem bedeutsamen Problem - die Erwartung erzeugt werden kann, daß durch die Auseinandersetzung mit bestimmten Fragestellungen, d.h. durch Lernen (auch mit Medien) ein Zustand erreicht wird, der für die Schüler erstrebenswert ist." (Tulodziecki, 1983, s.43). Hier wird somit erwartet, daß die Selbstwahl der Studenten auch öfters vorkommen könnte und eigentlich auch sollte. Die nächsten zwei Stunden sind von der Parallelklasse mit dem gleichen Unterrichtsmaterial und mit dem gleichen Verfahren. In der doppelten Unterrichtseinheit "Wortschatzarbeit" gibt die Lektorin in der ersten Stunde die neuen Wörter Anhand des Themas "Erwachsene und Kinder" und deren Rechte, die dann im folgenden Unterricht zur freien Diskussion gestellt wird. Auch hier wurden von der Parallelklasse mit dem gleichen Thema Aufnahmen gemacht. Die nächsten Aufnahmen stammen wieder aus 3/A und 3/B, jeweils eine Stunde aus dem Konversationsunterricht. In diesen Unterrichtseinheiten wird über die Fremdarbeiter / Gaststudenten sowie in der Türkei als auch in Deutschland diskutiert.

Da es keine visuellen Aufnahmemöglichkeiten am Institut gab, hat man hier von Tonbandaufnahmen nutzen gezogen. Diese Tonbandaufnahmen wurden nach HIAT transkribiert, die von Rehbein und Grießhaber (1993) entwickelt worden ist und auch dann nach der von Ehlich/Rehbein entwickelten funktional-pragmatischen Methode bewertet. Vom Wissen der Lektorin wurde hier nutzen gezogen, die von Zeit zu Zeit in unserer Arbeit für uns nützlich und unvermeidlich waren.

Man ist gezielt nicht zur Bekundigung des Vorhabens an die Studenten gegangen, um die Objektivität des Materials nicht zu verletzen (Schank/Schwitalla, 1980, s.315). So wurden die Studenten nach den Aufnahmen informiert und sie wurden darauf hingewiesen, daß wenn sie es nicht wollen, sie nicht als Daten verwendet werden können. Es wurde

von den Seiten der Studenten darauf Wert gelegt, daß ihre Namen nicht direkt benutzt werden und daß es ansonsten sie nicht stören würde. Die Studenten wurden daraufhin informiert, daß ihre Namen sowieso der persönlichen Rechte wegen nicht veröffentlicht werden können und dürfen.

Nach der Transkription dieser Aufnahmen wurden die Beiträge der Studenten und der Lektorin nach einem bestimmten Maß bewertet. Bevor wir auf den Rahmen dieses Maßes eingehen, wird es als angebracht angesehen das Transkriptionsverfahren zu erklären.

3.2. Die Dokumentation

Auch wenn Aufnahmen auf Toncassetten da sind, so sind sie für uns noch nicht konkret bearbeitbar. Erst nach der Transkribierung, also nach dem Einsetzen in die schriftliche Form, werden Beiträge für uns konkreter. Das gehörte wird geschrieben: Nur so kann man zur realen Welt des gesprochenen gelangen: "Eine genauere Analyse der gesprochenen Sprache ist nur möglich, wenn man sie auf Ton- oder Videobändern aufnimmt und anschließend verschriftlicht. Erst dann ist eine im Prinzip unbegrenzte Reproduzierbarkeit und damit eine intersubjektive Analyse möglich."(Schank, 1980, s.315). Luttermann (1997) betont die Wichtigkeit der Transkription:

"Die natürlichen Gespräche sind auf Tonband und/oder Video aufzuzeichnen und im Detail mit allen Versprechern, Unterbrechungen, Pausen usw. zu transkribieren. /.../. Jedes Textelement ist potentiell Bestandteil einer sich im Handeln reproduzierenden, allgemeinen Gesetzmäßigkeiten unterliegenden Ordnung. Am Untersuchungsende stehen durch Gesprächsvergleich (Korpusanalyse) gewonnene Ablaufmusterhypothesen über die methodische Lösung struktureller Probleme der sozialen Handlungsorganisation."(s.277).

In unserer Arbeit sind die Abgabestellen der Sprecherbeiträge von besonderer Bedeutung. Für uns tragen die Partiturfächen, die die Beiträge der jeweiligen Sprecher besonders aufheben, eine große Wichtigkeit. Linke (1991) vergleicht die Partiturflächen mit der Notenschrift der Musik:

“In Anlehnung an die Notenschrift in der Musik, wo die in verschiedenen Notenzeilen übereinanderstehenden Noten zu einem Akkord gehören bzw. gleichzeitig gespielt werden müssen, werden bei der Notation von Gesprächen gleichzeitige Kommunikationsereignisse in parallel zu lesenden, untereinander angeordneten Zeilen festgehalten, /.../.” (s.276).

Diese Partiturflächen zeigen auch wer vor wem spricht und wer von wem Unterbrochen wird usw. In unserem Transkript wurde in die Namenfläche die Lektorin kurz mit “Lktn”, die Studentinnen mit “Std n” und Studenten mit “Std” eingeschrieben. Je nach der Studentenzahl im Unterricht wurden ihnen nach der Reihe Nummern gegeben, wie “Std 1”, “Std 2”, “Std n 1” usw. Es wurden allerdings den Studenten im schriftlichen Kontext, um das Lesen zu erleichtern Namen gegeben, was mit ihren eigenen Namen nichts zu tun haben. Äußerungen die in der Muttersprache vollbracht wurden, wurden ins Deutsche übersetzt, um den Ablauf des Kontexts für den Leser nicht zu stören. Als Beispiel wurde im Anhang eine Transkriptionseinheit aus dem Fremdsprachenunterricht wiedergegeben. Nach dem Transkriptionsverfahren ging man nun auf Bewertung.

3.3. Wertungsmaß

Da die Sprechstrategien einen großen Wert aufzeigen, die uns dazu verhelfen sollen das System aufzudecken, hat man als Maß die folgenden Kriterien benutzt, die bei Linke (1991) zusammengestellt wie folgend vorkommen :

- wer hat das Recht darauf zu sprechen,
- wer hat das Recht oft zu sprechen,
- wer spricht lange,
- wer hat des öfteren das Recht den Beitrag abzugeben,
- wer darf/kann unterbrechen und fortfahren (s.261-268).

Unsererseits wurden noch hierzu weitere zwei Kriterien hinzugefügt:

- wie ist die Lage der Studenten in der Fremd- oder Selbstwahl
- wie ist die Beitragsabgabe unter den Studenten.

Nach diesen Maßen wurde dann versucht ein Systemmodell für den Sprecherwechsel vorzuschlagen.

4. SPRECHERWECHSEL IM DAF-UNTERRICHT

4.1. Durch Abgabe des Beitrags von der Lektorin

Zwei Arten von Beitragszuweisungen, die die Lektorin machen kann, sind einmal die, die durch Adressierung gemacht werden können und einmal die, die durch W-Fragen oder auch durch Entscheidungs- oder Alternativfragen u.s.w. die Studenten zum freien Beitrag auffordern können. Es ist offen, daß im Unterricht als lehrerspezifische Sprechhandlung die Frage im Vordergrund steht (Ehlich/Rehbein, 1986, s.63). Der Lehrer hat zu vermitteln, die Lerner aufzunehmen.

Die Fragetypen unterscheiden sich in der Schule von den Fragen außerhalb dieser Institution. Einfache Fragen werden vom Sprecher gestellt, um vom Hörer das fehlende Wissen zu erlangen. Hier entsteht ein mentaler Prozess vom gewußten zum ungewußten hinüber wo der Unbewußte durch den Bewußten informiert wird. In der Schule werden allerdings Fragen gestellt, die dazu dienen, ob das bereits vom Lehrer gewußte auch von den Schülern gewußt wird. Durch diese Handlung wird versucht eine Wissensorganisation beim Schüler herzustellen, um jeglichen Verwirrungen vorzubeugen. Die einzelnen Fragen, die durch den Lehrer gestellt werden, können in zwei Teile zerlegt werden: Einmal bildet die erste Gruppe das Gewußte, die von den Schülern sowohl auch vom Lehrer gewußt werden und der zweite Teil wo sich das Nachgefragte "Neue" (Ehlich/Rehbein, 1986, s.71) durch die Schüler konstruiert. Das Gewußte wird von Ehlich/Rehbein als "Thema" und das Ungewußte dann als "Rhema" bezeichnet. Anstelle des Rhemas setzt der Lehrer sein Fragewort oder er stellt Entscheidungsfragen u.s.w., was wie im folgenden Aussehen könnte:

168	Lktn	Warum macht sie das ?	Ja.
	Std 4		
	Std 5	Das Bild gehört ihrem Mann.	

Der Demonstrativpronomen in der Lehrerfrage: "Warum macht sie das ?" bezieht sich auf die vorige Aussage, die vom Studenten und von der Lektorin gewußt wird, bildet den Teil des "Themas". Der Grund des Handelns, die von der weiblichen Person "sie" verwirklicht wird, wird vom Studenten nachgefragt, welches das "Rhema" der Frage bildet. So

wird versucht zu erkunden, ob der Film auch richtig verstanden worden ist oder die Lektorin bezweckt damit, daß sich der Student in die Lage der weiblichen Person versetzt und somit sein eigenes sprachliches Können zur Sprache bringt. Die Antwort folgt auch daraufhin, was von der Lektorin dann als Positiv mit "Ja" bewertet wird. So wird durch die Lektorin ein Eingriff in das mentale Prozess des Studenten verwirklicht.

Durch diesen Eingriff und Fragestellungen der Lehrer wird bezweckt den Unterrichtsstoff mit den Schülern zusammen zu spinnen und zu verarbeiten: "Dies geschieht jedoch nicht so, daß der Lehrer den Stoff unmittelbar selbst darstellt, sondern so, daß er von den Schülern etwas in Bezug auf den Unterrichtsstoff "will". (Ehlich/Rehbein, 1986, s.70). Beim Aufbau des Stoffs im Unterricht bekommt somit die "Frage" eine andere Funktion als in normalen Fällen, nämlich die Funktion der "Regiefragen":

"Was bei der F r a g e nur Funktion für den illokutiven Zweck ist, wird hier selbst zum Zweck gemacht: Zweck der einfachen Frage ist der Wissenstransport, dessen Notwendigkeit aus dem Unterschiedlichen Wissensstand von Aktanten herrührt. Dafür dient die Eingriffsmöglichkeit in das Wissensreservoir eines anderen Aktanten als Mittel. Bei der R e g i e f r a g e dagegen wird dieses Mittel zum Zweck: die Regiefrage hat ihren Zweck darin, die Steuerung eines Aktanten durch einen anderen zu bewirken. Dafür funktionalisiert sie das Muster der F r a g e . Sie bedient sich deren starker Eingriffsmöglichkeiten in H, um ihn zu dirigieren." (Ehlich/Rehbein, 1986, s.71).

Bei den Regiefragen werden bestimmte Antworten verlangt, da sie den Aufbau des Unterrichts unterstützen sollen. So ist das Gefragte in der Institution Schule bereits vom Lehrer bekannt.

Insgeheim hält der Lehrer durch die (Regie)Fragen und durch die erlangten Antworten von den Schülern eigentlich einen "Vortrag" (Ehlich/Rehbein, 1986, s.81). Dieser Vortrag wird durch den Lehrer in Regiefragen umgesetzt und die Wissensvermittlung erfolgt auf diese Weise. Ehlich/Rehbein bezeichnen diesen Typ von Vortrag durch den Lehrer als "Lehrervortrag mit verteilten Rollen" (Ehlich/Rehbein, 1986, s.83), wo mit verteilten Rollen die Zusammenarbeit der Schüler mit den Lehrern beim Aufbau des Themas betont wird. Man sieht somit eine Verkettung der Sprechhandlungen im Handlungsraum, die in sich einen systematischen Sprecherwechsel birgt. Auch dieser Sprecherwechsel hat seine Regeln, nachdem sich die Aktanten zu orientieren haben.

Redder (1984) und Mazeland (1983), deren Interesse auch diesem Sprecherwechselsystem gilt, sprechen beim sogenannten freien Beitrag von einer Selbstwahl, in der die Lernenden dem *tun* unterliegen. Namentliche Aufforderungen zum Beitrag oder auch sogenannte adressierte Beitragsabgaben sind dagegen Handlungen, die in der Schule eine unbedingte Gegenhandlung verlangen, denn ein Unterlassen des erwarteten Handelns durch den Schüler würde eine negative Bewertung durch die Lektorin bedingen (Ehlich/Rehbein, 1986, s.114), was auch zum Handlungscharakter der Schule gehört.

4.1.1. Mittels Adressierung

Da es in unserer Hochschule, wie auch in anderen Schulen, um Wissensvermittlung an die neue Generation geht und in unserem Fall um die Verwendung der zu erlernenden Sprache geht, und zwar so oft wie möglich, ist die Fremdwahl eine Abgabeart des Beitrags, die sehr oft im Unterricht benutzt wird. In der Frage mit Adressierungen hat der Name des Studenten seinen Platz, der dann die Verantwortung trägt diese Frage zu beantworten (Mazeland, 1983, s.83 / Redder, 1984, 44).

Beispiel 1:

29	Lktn	Semih, was denkst du ?
	Std 2	Wir leben intolerant • • .

Wir sehen in Beispiel (1), daß in der Partiturfläche (29) durch die Lektorin eine direkte Frage gestellt wird : "Semih, was denkst du ?", sowie durch die Benutzung des Personalpronomen 2 im Singular als auch durch Benennung des Namens des Studenten. Die Antwort erfolgt wie institutionsspezifisch erwartet sofort. Der Student zeigt mit sofortiger Reaktion ein institutionelles "Wissen" auf (Ehlich/Rehbein, 1986, s. 170-175), daß seinerseits bereits gekannt wird. Der Student und die Lektorin stehen in einer Kooperation, denn auf die Frage kommt ohne zögern eine Antwort.

In Beispiel (2) kommt hervor, daß auch hier eine Kooperation stattfindet, aber mit dem Unterschied, indem sich der Student (1) in der Partiturfläche (191- 193) durch Pausenfüller für die Planung der Antwort Zeit nimmt : "Es/ä: das ist natürlich normal, aber nicht für ä eine alte Frau • • . Eigentlich unnormale."

Beispiel 2:

- 190 Lktn Das eine Frau gepflegt ist, ist schon ein Punkt für sie.
- 191 Lktn Ja, ein Punkt für sie. Esref, was meinst du denn ?
Std 1 Es/ä:
- 192 Std 1 das ist natürlich normal, aber nicht für ä eine alte Frau
- 193 Lktn Ja warum ist das nicht normal ?
Std 1 •. Eigentlich unnormal.

Obwohl im Beitrag des Studenten eine Gedankenpause vorliegt, wird es von der Lektorin nicht als ein Beitragsende oder sogar als Beitragsabbruch angesehen. Es wird in der Literatur in solchen Fällen von institutionsspezifischen Pausen gesprochen, die in unterschiedlichen Institutionen technische Unterschiede aufzeigen (Mazeland, 1983, s. 81 / Mchoul, 1978, s. 190-197). Nach Redder zeigen sich zum Beispiel Pausen in alltäglichen Gesprächen als kurz auf (1984, s. 266). Die Studenten können in dieser Institution dagegen längere Pausen benutzen, um das gesagt gewollte erst einmal überlegen zu können. Ihnen wird dafür genügend Zeit gelassen, was im normalen Diskursraum wiederum als Abbruch des Dialogs gelten würde.

Auch die Lektoren können selbst längere Pausen benutzen wie in Beispiel (3), wo sich allerdings der Zweck der Pause ändert: Hier dient es um den Studenten Überlegungszeit zu lassen und die Lektoren wissen, daß sie dabei nicht gestört werden (Mchoul, s.192).

Beispiel 3:

- 52 Lktn Waren sie • • ? Keiner • • • ! Bist du nicht in
- 53 Lktn Deutschland aufgewachsen ?
Std 1 Nein, ich war nicht in
- 54 Lktn Ja, überhaupt nicht ?
Std 1 Deutschland. Nein.

pause ermöglicht, womit sie mit dem Satz (116-117) : "Denkst du auch so vielleicht • • ?" ihn wieder zum Sprechen zwingt, worauf sie dann auch eine Antwort bekommt. Solch eine Handlung ist institutionsspezifisch angelegt, denn hier stehen die Rollen fest: Die Lektorin ist die Agentin, die die Eigenschaften der Institution vertritt. Der Student dagegen ist hier der Klient, der unter den Eigenschaften dieser Institution leidet. So steht er unter dem Druck der Lektorin zu antworten.

Es folgt somit eine Antwort auf diesen Fordernis in der Partiturfläche (117-118) durch den Studenten Engin (Std (11)). Es wird gesehen, daß auch der Student einen Beitragswunsch aufzeigt, der in sich einen Handlungszwang mitbirgt. Er hätte auch das Recht des nicht-Antwortens benutzen können, was aber für ihn eine negative Bewertung beinhalten würde. So benutzt er eine lindernde Strategie.

Im Fremdsprachenunterricht kommt es auch vor, daß die Studenten auf den Wunsch der Lektorin einen Beitrag machen möchten, wie in Beispiel (5), aber ihnen die passenden Wörter dazu fehlen oder nicht einfallen. So machen sie einen Eingang zum Gesprächskontext in der Muttersprache wie in der Partiturfläche (55) : "Diycem ama • • ." (Ich will zwar sprechen, aber • • .), die von der Lektorin nicht als störend empfunden wird. Denn einer von den Aufgaben der Lehrenden ist es die Studenten zum "reden wollen" zu bringen und ihnen den Raum dafür zu schaffen (Redder, 38-39). Sie versucht somit den Studenten am Unterricht beizubehalten und ihn dazu zu motivieren, soweit wie auch möglich in der Fremdsprache zu kommunizieren. Denn seine Kompetenz zeigt sich in der Aussprache als seine Performanz auf (Stüwe, 1986, s. 27-28) und seine Teilnahme am Unterricht hängt davon ab.

Beispiel 5:

- | | | | |
|----|-----------|----------------|--------------------------------|
| 55 | Lktn | Ja, ins Haus ? | Ja. Levent • • ? |
| | Std 4 | | Diycem ama • • . Der Mann |
| | Std 4-1 L | | Ich will zwar sprechen, aber . |
| | Std 3 | Ja. | |
-
- | | | | |
|----|-------|---|----------------|
| 56 | Lktn | | Ihn sieht, ihn |
| | Std 4 | sieht, daß die Frau • ihn • sehen/schauen ? | |
-
- | | | | |
|----|-------|---------------------------------|-----|
| 57 | Lktn | anschaut. Ja, und • • . | Ja. |
| | Std 4 | Ä: sie gehen ins ä:: ihr Zimmer | ä:: |
-
- | | | | |
|----|-------|-----------|--|
| 58 | Lktn | | |
| | Std 4 | ihr Haus. | |

Die Äußerung vom Studenten (4) in der Partiturfläche (55): "Diycem ama • • ." beinhaltet noch die Abwiegung der Lektorin, ob die Beitragsabnahme auch von ihr legalisiert wird (Redder, s.85) und verschafft der Lektorin eine Gelegenheit dazu, seinen Beitrag auch ablehnen zu können. Darauf folgt keine Reaktion von der Lektorin, die vom Studenten als eine positive Bewertung angenommen wird.

Danach gibt der Student (4) seine Antwort in der Partiturfläche (56) mit einer Frageintonation, ob das fehlende Wort von ihm richtig gewählt wurde, daß dann von der Lektorin verbessert zurückgegeben wird, und zwar mit einem Bestätigungsfürwort (56-57): "Ihn sieht, ihn anschaut. Ja, und • • .". Hier sehen wir einen Sprecherwechsel mit Einbezug der Muttersprache, die im Fremdsprachenunterricht oft vorkommen kann. Aber es gibt auch Fälle, in denen ein Sprecherwechsel, in der sich die Muttersprache befindet, nicht stattfinden kann. Das hängt mit den Nebenhandlungen im Unterricht ab (Redder, 139). Beispiele hierzu werden im § 4.1.2 aufgezeigt und erörtert.

Die Muttersprache wird im Fremdsprachenunterricht nicht nur von Seiten der Studenten benutzt. Auch die Lektorin nimmt von Zeit zu Zeit von der Muttersprache Gebrauch, so wie in Beispiel (6). Damit die Teilnahme am Unterricht nicht abbricht, läßt die Lektorin zu, daß der Student (9) seinen Beitrag auf Türkisch hält (92): "Türkçe anlat." (Erzähl es auf Türkisch.).

Beispiel 6:

- | | | |
|----|--------------------------------|---|
| 89 | Std 1 | Bevor sie wollen nach Deutschland gehe/sie weisen |
| 90 | Std 1 | nicht, bevor sie nach Deutschland gehen. Sie lernen • • . |
| 91 | Lktn
Std 1 | Was denkst du ((8Sk)) ? Findest du das gut so ? Ist es |
| 92 | Lktn
L
Std 9
Std 9-IL | gut so ((4Sk)) ? Türkçe anlat.
<i>Erzähl es auf Türkisch.</i>
Hocam ya Türki
<i>Die, die aus den türkischen</i> |
| 93 | Std 9
Std 9-IL | Cumhuriyetlerinden gelen (). Bilmiyorum
<i>Republiken kommen (). Ich weiß nicht, ich mag die nicht besonders. Ich</i> |
| 94 | Std 9
Std 9-IL | ben pek sevmedim. Yani bizden çok hakları var burada,
<i>meine, sie haben hier mehr Rechte als wir, was weiß ich, mehr als wir • • .</i> |
| 95 | Std 9
Std 9-IL | çok ne bileyim • • . |

Nachdem Student (1) in Beispiel (6) mit seinem Beitrag in der Partiturfläche (90) zu Ende ist und den Beitrag wieder an die Lektorin abgibt, versucht die Lektorin auch diejenigen Studenten zum Sprechen zu bringen, die noch nicht gesprochen haben oder noch nicht genügend am Unterricht teilgenommen haben. Die Lektorin hat zugleich die Aufgabe gegenüber den Studenten gerecht zu sein. Nachdem auf die Forderung in der Fremdsprache in den Partiturflächen (91-92) einmal in Dauer von acht Sekunden, einmal in Dauer von vier Sekunden vom Studenten (9) keine Antwort kommt, widmet die Lektorin ihre Aufforderung dem Studenten (9) in der Muttersprache (92) : "Türkçe anlat.". Durch diese Handlung von der Lektorin wird angenommen, daß sie dadurch den Studenten am Unterricht zu halten versucht und wenn auch in der Muttersprache. Der Student ist auch interessiert am Thema, denn auf die Beitragsabgabe von der Lektorin an ihn kommt sofort vom Studenten (9) in der Muttersprache eine Antwort (92-95).

In Beispiel (7) fordert die Lektorin den Studenten Adnan dadurch zur Antwort auf, indem sie ihn darauf aufmerksam macht, daß er heute nicht genügend gesprochen hätte (104) : "Du sprichst heute nicht.", worauf dann sofort eine Antwort auf die Frage der Lektorin durch den Studenten Adnan in der Partiturfläche (106) folgt : "Ja, natürlich!". So erfolgt eine Antwort auf die Frage, wie sie erwartet wird (Ehlich/Rehbein, s.15-17). Der Sprecherwechsel gelingt auch hier im institutionellen Rahmen reibungslos wie in Beispiel (6), wo allerdings die Muttersprache miteinbezogen wurde.

Beispiel 7:

103	Lktn	Ja. Ja. Adnan was/was
	Std 2	Ich bin nicht gesunden allein leben.
104	Lktn	denkst du ? Du sprichst heute nicht. Was denkst du? Meinst
105	Lktn	du, daß alte Frauen und alte Männer ihren Lebenspartner
106	Lktn	selber auch finden können ?
	Std 3	Ja, natürlich !

In der Partiturfläche (103) von Beispiel (7) sehen wir, daß auf die Antwort von der Studentin (2) : "Ich bin nicht gesunden allein leben." eine Befürwortung von der Lektorin kommt. Diese Handlung wird in der Institution Schule als gültig angesehen, da ja die sprachlichen Handlungen

der Studenten unter der Kontrolle der Lektorin und unter ihrer Bewertung stehen (Redder, s.257). Nach der Befürwortung der Lektorin durch (103) "Ja.: Ja." wendet sie sich nun an den Studenten Adnan. Hörersignale werden in alltäglichen Gesprächen um die Aufmerksamkeit und Interessiertheit am Beitrag zu zeigen benutzt. In der Institution Schule dagegen, um den Studenten um ihren Beitrag Mut zu geben, ihnen Selbstvertrauen zu schenken, um ihnen zu zeigen, daß ihr Beitrag gut war (Stüwe, 1986, s.52).

Aber nicht immer kommt auf eine Aufforderung von der Lektorin eine Antwort. Es gibt auch hier wieder Abweichmöglichkeiten Seitens der Studenten, die im Rahmen der Institution liegen, die aber wieder als regelverletzend angesehen werden.

Beispiel 8:

- 59 Lktn Ja.: Haben sie, haben sie - der alte Mann und die Frau -
Std 4
- 60 Lktn eine Familie ? Özlem ? Ja, hat
Std 4 Ich weiß nicht.
Std 5 ((Sie schweigt)).
- 61 Lktn der Mann eine Familie oder die Frau eine Familie ?

In Beispiel (8) wird eine Einschätzung von den Studenten zu der Person im Film erwartet. Wir sehen das auf die Frage von der Lektorin in der Partiturfläche (59-60) vom Studenten (4) eine abweichende Antwort gegeben wird : "Ich weiß nicht.". Diese Antwort entspricht nicht den Erwartungen der Lektorin und so wendet sie sich an einen anderen Studenten und zwar dadurch, indem sie sie durch Benennung ihres Namens in der Partiturfläche (60) dazu zwingen möchte, daß sie überhaupt antwortet. Hier kommt aber auf ein Beitragsverlangen überhaupt keine Antwort. Diese Handlung wird als ein Unterlassen des Handelns angesehen (Duman, 1999, s. 19-26). Hiermit zeigt die Studentin, daß sie entweder die Antwort nicht weiß oder ihr die Worte in der Fremdsprache fehlen. Diese Handlung der Studentin birgt eine negative Bewertung durch die Lektorin in sich. Obwohl diese Situation im Unterricht durchaus vorkommen kann, ist es für den Studenten negativ angelegt. Die Lektorin hat in der Institution Schule eine bewertende Rolle.

Nun nimmt die Lektorin wieder den Beitrag auf, wendet ihre Frage in der Partiturfläche (60-61) an die ganze Klasse: "Ja, hat der Mann eine Familie oder die Frau eine Familie ?", was auch als eine institutionelle Handlung angesehen wird (Ehlich/Rehbein, s.17, s.147 ; Redder, s.58 ; Mazeland, s.83). Solche abweichenden Handlungen werden von Linke als institutionelle Ausnahmen bezeichnet, die zugleich die Regel bestätigen (Linke, 1991, s.265). Mit der Rückaufnahme des Beitrags erwartet die Lektorin, daß nun eine Antwort erfolgt, nachdem sie von beiden Studenten keine Antwort erhalten konnte.

Im nächsten neunten Beispiel wird in der Unterrichtseinheit "Wortschatzarbeit" über die Bestrafung der Kinder durch die Erwachsenen außerhalb und innerhalb der Familie gesprochen. Auf die Frage, was denn wäre, wenn sie als Studenten etwas machen was die Erwachsenen nicht erlauben, folgt von den Studenten wieder keine klare Antwort.

Beispiel 9:

- | | | |
|----|------------------------|---|
| 62 | Lktn | Wenn die Kinder nicht gehorsam sind, wenn sie nicht |
| 63 | Lktn | zuhören den Eltern, ja ? Wenn sie nicht zuhören also |
| 64 | Lktn | gehorsam sind, was machen dann die Eltern in der |
| 65 | Lktn | Türkei ? Wie ist es denn ? Was kann deine Mutter/deine |
| 66 | Lktn
Std 6 | Mutter und dein Vater machen ? Atınç ?
Ähm . . . |
| 67 | Lktn
Std 8
Std 5 | Özge ?
Mutter ist erstaunt, denn ((8Sk))
Ja ((lacht vor |
| 68 | Lktn
Std 5 | Ja, was passiert denn wenn wir nicht
sich hin)) |
| 69 | Lktn
Std 9 | gehorsam sind . . . ? |

Bei Student (6), der durch die Benutzung des Possesivpronomens in der zweiten Person Singular durch die Lektorin in den Partiturflächen (65-66) zum Sprechen aufgefordert wird, sehen wir ein Antwortwunsch mit dem Einführungsartikel "Ähm", aber obwohl ihm Zeit gelassen wird folgt darauf keine weiterführende Antwort. Atınç (Std 8) dagegen, der auch von der Lektorin in der Partiturfläche (66) auserwählt wird, fängt mit seinem Beitrag in der Partiturfläche (67) : "Mutter ist erstaunt, denn ((8Sk))." an, was dann seinerseits als sprachliche Handlung doch noch gelassen wird. Ihm wird eine lange Zeit dazu gelassen seinen Beitrag vervollständigen zu können. Aber die erwartete Handlung wird nicht vollstreckt und so wendet sich die Lektorin in der Partiturfläche (67) an eine andere Studentin. Studentin Özge (Std 5) dagegen gibt ihre Antwort mit einem Lachen und mit der Benutzung der Einführungsartikel "Ja", worauf dann wieder keine Antwort folgt.

Nachdem die Lektorin auf ihre Frage keine Antwort bekommt, wendet sie sich nun wie in Beispiel (8) der Klasse zu. Da die Frage eine Antwort bedingt, die aus dem eigenen Leben der Studenten sich bildet und eine zu persönliche Frage ist, wird von Seiten der Lektorin auf den Studenten im Klassenzimmer keine Macht ausgeübt. Auch die Studenten sind sich dessen bewußt, unterliegen aber der institutionellen Rolle in der sie sich befinden. So entsteht ein ineinander von Wollen und nicht-Wollen, bzw. ein Müssen und nicht-Müssen. So folgt eine anscheinende Antwort, was nonverbal sein Ende findet. Auch dieses Schweigen Seitens der Studenten trägt eine große Bedeutung für den Unterricht. Hier wird eine klare Unterlassung der Handlung von Seiten der Studenten beobachtet, ohne daß sie von einem Anderen unterdrückt werden. Diese Unterlassung beruht auf eigenem Wollen. Nach der Mißlungenen namentlich gerichteten Aufforderungen der Studenten durch die Lektorin, wird eine neue Aufforderung an die ganze Klasse gemacht; es entsteht eine kurze Pause. Somit gibt die Lektorin den Studenten eine kurze Denkpause, wodurch sie auf eine Antwort besteht.

In Beispiel (10) kommt vom Studenten Serkan in der Partiturfläche (79) eine Antwort, die eigentlich die Lektorin von ihrer Erwartung abweichen lassen soll. Auf die Frage in den Partiturflächen (79-83) nach seinen Gefühlen kommt von seinerseits eine kurze Antwort : "Die Frau will nicht alleine essen". Zuerst sehen wir, daß der Student schon in der Partiturfläche (79) mit seiner Antwort : "Aynı şey." der Lektorin zu fühlen gibt, daß er nicht gerne am Gespräch teilnehmen möchte oder das bereits Gesagte nicht noch einmal wiederholen möchte, obwohl seine sprachliche Handlung, die eine Antwort zur Frage beinhalten sollte, ein Teil des

Fremdsprachenunterrichts ist. Nachdem aber die Lektorin ihn zur Antwort mit einer umgestellten Frage zwingt, gibt er anstatt seiner eigenen Gefühle die Gefühle der Frau (83): "Die Frau will nicht alleine essen.", wie er sie annimmt. Entweder fehlen ihm zur Frage die passenden Worte in der Fremdsprache oder er wehrt sich an der Teilnahme am Gespräch.

Auch diese Handlung Seitens des Studenten zeigt uns eine Strategie auf, die Studenten im Unterricht bei Antwortweigerungen benutzen können. So gibt er im Schein eine Antwort (Ehlich/Rehbein, 1986, s.21), da die Lektorin erwartet, daß er antwortet (Redder, s.64). Sie lindern dadurch die Atmosphäre im Unterricht. Ein Konflikt wird somit vermieden, aber sie können sich einer negativen Bewertung nicht entziehen. Da nun diese Antwort nicht im Zusammenhang mit der Frage steht, wendet sich die Lektorin an einen anderen Studenten in der Partiturfläche (85): "Sinem, wie fühlst du dich, wenn du so eine Frau siehst?" und besteht nicht mehr auf eine Antwort von dem Studenten (5). Durch diese Handlung elizitiert sie den Studenten (5) und gibt den Beitragsrecht an einen Anderen weiter (Ehlich/Rehbein, 1986, s.20).

Beispiel 10:

- | | | |
|----|-------|--|
| 78 | Lktn | Ja. |
| | Std 1 | Sie möchte mit jemandem etwas essen und ä.: sie fühlt ä: |
-
- | | | | |
|----|----------|----------------------------|------------------|
| 79 | Lktn | Ja, ja. Na.: gut. Serkan ? | Das gleiche. Wie |
| | Std 1 | nicht gut sich. | |
| | Std,5 | | Aynı şey. |
| | Std 5-IL | | Das gleiche. |
-
- | | | |
|----|------|--|
| 80 | Lktn | fühlst du dich denn ? Wie fühlst du dich, wenn du so etwas |
|----|------|--|
-
- | | | |
|----|------|--|
| 81 | Lktn | siehst • • • ? Du siehst, du siehst so eine Frau. Sie ist alleine. |
| | Komm | Hier versucht jemand zu sprechen, aber kommt nicht zum Worte. |
-
- | | | |
|----|------|---|
| 82 | Lktn | Wie fühlst du dich, wenn du jemanden siehst, der alleine ist, |
|----|------|---|
-
- | | | | |
|----|-------|------------------------------------|------------|
| 83 | Lktn | oder sie alleine ist ? | Wie fühlst |
| | Std 5 | Die Frau will nicht alleine essen. | |
-
- | | | |
|----|------|--|
| 84 | Lktn | du dich denn ? ((Lärm)) Sinem, wie fühlst du dich, wenn du |
|----|------|--|
-
- | | | |
|----|--------|-----------------------|
| 85 | Lktn | so eine Frau siehst ? |
| | Stdn 2 | |

Auch Beispiel (11) zeigt ungefähr den gleichen Charakter wie wir sie in Beispiel (10) bereits schon durchgenommen haben.

Beispiel 11:

- | | | | |
|----|-----------|--|-------|
| 50 | Lktn | A: ja, aja:.. Yasemin, willst du was sagen ? | |
| | Std 3 | schreiben. | |
| | Stdn 4 | | Hepsi |
| | Stdn 4-İL | | Alles |
-
- | | | | |
|----|-----------|---|-----------|
| 51 | Lktn | Wie findest du denn die Frau, Yasemin ? | |
| | Stdn 4 | söylendi. | Sehr gut. |
| | Stdn 4-İL | wurde ausgesprochen. | |
-
- | | | | |
|----|--------|--|----------------|
| 52 | Lktn | Orkun, wie findest du die Frau ? Wie ist sie ? | |
| | Stdn 4 | | |
| | Std 8 | | Sie ist stumm. |

Auf die Frage der Lektorin in der Partiturfläche (50), ob Studentin Yasemin was dazu sagen möchte folgt ihre Antwort, daß schon alles gesagt wurde. Auch hier sehen wir ein Weigern der institutionell erwarteten Antwort, wie es sich bei einem schulspezifischen Sprecherwechsel verwirklichen müßte. Auch hier gibt die Lektorin ihrer Frage eine andere Form in der Partiturfläche (50-51) : "Wie findest du denn die Frau, Yasemin ?", um die Studentin trotzdem ins Unterricht einzubeziehen. Sie zwingt somit den Studenten auf eine Handlung. Auf diese Frage folgt eine kurze Antwort was nicht den Erwartungen der Lektorin entspricht (51) : "Sehr gut.". Der Sprecherwechsel bricht somit ab und die Lektorin wendet sich an einen anderen Studenten. Auch sie wird durch die Lektorin negativ bewertet und elizitiert.

In beiden Beispielen sehen wir, daß die Lektorin nicht weiterhin auf eine Handlung von Seiten der Studenten, die sie auserwählt hat, besteht. Das liegt höchstwahrscheinlich daran, daß die Studenten nicht ihr Interesse am Unterricht verlieren sollen und somit wird auch von Seiten der Lektorin einem Konflikt vorgebeugt. Es wird gewußt, daß beide Studenten im schriftlichen eine große Performanz aufzeigen, wogegen sie im mündlichen schüchtern angelegen sind. Durch Aufforderungen von Zeit zu Zeit kann die Lektorin auch versuchen sie am Unterricht auch mündlich teilzunehmen lassen um ihre Schüchternheit zu überwinden.

Beitragsabgaben durch Benennung der Namen bzw. durch Fremdwahl in schulischen Gesprächen wird besonders dann bevorzugt, wenn die Lektorin davon ausgeht, daß der Lernende die Antwort bereits weiß oder

aber auch geben kann oder aber auch nicht genügend am Unterricht teilgenommen hat (Linke, 1984, s.43).

Aber nicht immer werden Beitragsforderungen an die Studenten durch Benennung ihres Namens weitergegeben. Auch eine Frage an die ganze Klasse durch ungerichtete Beitragsangebote oder eine Pause (§ 4.1.3), worin die Studenten insgeheim die Aufgabe haben es zu füllen, soll zu einem Beitrag Seitens der Studenten führen.

4.1.2. Mittels anscheinende "Selbstwahl" der Studenten

Beiträge im Klassenzimmer, die auf unadressierte Beiträge folgen, zeigen einen anderen Charakter auf als in freien Gesprächen. In Gesprächen wo der Gesprächsverlauf keinen bestimmten Gang hat, spricht man von freien Beitragsabnahmen. Im Klassenzimmer dagegen ist das Sprechen im Mittelpunkt. Denn das Lernen erfolgt durch das Sprechen, worin allerdings eine Hierarchie liegt. Der Lehrende ist der Leiter des Gesprächs, die Anderen haben daran teilzunehmen. Auch wenn es im Anschein nach einer Selbstwahl der Beitragsabnahme aussieht, ist es doch eine 'programmierte Selbstauswahl' der Studenten (Mazeland, 1983). Auch bei programmierten Selbstauswahlen durch die Studenten, wird es von den Lektoren wieder als akzeptabel oder als nicht akzeptabel bewertet.

4.1.2.1. Beiträge, die angenommen werden

In Beispiel (12) wird von der Lektorin eine ungerichtete Frage mit einer Intonationskurve an die ganze Klasse gerichtet (7) : "Worüber kann es denn sein ?", worauf dann sofort von der Studentin (2) eine ganz kurze aber offene Antwort folgt : "Liebe !".

Beispiel 12:

7	Lktn Std 2	<u>Worüber</u> kann es denn sein ? Liebe !	Ja, über Liebe.
8	Lktn Std 3	verliebt • • • verliebt...	((leise)) Ja kann schön sein.

Die Antwort der Studentin (2) in der Partiturfläche (7) wird von der Lektorin auch in diesem Beispiel sofort als positiv bewertet : "Ja, über Liebe". Gleich darauf folgt eine Antwort von einem anderen Studenten, die wieder von der Lektorin in Acht genommen wird. Hier trifft Studentin (3) zugleich eine programmierte Selbstauswahl (Mazeland, s.83 / Mchoul, s. 201 / "ungerichtetes" turn-Angebot nennt es Redder, s. 44), die uns zeigt, daß das Interesse am Unterricht groß ist. Mit beiden Studenten steht die Lektorin in Kooperation. Hier entsteht ein Sprecherwechsel wie des Erwartens, wo beide Seiten zufrieden sind. In diesem Beispiel kommt die Antwort sofort. Nicht immer ist es so.

In Beispiel (13) legt die Lektorin in ihren Beitrag längere Pausen ein und wiederholt sich drei mal, da von Seiten der Studenten ein Beitragserwerb sich nicht verwirklicht.

Beispiel 13:

- | | | |
|----|-------|---|
| 51 | Lktn | Genau! |
| | Std 4 | Er stellt die Blumen/er stellt die Blumen auf das Gelände. |
| 52 | Lktn | Was ist denn passiert • • ? Was ist passiert • • • ? <u>Was ist</u> |
| | Std 4 | |
| | Komm | Film wird weiter abgespielt. |
| 53 | Lktn | <u>passiert</u> • • • ? |
| | Std 3 | Er ist böse und die Frau ä:: hat kaputt und die |
| 54 | Lktn | |
| | Std 3 | Frau und der Mann geht ins Haus. |

Beispiel (13) zeigt uns, daß wenn keine Antwort folgt, die Lektorin auf eine Antwort bestehen kann. Nach dreimaligem wiederholen erfolgt endlich eine Antwort in der Partiturfläche (53-54) von der Studentin (3) : "Er ist böse und die Frau ä:: hat kaputt und die Frau und der Mann geht ins Haus."

Im folgenden Beispiel sehen wir, daß bevor der Beitrag von dem Studenten an die Lektorin zurückgegeben wird, der Beitrag von einer anderen Studentin aufgenommen wird und weitergeführt wird. Ein "turn-Zuteilungsturn" (Mazeland, 1983, s.85) wird in diesem Beispiel nicht gesehen.

Beispiel 15:

26	Lktn	Aha, was sie sagen soll. Sie oder er ? Sie oder er ?	
	Std 5	Sie	sagen soll.
27	Lktn	Hangisi bilmiyor ne söyleyeceğini ?	
	LkTn -IL	Welcher von Ihnen weiß nicht, was es sprechen soll ?	
	Std 3		Sie. Sie
	Std 5		Sie !
	Std 2		Beide !
28	Lktn	Ja:, aha.	
	Std 3	weiß nicht, was sie sagen soll.	
	Std 6		Beide!

Dieses Beispiel ist auch interessant im Bezug der Benutzung der Muttersprache. Auch die Lektorin greift von Zeit zu Zeit zur Muttersprache (27) : “ Hangisi bilmiyor ne söyleyeceğini ?”(Welcher von Ihnen weiß nicht, was es sprechen soll ?), um das Thema und ihm folgende Rhema den Studenten nicht verlieren zu lassen. Auf die Antworten folgt eine Bestätigung ihrerseits in der Partiturfläche (28) : “Ja:, aha.”, die zeigt das die Antworten akzeptiert worden sind und ihnen Mut dazu geben soll weitere Antworten zu geben.

In der Partiturfläche (26) im gleichen Beispiel (15) wiederholt ein Student (Std 5) den letzten Satz der Lektorin, der von der Lektorin überbetont wird. Diese Wiederholung wird von der Lektorin überhört oder aber nicht in Acht genommen, da es keine Antwort in sich birgt. Solche Handlungen der Studenten sind im Unterricht auffindbar, um sich das gehörte bestätigen zu lassen. Nachdem eine andere Studentin (Std 2) eine Antwort auf die gestellte Frage gibt, kommt auch die Antwort vom Studenten (5). Die Antwort der Studentin (2) hat dem Studenten (5) wahrscheinlich gezeigt, daß er die Frage richtig verstanden hat.

Im Fremdsprachenunterricht wird erwartet, daß die Studenten so oft wie möglich sprechen, damit ihre Sprechfertigkeit und ihre Hörfertigkeit sich weiterentwickelt. So sehen wir, daß die Lektorin die Beiträge der Studenten in Acht nimmt, solange sie im Bezug zum Thema liegen.

In Beispiel (16) in der Partiturfläche (92) sprechen zwei Studenten (Std 1 und Std 1) fast zur gleichen Zeit, nachdem ein Filmabschnitt abgespielt wird. Die Lektorin stellt auch in diesem Beispiel zuerst eine ungerichtete Frage an die ganze Klasse (92) : "Wohin geht sie denn ?", worauf dann auch reagiert wird.

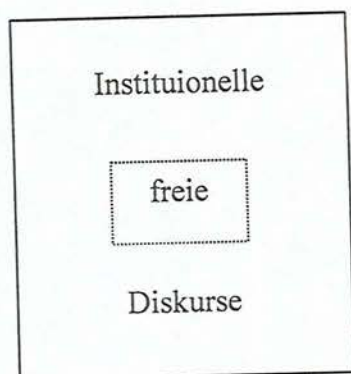
Beispiel 16:

- | | | | |
|----|-------|---|--|
| 91 | Lktn | Und weiter. | |
| | Std 1 | ((Zu seinem Freund: "Bak şimdi kaza yapacak-
S
Zu seinem Freund: "Paß auf, jetzt bauen sie einen Unfall." | |
| | Komm | Film wird weiter gezeigt. | |
-
- | | | | |
|----|-------|-----------------------|-------------------------------|
| 92 | Lktn | Wohin geht sie denn ? | |
| | Std 1 | lar !")) | Vielleicht überqueren sie |
| | Std 1 | | Vielleicht • • • nach Kaufhof |
-
- | | | | |
|----|-------|---|--|
| 93 | Lktn | Nach Kaufhof ? | |
| | Std 1 | Sie überqueren sich jetzt. Sie überqueren | |
-
- | | | | |
|----|-------|---|----------|
| 94 | Lktn | Aha, sie überquert die Straße. Wohin geht sie ? | |
| | Std 1 | sich. | Ich weiß |
-
- | | | | |
|----|---------|--------|--|
| 95 | Std 1 | nicht. | |
| | Std 1-L | | |
| | Std 3 | | |

Obwohl Studentin (1) in der Partiturfläche (92) auf die Frage der Lektorin zuerst reagiert, übertönt sie Student (1) mit der Wiederholung des vorgeahnten Satzanfangs durch Hören der ersten Silbe der Studentin (1) "Vielleicht" und fährt mit seinem eigenen ihre Vorsilbe wiederholenden Satz fort. Während Student (1) in der Partiturfläche (92) seine Äußerung abgibt, spricht auch die Studentin (1) nach einer bestimmten Pause Parallel zu ihm weiter. Obwohl sie vom Studenten (1) übertönt wird, wird die Antwort der Studentin (1) von der Lektorin aufgegriffen (nach dem Sprecherwechselregel: Wer zuerst anfängt, der hat auch das Recht zum sprechen (Mazeland, s.81)) und der letzte Satzteil wiederholt (93) : "Nach Kaufhof?". Somit gibt eigentlich die Lektorin das Beitragsrecht an die Studentin weiter.

Obwohl das Recht an die Studentin weitergegeben wird, nimmt der Student (1) bevor Studentin (1) mit ihrem Beitrag anfangen kann das Wort und beginnt zum Sprechen. Durch diese Handlung des Studenten wird die Studentin (1) zum Schweigen gebracht und auf ein Beitragsrecht verlangt. Redder nennt solche Handlungen der Studenten in ihrer Arbeit als "turn-Okkupation", bei Ehlich/Rehbein wird es als Muster-Ruptur angesehen (Ehlich/Rehbein, s.85 / Redder, s. 45-46). Solche Handlung der Studenten zeigt sich dann, wenn ein Melden der Studenten oder eine Beitragsabgabe von der Lektorin nicht stattgefunden hat. Diese Handlung des Studenten ist eine unkontrollierte Selbstauswahl, was im normalen Fall als störend empfunden werden müßte. Es wird davon ausgegangen, daß die Lektorin diesen antwortsfreudigen Studenten nicht kränken möchte und ihm deshalb einen freien Raum schafft, da es eine ihrer Aufgaben ist die Studenten zum Sprechen zu bringen. Hier wird auch das Gesetz des Sprecherwechsels in freien Gesprächen gesehen: wer effektiver spricht, der hat auch das Recht etwas zu sagen (Linke, s.268). So sehen wir, daß sich das Alltägliche zur spezifischen Form in der Schule sich umwandelt. So bekommt auch der Sprecherwechsel seine eigene Form je nach der Institution (Ehlich/Rehbein, s.172-175), das wie folgt gezeigt werden könnte:

Sprecherwechsel in der Schule



Zeichnung 2

Die Schule als Institution weist ein Handlungscharakter auf, der das Alltägliche mit der institutionellen Handlung verknüpfen kann. So beinhaltet die institutionelle Handlung auch die alltäglichen Handlungen, die eben nur umgeformt sind, somit erleichtert sich auch die Anpassung der Studenten an das System.

Nachdem die Lektorin in Beispiel (16) die Antwort des Studenten (1) in Partiturfläche (94) korrigierend wiederholt und ihre eigene Frage wiederholt, gibt der Student eine abweichende Antwort in den Partiturflächen (94-95) : "Ich weiß nicht.". In solchen Fällen kann dem betroffenen Studenten der Beitrag abgenommen und einem anderen Studenten weitergegeben werden oder er kann ermahnt werden. Beides trifft in unserem Fall nicht zu. Es wird geschätzt, daß das daran liegt, weil der Unterricht in der Fremdsprache erfolgt und das die Studenten soweit wie möglich zum sprechen kommen sollen.

In Beispiel (17) folgt nach dem Beitrag der Studentin (1) der Beitrag vom Studenten (1), die hier einer programmierten Selbstauswahl als Beispiel dient und sich nach den Regeln des Sprecherwechsels verwirklicht.

Beispiel 17:

- | | | | |
|----|-------|---|------------|
| 73 | Lktn | Woher merken Sie das ? Woher fühlen Sie das ? | |
| | Std 1 | | Sie wohnen |
| 74 | Lktn | Ja, weiter. Ja, weiter. Wie fühlt Sie sich ? | |
| | Std 1 | anderer Wohnung. | |
| | Komm | Eine weitere Filmsequenz wird gezeigt. | |
| 75 | Lktn | | |
| | Std 1 | Ä:: Sie ist traurig und ä:: | |
| | Std 1 | Sie ärgert sich über den Mann. | |
| 76 | Std 1 | allein essen ist sehr schwer für sie. Sie möchte mit jemandem | |
| 77 | Lktn | Ja. | |
| | Std 1 | etwas essen und ä:: sie fühlt ä: nicht gut sich. | |

Auf eine ungerichtete Frage durch die Lektorin in der Partiturfläche (73) : “Woher merken Sie das ? Woher fühlen Sie das ?” kommt in diesem Beispiel eine Antwort von der Studentin (1) in (73-74), die auch sofort von der Lektorin befürwortet wird (74) : “Ja, weiter.” und mit ihrer Äußerung der Studentin zum weitersprechen Mut gegeben wird.

Nach der kurzen Abspielung des Films kommt die Frage der Lektorin in der Partiturfläche (74) : “Wie fühlt sie sich ?”, worauf zwei Studenten nacheinander eine Antwort geben. Die Beiträge der beiden Studenten erfolgt auf der Ebene der Sprecherwechselregel. Eine Überlappung, wo das Ende des Beitrags vom Hörer geahnt wird und der Beitrag des Hörers am Ende der letzten Silbe, Wort sogar Satz anfängt, was dann auch nicht als störend empfunden wird (Linke, s.266), liegt hier nicht vor. In Gesprächen, wo es einen Gesprächsführer und Beteiligte gibt, sieht man, daß zuerst der erste seinen Beitrag beendet und dann der Nächste seinen Beitrag abgibt, wie auch in freien Gesprächen. So ist es auch in diesem Beispiel der Fall. Nachdem die Studentin (1) ihren Beitrag abgibt, beginnt Student (1) zu sprechen (75) : “Ä:: Sie ist traurig und ä:: etwas essen und ä:: sie fühlt ä: nicht gut sich.”, die dann von der Lektorin nicht als störend empfunden wird und bejaht wird (77).

Beispiel 18:

11	Lktn	Was haben sie den bis jetzt gesehen ?	
	Std 2		Ein Kind.
	Std 9		Viele Leute. Und dann
12	Lktn		Was
	Std 3		Alle sind auf der Straße.
	Std 9	• • entlang de Straße e:: geht e::	
13	Lktn	machen sie da ? Was machen sie auf der Straße ?	
	Std 3		

In Beispiel (18) fangen zwei Studenten auf einmal nach der Frage der Lektorin (11) : “Was haben sie den bis jetzt gesehen ?” sie zu beantworten an. Während Studentin (2) ihren Beitrag kurz hält und nicht weiterspricht, benutzt Student (9) den Handlungsraum voll aus und lässt sich nicht stören. Aber als er anfängt zu oft Pausenfüller wie ‘e::’ zu benutzen, die signalisieren, daß er nicht weiterkommt, wird er wieder von einer anderen Studentin (hier Studentin 3) unterbrochen. Die Beiträge sowohl von Studentin (2) als auch vom Studenten (9) werden von der Lektorin nicht

angenommen. Die Studenten "raten" sozusagen weiter bis die richtige Antwort gefunden wird (Redder, s.277). Erst nach dem Beitrag der Studentin (3) entsteht zwischen der Studentin (3) und der Lektorin eine Kooperation, worauf die Frage (12-13) : "Was machen sie da ? Was machen sie auf der Straße ?" die Antwort der Studentin miteinbeziehend und sie somit im Unterricht legalisierend und die Aufmerksamkeit der Studenten auf diese Studentin beziehend ((Mazeland, s.94) folgt. Hier sehen wir wie die Lektorin den Unterrichtsstoff mit den Studenten durch Regiefragen zusammen spinnt (Ehlich/Rehbein, s.69-70). Sie wartet solange auf die Antwort bis die von der Lektorin gewußte Antwort zur Sprache kommt. Erst dann geht sie mit dem betroffenen Studenten zur Kooperation.

Beispiel 19:

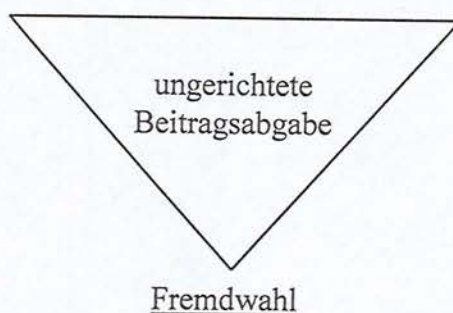
49	Lktn	Ist es richtig ? Was denken sie ?	Alle.
	Std 1		Ich ?
	Std 3		Um/ich finde
50	Std 3	einen/ein Mensch/ein, ein Mann ä vielleicht.	Ä: meine Eltern
51	Std 3	ä nehmen ihn ä: nehmen ihn an.	

Auf eine ungezielte Frage in Beispiel (19) an die ganze Klasse in der Partiturfläche (49) reagiert ein Student mit der Frage, ob er dran wäre. Die Lektorin gibt nicht den Beitrag an Student (1) weiter und geht nicht zur Kooperation mit ihm ein, indem sie als Antwort (49) : "Alle." gibt und den Beitragsrecht des Studenten die anderen mitbeziehend offen läßt. Diese Handlung der Lektorin schließt die anderen Studenten mit in ihren Handlungsraum ein. Noch ist keiner gewählt worden. Der Student (1) hätte einen Beitrag abgeben können. Aber wir sehen, obwohl ihm ein freies Raum gelassen wird, ein Unterlassen seiner Handlung. Es kann daran liegen, daß die nötige Konzentration zum Unterricht fehlt, die passenden Worte in der Fremdsprache nicht gekannt werden und somit zur Unterlassung der sprachlichen Handlung führt oder aber es kann auch daran liegen, daß die Lektorin möchte, daß auch andere Studenten zum Worte kommen. In jedem Fall kommt von Seiten des Studenten (1) kein Beitrag zum Thema. So sehen wir das Unterlassen der Handlung.

Beispiel 20:

- | | | |
|----|--------------------|--|
| 6 | Lktn | Ich denke auch nicht/ich denke auch nicht, daß das die Frau |
| 7 | Lktn | möchte, aber wie läuft das da, was passiert da ? Volkan, |
| 8 | Lktn | Ebru, Sinem ! Na los ! |
| | Std _n 1 | Der Mann denkt ä: die Frau und ä: er |
| 9 | Std _n 1 | gefällt/er gefällt und ä das ä: ihre Eltern/das möchte ä die |
| 10 | Std _n 1 | Frau das ä diese Frau und dann die Eltern e geht zu den |
| 11 | Std _n 1 | Frau. Ä:: die Eltern der Frau und ä:/sie möchtet ä: sie vom |
| 12 | Lktn | Aber Moment mal, daß ist eine alte Frau. |
| | Std _n 1 | ihren/ihrem Eltern. |

Die Lektorin fordert in Beispiel (20) die Studenten am Unterricht teilzunehmen, indem sie ihre Namen in den Partiturflächen (7-8) : “Volkan, Ebru, Sinem ! Na los !” aufzählt. Sie hätte direkt zur Fremdwahl eingehen können und einen bestimmten Studenten zu seinem Beitrag auffordern können. Durch die Nennung ihrer Namen lässt sie aber ihnen einen bestimmten Handlungsraum, der allerdings von der Lektorin bewußt eingeengt wird. Diese Einengung kann daran liegen, daß diese Studenten sich am Unterricht nicht genügend teilgenommen haben oder nur sie sind in der Lage auf die Frage von der Lektorin eine Antwort geben zu können. So ist es in der programmierten Selbstauswahl eine Fremdwahl. Diese beiden Handlungen sind ineinander eingeschlossen.

Eine andere Dimension des Fremdwahls

Zeichnung 3

In Zeichnung (3) wird deutlich, daß eine ungerichtete Beitragsabgabe die Einengung des Handlungsraums der insgesamt Studenten mit in sich einbeziehen kann. Durch Benennung der Namen mancher Studenten wird eine anscheinende Selbstauswahl in der Fremdwahl durch die Studenten getroffen. Auch diese Handlung bringt somit die Beteiligten in einem engeren Kreis zur Aktion.

Die Selbstauswahl der Studenten allein reicht nicht aus, um in eine Kooperation mit der Lektorin eintreten zu können. Es muß von den Studenten auch die richtige Antwort zur Frage gefunden werden, damit die von der Lektorin erwartete Antwort akzeptiert werden kann.

Beispiel 21:

160	Lktn	Was hat sie denn gemacht ?	
	Std 3		Sie räumt das Zimmer auf!
161	Lktn	Was hat sie gemacht ((Geräusche)) ? Sie hat was gemacht,	
	Std 3		
162	Lktn	was ?	Sie versteckt ?
	Std 5		Sie versteckt das Mann.
	Std 9	Banyoya giriyor.	
	Std 9-IL	Sie geht ins Bad.	
163	Lktn	Aha !	
	Std 2		in der Schublade.
	Std 3	Das Bild !	
	Std 5	Das	

Auf die Frage in Beispiel (21), was die Frau im Film gemacht hat, kommt eine Antwort, die normalerweise als richtig akzeptiert werden kann. Aber von Seiten der Lektorin kommt keine Befürwortung auf die Äußerung der Studentin (3) in der Partiturfläche (160) : "Sie räumt das Zimmer auf ?". Darauf wird die Frage von der Lektorin wiederholt. Diese Handlung ist institutionsspezifisch. Durch nicht-Aufnahme des Beitrags kann sogar die Lektorin den Beitrag des Studenten unterbrechen, solange die erwartete Antwort nicht kommt (Mazeland, s.87). Die Lektorin wartet solange auf die in ihrem eigenen mentalen Prozess bereite schon vorstrukturierte Antwort bis sie von einem Studenten geäußert wird. In diesem Beispiel sehen wir sogar, daß sie in der Partiturfläche (162) einen bestimmten Teil der Äußerung vom Studenten (5) aufnimmt, sie wiederholt: "Sie

versteckt?" aber den Objektteil des Satzes nicht akzeptiert, sondern an seine Stelle einen anderen Objektteil verlangt. Es folgen darauf auch Zurufungen in die Klasse, von denen die des Studenten (3) : "Das Bild !" von der Lektorin dann akzeptiert wird.

Dazwischen sehen wir in diesem Beispiel einen Beitrag in der Muttersprache, die von der Lektorin weder positiv noch negativ bewertet wird. Es liegt wahrscheinlich daran, daß die Antwort des Studenten (9) in der Partiturfläche (162) : "Banyoya giriyor." (Sie geht ins Bad.) den Erwartungen der Lektorin nicht entspricht. Auch wenn es in der Zielsprache geäußert wäre, würde es wahrscheinlich von der Lektorin überhört und somit elizitiert werden.

Es ist aber betonenswert, daß der Student sprechen möchte und das dann auch macht. Dies zeigt uns, daß die Studenten wissen, wenn sie im Rahmen des Unterrichts bleiben, ihr Zurückgreifen in die Muttersprache von der Lektorin nicht als störend empfunden werden und das sie auch dadurch zum Sprecherwechsel kommen können. Auch diese Erfahrung beruht unseres Erachtens auf den fremdsprachlichen Unterricht. Die Hauptsache ist es, daß der Student im Zusammenhang mit dem Unterricht redet und sich am Unterricht beteiligt. Somit wird zumindest vom Studenten versucht am Ablauf des Unterrichts teilzunehmen.

Nicht immer bekommt die Lektorin die erwartete Antwort von den Studenten. Auch sie benutzt dazu Strategien wie in Beispiel (22), die im schulischen Handlungsraum liegen.

Beispiel 22:

- | | | |
|----|-------|--|
| 67 | Lktn | Das ist ein Kleid. Ja, das ist ein Kleid. Was |
| | Std 1 | Ein Kleidung ? |
| 68 | Lktn | macht sie ? Sie kauft ein. Also was macht sie ? |
| | Std 3 | Sie kauft ein ! |
| 69 | Std 9 | Sie wollen/sie will ä:: neue Kleidung ä:: kaufen, wenn ä: ä::: |
| 70 | Lktn | Was will sie dem |
| | Std 9 | sie will ä: den Mann/dem Mann ä: sehr ä:: |
| 71 | Lktn | Mann machen ? Was macht sie ? |
| | Std 2 | Sie beginnt zu verlieben. |
| | Std 6 | Sie wird nur |

- | | | |
|----|-------|--------------------------------|
| 72 | Lktn | "Sie verliebt sich.", sagt er. |
| | Std 6 | schauen, nur schauen. |
| | Std 8 | Schmünken. |
-
- | | | |
|----|-------|--------------------------------|
| 73 | Lktn | sich zu verlieben. Ja, sich zu |
| | Std 1 | Sie beginnt zu verlieben. |
-
- | | | |
|----|------|---|
| 74 | Lktn | verlieben. Und sie macht sich • • • ((lärm)) ? ((Es kommt |
|----|------|---|
-
- | | | |
|----|------|--|
| 75 | Lktn | keine Antwort)) Hübsch. Ja, sie macht sich hübsch. |
|----|------|--|

Hier erfolgt wieder eine programmierte Selbstauswahl der Studenten, deren Antworten von der Lektorin zuerst nicht akzeptiert werden, da sie den Erwartungen der Lektorin nicht entsprechen. Die Lektorin nimmt die Beiträge der Studenten in ihre Frage auf und wiederholt immer wieder ihre Frage: "Was macht sie?" in den Partiturflächen (67-68, 71), damit die Studenten gezielt auf die Antwort gerichtet werden, die ihrerseits erwartet wird. Es kommt sogar vor, daß die Lektorin den Studenten (9) in der Partiturfläche (70) unterbricht, um an die erwartete Antwort zu gelangen, worauf sie nach Mazeland das Recht dazu hat (s.87). Als nächste Strategie benutzt die Lektorin die Lückenfüllung durch die Studenten, indem sie bereits selbst mit dem erwarteten Satz anfängt (74): "Und sie macht sich • • • ((lärm))?" und an die bestimmte Stelle eine Pause einbaut. Aber wieder kommt die erwartete sprachliche Handlung durch die Studenten nicht, so daß die Lektorin den Satz letzendes selber vervollständigt: "Hübsch.". Denn auf die Frage wird eine Antwort verlangt: Entweder wird sie von den Studenten gegeben oder die Lektorin gibt sie selbst (Ehlich/Rehbein, s.17). Die Lektorin webt durch diese Handlung die Handlungen der Studenten gezielt zu der Richtung in der sie sie haben möchte.

Wir sehen im Beispiel (22) neben der programmierten Selbstauswahl, daß die Beiträge der Studenten von der Lektorin auch akzeptiert oder aber auch abgelehnt werden können. Diese Handlung muß nicht im Unterricht unbedingt verbal geschehen. Auch ein Überhören vom abgegebenen Beitrag eines Studenten durch elizitieren kann dem jeweiligen Studenten zeigen, daß sein Beitrag nicht akzeptiert wird.

4.1.2.2. Beiträge, die abgelehnt werden

Auf die Frage der Lektorin in der Partiturfläche (28-29) in Beispiel (23) : "Wer ist denn noch ausländischer Arbeitnehmer ?" folgt eine Antwort vom Studenten (4) in der Muttersprache.

Beispiel 23:

- | | | |
|----|----------|---|
| 28 | Lktn | Wer noch ? Wer ist denn noch ausländischer |
| 29 | Lktn | Arbeitnehmer ? |
| | Std 4 | Değiş/değişmeye verilen Türkiye'den |
| | Std 4-IL | Um/um umzustauschen von der Türkei woandershin, |
| 30 | Lktn | ((Lacht)) Ja, |
| | Std 4 | başka bir yere NATO'ya falan. |
| | Std 4-IL | wie zum Beispiel NATO. |
| | Std 5 | Saymens. |
| 31 | Lktn | der Japaner zum Beispiel in der Reklame genau. |

Diese Antwort vom Studenten (4) in der Muttersprache (29-30) : "Değiş/değişmeye verilen Türkiye'den başka bir yere NATO'ya falan." wird von der Lektorin nicht in Acht genommen. Obwohl es in den vorigen Beispielen vorkam, daß ein Student in der Muttersprache antwortet und die Lektorin es auch annimmt, sehen wir, daß in diesem Fall die gleiche Handlung abgelehnt wird, bzw. elizitiert wird. Die Antwort des Studenten (4) zeigt der Lektorin, daß der Student die Frage, bzw. das Wort Arbeitnehmer entfaltet und somit es nicht ganz verstanden hat, was ja nicht das Ziel der Frage ist. Im Unterricht wird erwartet, daß auf die Frage von der Lektorin die im Zusammenhang stehende Antwort folgt (Ehlich/Rehbein, s.71-81).

Auch in den vorigen Beispielen (5, 6, 10) wurde auf solche Handlungen getroffen, die aber einen anderen Charakter aufzeigen. In Beispiel (5) sehen wir das der Student notgedrungen zur Muttersprache greift und sofort wieder zu den institutionsspezifischen Erwartungen - zur Zielsprache zurückkehrt. In Beispiel (6) und (10) wird den Antworten in der Muttersprache freien Raum gelassen, weil sie im Zusammenhang mit dem Thema und der Frage stehen und so zur fortfahrenden Motivation der Studenten dienen, wenn auch in der Muttersprache. Es wird angenommen, daß somit zumindest das Hörverstehen der Studenten zu weiterentwickeln versucht wird.

Beispiel (21) dagegen zeigt den gleichen Charakter wie das obige Beispiel (23). Auch in Beispiel (21) gibt der Student (9) eine Antwort wie in Beispiel (23), die nicht im Zusammenhang mit der Frage steht und so von der Lektorin nicht in Acht genommen wird. Beide Studenten, die in der Muttersprache sprechen, werden von der Lektorin elizitiert. Durch Elizitierung wird bezweckt, daß die Studenten den institutionellen Erwartungen entsprechen und auch demnach Handeln. Es hat eine handlungszwingende Kraft.

Obwohl die Antwort von der Studentin (5) in der Partiturfläche (30) in Beispiel (23) : "Saymens." nicht ganz der Frage entspricht aber mit ihr im Zusammenhang steht, wird sie von der Lektorin aufgegriffen (30-31) : "Ja, der Japaner zum Beispiel in der Reklame genau.". Hier wird davon ausgegangen, daß die Lektorin es aufgreift, weil es den Erfordernissen der Antwort entspricht, wenn auch nur inhaltlich bezogen. So wird die Studentin (5) im Gegensatz zu Student (4) honoriert.

In Beispiel (24) wird der Student (3), der auch in der Muttersprache spricht, wieder von der Lektorin elizitiert, aber diesmal wegen eines anderen Grundes.

Beispiel 24:

3	Lktn	Sie versteckt das Bild in die Schublade. Das ist ihr alter
4	Lktn	Mann. Warum macht sie das ?
	Std 3	Ötekiyle aldatacak ((lacht
	Std 3-1 L	Sie möchte ihn betrügen.
5	Lktn	Warum macht sie das ?
	Std 3	dabei)).
	Std 4	Das Bild gehört ihrem
6	Lktn	Ja. Ihr Mann ?
	Std 4	Mann. Ihr Mann ist • • (()). Ihr
7	Lktn	ist gestorben.
	Std 4	Mann tötet. Ist gestorben.

Die Lektorin bringt in Beispiel (24) den Studenten (3) zum Schweigen, indem sie ihre Frage in der Partiturfläche (5) noch einmal wiederholt: "Warum macht sie das?". Obwohl die Antwort im Zusammenhang mit der Frage steht, wird sie von der Lektorin nicht akzeptiert. Dabei sehen wir, daß die Lektorin in Partiturfläche (5-6) die Antwort des Studenten (4) in der *Zielsprache* annimmt, obwohl es nicht die genaue Antwort auf die Frage ist.

Es wurde dargelegt, daß in den vergangenen Beispielen (6, 10) die Antworten auf die Lehrerfrage -wenn auch in der Muttersprache, akzeptiert worden sind, solange sie im Bezug zur Frage stehen. Diese zurückweisende Handlung der Lektorin in Beispiel (24) kann daran liegen, daß sie den Studenten dazu zwingen möchte, daß er in der Zielsprache spricht. Nach der Transkription wurde festgestellt, daß Student (3) einer von den besten Studenten im Fremdsprachenunterricht ist. So versucht die Lektorin durch die Zurückweisung der richtigen Antwort in der Muttersprache den Studenten in der Zielsprache zum Antworten zu bringen. Es ist im institutionellen Rahmen, daß die Lektorin im Unterrichtsdiskurs das Gespräch eigentlich "verwalten" kann und somit bestimmen kann wer, wie lange, wie sprechen darf (Redder, s.38). Der Beitrag des Studenten (3) wird somit abgelehnt und das Recht an einen anderen Studenten (Std 4) weitergegeben. Student (3) verliert das Recht am Sprecherwechsel teilzunehmen.

Dieses Handlungsmuster ist anscheinend den Studenten nicht fremd. In Beispiel (25), wo nach dem Film 'Vİs-aVis' über den Film diskutiert wird, wird ein Student (Std 3), der auch in der Muttersprache einen Beitrag abgeben möchte, von seinen eigenen Schulkameraden unterbrochen.

Beispiel 25:

- | | | |
|-----|----------|--|
| 216 | Lktn | Kann eine Frau in der Türkei/eine alte Frau sagen: |
| 217 | Lktn | "So ich will jetzt heiraten, ich möchte ein Mann. Kann |
| 218 | Lktn | er/kann sie zu ä:h zu ä ein Mann hingehen und sagen: |
| 219 | Lktn | "Ich mag dich. So, fertig." |
| | Std 3 | Şimdi hocam olur da |
| | Std 8 | Kann |
| | Komm | Lautes lachen. |
| 220 | Std 8 | sein, aber ä: diese Beziehung nicht ä:/ist nicht • açıkça. |
| | Std 8-IL | öffentlich. |
| 221 | Lktn | Offen. |
| | Std 8 | |

In Beispiel (25) in der Partiturfläche (219) fängt der Student (3) mit seiner Antwort nach der Frage der Lektorin mit : “Şimdi hocam olur da”(Kann schon sein, aber) an, womit er aber nicht weiterkommen kann, da er vom Studenten (8) durch die Antwort in der Zielsprache : “Kann sein, aber ä: diese Beziehung nicht ä:/ist nicht • açıkça.” unterbrochen wird. Student (8) weiß anscheinend von seinen institutionellen Erfahrungen her, daß eine richtige Antwort in der Zielsprache eher von der Lektorin akzeptiert wird als eine Antwort in der Muttersprache. So findet er das Recht an sich den Beitrag des Studenten (3) abbrechen zu dürfen und an seine Stelle einen Beitrag abgeben zu können. Auch diese Handlung liegt im Charakter des Fremdsprachenunterrichts.

Beispiel (26) unterstützt den Gedanken, daß Studenten, auch wenn sie in der Zielsprache Antworten abgeben, gezielt überhört werden können, solange die erwartete Antwort von der Lektorin nicht ausgesprochen wird.

Beispiel 26:

- | | | | |
|----|----------|---|---|
| 11 | Lktn | Haben sie einen Streit ? Ist so etwas da ? | |
| | Std 5 | | Aşk sınır |
| | Std 5-IL | | Liebe kennt keine |
| 12 | Lktn | Ist der andere Mann ihr Ehemann • • ? Ich | |
| | Std 5 | tanımaz ! | |
| | Std 5-IL | Grenzen ! | |
| 13 | Lktn | denke nicht, ne::: Ich denke nicht. Sie ist eine Witwe. | |
| 14 | Lktn | Er ist auch ein Witwer. Er ist/der Mann ist der neue | |
| 15 | Lktn | Nachbar jetzt. Ja, er ist der neue Nachbar. Denke ich | |
| 16 | Lktn | auch. (()). Wie ist er denn ? | Wie |
| | Std 6 | | Er wird klingeln. |
| | Komm | Film wird weitergezeigt. | |
| 17 | Lktn | ist er ? Wie fühlt er sich ? | |
| | Std 5 | | Er ((lärm)) er kämmt/er |
| | Komm | | Zur gleichen Zeit fangen einige Studenten |
| 18 | Lktn | Wie ist er denn ? Wie fühlt er sich ? | |
| | Std 5 | kämmt ihr Haar. | |
| | Komm | an unter sich laut zu sprechen. | |
| 19 | Lktn | Er ist aufgeregt,er zittert vielleicht,ja? | |
| | Std 4 | Aufgeregt. | |
| | Std 2 | Er Er/er | |

Es genügt nicht, daß die Studenten nur in der Fremdsprache antworten. Die Antwort muß auch den Erwartungen der Lektorin entsprechen. In der Partiturfläche (16, 17, 18) des Beispiels (26) wiederholt die Lektorin ihre Frage drei mal, worauf sie Antworten erhält, die ihren Erwartungen nicht entsprechen. Student (6) gibt in der Partiturfläche (16) auf die Frage : "Wie ist er denn ?" die Antwort : "Er wird klingeln.". Student (5) gibt als Antwort auf die gleiche wiederholte Frage in der Partiturfläche (17) : "Er ((lärm)) er kämmt/er kämmt ihr Haar.". Die Studenten werden immer wieder abgelehnt (Mazeland, s.93). Sobald die Antwort aber den Erwartungen entspricht, wird es aufgegriffen. Student (4) gibt endlich die erwartete Antwort in Partiturfläche (19) : "Aufgeregt.", dessen Beitrag dann von der Lektorin auch sofort in Acht genommen wird und zu einem Gesprächswechsel mit ihm eingegangen wird (19) : "Er ist aufgeregt, er zittert vielleicht, ja ?". Hier verwirklicht sich der turn, weil Rhema ausgesprochen wird (Ehlich/Rehbein, s.161). Mit der Bestätigungsfrage "...ja ?" von der Lektorin an den Studenten (4) wird erwartet, daß noch eine Bestätigung seinerseits hierzu folgt. So entsteht zwischen dem Studenten (4) und der Lektorin endlich ein Sprecherwechsel.

In Beispiel (26) sehen wir in der Partiturfläche (11), daß der Student (5) etwas in der Muttersprache äußert : "Aşk sınır tanımaz !" (Liebe kennt keine Grenzen), welches keine direkte Antwort auf die Frage ist. Solche Handlungen werden als "Begleitdiskurs" e betrachtet, die mit dem Hauptdiskurs thematisch etwas zu tun haben, aber nicht im Ablauf zum Unterrichtsthema liegen. Die Lektorin trägt die Aufgabe die Studenten immer wieder zum Hauptdiskurs zurückzuweisen, da sich ansonsten das Thema entschweifen wird (Redder, s.139).

Neben der direkten Fremdwahl und der programmierten Selbstauswahl gibt es auch in der Schule, wenn auch gering, noch die Beitragsabnahmeart der Selbstauswahl, die in freien Gesprächen (Stüwe nennt sie 'Unterhaltung', s.32) auftaucht, in denen es keine Hierarchie und eine Asymmetrie gibt. Auf diese Handlung wird im Unterrichtsdiskurs nicht alzu oft getroffen. Der Student spricht hier, wenn er unbedingt noch etwas hinzufügen möchte oder aber auch aus natürlichen menschlichen Bedürfnissen -eben des Sprechens willen. Mazeland spricht hier davon, daß Studenten Selbstauswahl treffen, um eine Verständnissicherung zu treffen (s. 98). Auch diesem Handeln wird von der Lektorin je nach der Situation Spielraum gelassen oder nicht. Im Fremdsprachenunterricht sehen wir, daß Studenten Selbstauswahl treffen, wenn ihnen die Worte zum Thema fehlen und trotzdem eine Äußerung dazu geben möchten.

4.1.3. Mittels freie Selbstwahl der Studenten

Somit ist Sprechen ein menschliches Bedürfnis, welches zwar seine eigene Organisation je nach der Institution aufweist, worin aber in jeder Institution auch dem Sprecher und dem Hörer bestimmte Handlungsspielräume gelassen werden (Ehlich/Rehbein, 1986, s.162-163).

Auch in der Schule haben die Lernenden ihren eigenen Spielraum. Sie können ihren Beitrag auch nach ihrer freien Selbstauswahl abgeben, aber mit dem Risiko, daß es von der Lektorin abgelehnt werden kann. Denn letztendlich hat die Lektorin die Bestimmung wer wie lange sprechen darf und überhaupt kann (Mazeland, s.98 ; Redder, s.38). Im folgenden werden wir hierzu einige Beispiele in diesem Zusammenhang durchführen.

4.1.3.1. Beiträge, die akzeptiert werden

In Beispiel (27) im folgenden kommt vom Student (6) in der Partiturfläche (146) noch eine Hinzufügung : "Sie entfernt sich." zur Äußerung der Lektorin, die von der Lektorin nicht als störend empfunden wird. Sein Beitrag wird aufgegriffen. Der Student wird durch die Frage der Lektorin (146) : "Ja. Von der ?" legalisiert (Mazeland, s.94) und zum Fortfahren und Ergänzen seines Beitrags verholten. So findet hier zwischen der Lektorin und dem Student eine Kooperation und demnach ein Sprecherwechsel statt.

Im Unterricht kann die Lektorin auch Absichtlich zwischen ihren Sätzen Pausen einbauen, damit die Studenten mit ihr das zu Erzählende aufbauen und ihre eigenen Beiträge abgeben (Mchoul, s.192). Wir sehen aber, daß solch eine Pause oder aber auch ein Erwarten Seitens der Lektorin in diesem Beispiel nicht vorliegt. Der Student beginnt wo selbst zum sprechen an, womit eine "turn-Zuteilung" entsteht, die "Schüler-initiiert" ist (Redder, s.78-80).

Beispiel 27:

- 145 Lktn Sie läuft nach Hause. Sie macht nichts mehr. Sie läuft einfach
 146 Lktn nach Hause. Ja. Von der ? Von
 Std 6 Sie entfernt sich. Der Mann.
 147 Lktn dem Mann, ja. Von dem Mann, vom Supermarkt, von der
 148 Lktn Situation überhaupt.

Im nächsten Beispiel (28) wird im Deutschunterricht darüber diskutiert, was für positive oder negative Seiten das Alleinleben wohl haben kann und ob ein Lebenspartner wirklich erforderlich ist. Auch hier werden auf die Gefühle der Studenten eingegangen und von ihnen verlangt, sie zur Sprache zu bringen.

Beispiel 28:

- 95 Lktn Ist das nötig, muß es sein ? Kaan was denkst du denn ?
 Std 2 Das ist
 96 Std 2 natürlich falsch. Hm die Eltern finden die Partner, die
 97 Lktn Natürlich falsch ?
 Stdn 2 Ich bin sozial Leben, ich hab
 Std 2 Partnerin hm
 98 Stdn 2 keine Wahl alleine sein • • und ich brauche • hm die
 99 Lktn Ja.
 Stdn 2 Sprache, ich brauche Menschen im Haus oder aus dem
 100 Lktn Und das kann ich/ich kann auch selber einen Freund
 Stdn 2 Haus • .
 101 Lktn finden sagst du • ?
 Stdn 2 Ja, ich möch/ich liebe allein leben, aber
 102 Stdn 2 ich brauche natürlich Menschen sprechen oder Ehepartner •
 103 Lktn Hmhm.
 Stdn 2 Ich bin nicht gesunden allein leben.

Die Lektorin gibt den Beitragsrecht in der Partiturfläche (95) in Beispiel (28) durch Fremdwahl an den Studenten Kaan weiter. Während des Beitrags des Studenten stellt die Lektorin dem gleichen Studenten auf seine Äußerung (95-96) : "Das ist natürlich falsch." eine Vergewisserungsfrage (97) : "Natürlich falsch ?", auf die der Student aber keine Zeit dazu findet eine Antwort zu geben. Der Beitragsabgabe an Kaan wird hier von der Studentin (2) ab der Partiturfläche (97) bis zur (103) eingegriffen. Es kann sein, daß hier die Studentin (2) rein aus menschlichen Bedürfnissen einfach zum Sprechen kommen möchte und das Nicht-Weiterkommen des Studenten (2) wie durch Pausenfüller "hm" als Gelegenheit dazu sieht mit ihrem eigenen Beitrag am Gespräch teilzunehmen. Diese Handlung weist sich, obwohl nur die Lektorin das Recht zum abbrechen hat (Mazeland, s.93) als institutionsspezifisch und kann seine Handlungsfreiheit von der Institution Universität nehmen. Die Lektorin dagegen entzieht ihr nicht den Beitragsrecht, sondern lässt sie weitersprechen und nimmt am Beitrag der Studentin in den Partiturflächen (99, 100-101, 103) teil, da ihr Beitrag im Zusammenhang des Themas liegt und den Erwartungen des Hauptdiskurses entspricht.

Auch das nächste (29). Beispiel zeigt ungefähr den gleichen Charakter im Bezug des Selbstauswahls. In der Technik der programmierten Selbstauswahl sehen wir in diesem Beispiel auch einen freien Selbstauswahl in der Partiturfläche (64) durch den Studenten (1).

Beispiel 29:

62	Lktn	Wie ist der Mann ?	Aha.	Was ?
	Std 1	Er ist alt.		
	Std 4		Er ist kühl.	Kühl. Er
63	Lktn	Ja.	Er denkt	
	Std 2	Er denkt die Frau immer an.	die Frau	
	Std 4	ist kühl.		
64	Lktn	Er		
	Std 1	Er ist nicht bereit ä: für eine neue		
	Std 2	immer an, immer an.		
65	Lktn	Sehr schön. Er ist nicht bereit zu einer neuen		
	Std 1	Beziehung.		
66	Lktn	Beziehung. Ja (()). Was ist das denn ?		
	Std 1			

In Beispiel (29) stellt die Lektorin in der Partiturfläche (62) ihre Frage an die ganze Klasse, wo die Studenten wieder der Pflicht im Bezug des Thema-Rhemas des Antwortens unterliegen. Die Frage der Lektorin : "Wie ist der Mann ?" ist verschiedenen Adjektiven offen, die den Mann beschreiben können. So werden auch von verschiedenen Studenten das Beitragsrecht wie es zum Unterricht gehört je nach der Reihe ohne den anderen zu unterbrechen aufgenommen und ihre eigenen Beiträge abgegeben.

In der Partiturfläche (63) des Beispiels (29) möchte die Lektorin, daß der Student (2) seinen Beitrag : "Er denkt die Frau immer an" wiederholt, wahrscheinlich deshalb, weil die Präposition des Verbs an der falschen Stelle steht . Durch die Wiederholung des Satzanfanges vom Beitrag des Studenten (2) in der Partiturfläche (63), worauf der Student seinen Beitrag ohne Korrektur wiederholt, und in (64) erwartet wahrscheinlich die Lektorin, daß der Student sich korrigiert. So gibt sie dem Studenten (2) in der Partiturfläche (64) mit der Wiederholung des Subjekts von der Lektorin : "Er" nach seiner Antwort in (64) noch eine Chance, aber bevor er noch Antworten kann nimmt der Student (1) den Beitragsrecht durch die Wiederholung des Subjekts von der Lektorin : "Er". Er weist mit seinem Beitrag (64) : "Er ist nicht bereit ä:: für eine neue Beziehung." einen korrekteren Satzbau und Inhalt auf und entspricht somit den Erfordernissen eines natürlichen Sprecherwechsels. Das Interesse des Lektors zum vorigen Studenten entfällt. Diese Annahme des Beitrags von dem Studenten (1) anstatt des zu erwartenden Beitrag von Student (2) kann daran liegen, daß die Lektorin den Studenten durch grammatische Korrekturen nicht sprachlich einhemmen will. Es gehört zum kommunikativen Verfahren, daß die Studenten so weit wie möglich zum Sprechen kommen sollen, wenn auch mit grammatischen Defekten, solange es nicht zu Bedeutungsstörungen in der Kommunikation führt (Neuner/Hunfeld, 1993, s.84-85). So wird eine Aufmerksamkeitslenkung von einem anderen Studenten von der Lektorin angenommen und mit ihm das Gespräch weitergeführt.

Beispiele (30) und (31) zeigen uns, daß wenn es um traditionelle/interessante Themen geht, die Studenten schneller zur Selbstwahl greifen können. Hier spricht man davon, das Reden mit Themen zu tun haben (Duman, 1999, s.166-185).

Beispiel 30:

- 14 Lktn Neunzig Jahre alt ! () Aber wenn man vierzig oder so ist,
Std 1
- 15 Lktn dann geht man noch zu den Eltern ? Ja ? Ich weiß es
Std 1 Ich höre.
- 16 Lktn nicht, kann sein.
Std 2 Diese Situation ist Schande für unsere
- 17 Lktn Welche Situation ist
Std 2 Kultur. Die wenn eine Frau den Mann
- 18 Lktn Ja. Ja ?
Std 2 möchte Ja. Die Menschen denken verrückte Witwe. Ja !
- 19 Lktn Aha, genau. Denk ich auch.
Std 2 Sie möchte noch einmal aber ••.

Beispiel 31:

- 111 Lktn Wieviel/wie alt sind sie zum Beispiel ?
Std 6 Zwanzig Jahre
- 112 Lktn ((lacht)) Ich denke
Std 6 alt.
Std 8 Fünfundzwanzig Jahre alt.
- 113 Lktn Ich denke auch. Genau, bis sie heiraten.
Std 6 Bis/bis verheiratet.
Std 8 ((lacht)).
- 114 Lktn Denk ich auch. Denk ich schon. Die meisten
Std 7 Bis heiratet ? Ja, e.: Evlenene
Std 7-IL Ja, a.: Soll ich bis ich
- 115 Lktn denken so.
Std 7 kadar ben altıda mı gelicem veya çalışmıycak mıyım ?
Std 7-IL heirate um sechs Uhr nach Hause kommen oder soll ich nicht arbeiten ?

In Beispiel (30) sehen wir, daß entgegen einer Beitragsabgabe der Lektorin in der Partiturfläche (17) eine Beitragsabnahme durch Unterbrechung von der Studentin (2) mit dem Satz : "Die wenn eine Frau den Mann möchtet." durchzogen wird. Diese Unterbrechung durch der Studentin folgt darauf, in dem sie das Ende von der Lektorin geäußerten Frage vorahnt. Auf solche "Überlappungen" werden im Sprechersystem des freien Gesprächs getroffen, die nicht als störend empfunden werden (Linke, s.266). Diese "Überlappung" zeigt uns, daß eine Handlung aus einem anderen System auch ins Klassenzimmer gebracht werden kann. Nach dieser Äusserung der Studentin kommt es zwischen der Lektorin und der Studentin in den Partiturflächen (18-19) zu einem Sprecherwechsel, wo die Lektorin Hörersignale wie hier : "Ja. / Ja ? / Aha, genau." von sich gibt, die zeigen, daß sie ihr aufmerksam zuhört (Linke, s. 268-270). Die Studentin zeigt in der Partiturfläche (19) nun ihrem 'Sprechpartner', daß sie nun den Beitrag abgeben kann. Als Signal dafür gibt sie am Ende ihres Satzes eine Pause : "Sie möchte noch einmal aber • • .", eine einfüllbare Lücke, welche vom Hörer ausgefüllt werden kann und somit den Wechsel stattfinden lassen soll.

Auch das nächste Beispiel (31) weist einen gleichen Charakter auf. Auf die Frage wie alt wohl die Personen sein würden in der Partiturfläche (111) kommt eine Antwort vom Studenten (6), die die Lektorin zum Lachen bringt und dazu auch etwas sagen möchte. Aber die Lektorin kommt nicht dazu ihren Beitrag abzugeben, da sie vom Studenten (8) in Partiturfläche (112) mit seinem Beitrag : "Fünfundzwanzig Jahre alt ((lacht))." unterbrochen wird. Wieder ist diese Handlung des Studenten (8) eine Handlung, die nicht oft gesehen wird. Diese außerinstitutionelle Handlung des Studenten liegt wohl daran, weil das Thema ihnen Nahe liegt. Auch die Lektorin fühlt sich hier nicht gestört und geht mit den Studenten ins Sprecherwechsel ein : "Ich denke auch."

In Beispiel (30) wird der Beitrag, der einen anderen Charakter außerhalb der Schule aufweist, in der Zielsprache ins Handlungsraum geäußert. In diesem Beispiel (31) dagegen in der Muttersprache, welcher auch ein Verwundern des Studenten (7) in Partiturfläche (114-115) bezüglich des Themas in sich birgt. Die Äußerung des Studenten in der Partiturfläche (114-115) : "Ja, e.: Evlenene kadar ben altıda mı gelicem veya çalışmıyacak mıyım ?" (Ja, e.: Soll ich bis ich heirate um sechs Uhr nach Hause kommen oder soll ich nicht arbeiten ?) fängt zur gleichen Zeit mit der Äußerung der Lektorin an : "Die meisten denken so.". Hier entsteht somit wieder ein freier Sprecherwechsel, das den Regeln des freien Diskurses passt. In diesem Beispiel kommen Beitragsabnahmen ohne Forderung der Lektorin oft vor, da das Thema aus ihrer eigenen Kultur ist und der

Diskussion offengelegt worden ist. In dieser Unterrichtseinheit nimmt die Lektorin als Unterrichtsstoff die Rechte der Erwachsenen und Kinder in der Türkei/im Ausland.

Es wird somit angenommen das die Selbstauswahl der Studenten nicht als störend empfunden werden, weil sie hauptsächlich im Rahmen des Themas liegen. Nicht immer ist es so. Im folgenden werden zwei Beispiele durchgenommen, wo der von der Lektorin den Studenten nicht abgegebene Beitragsrecht abgelehnt wird.

4.1.3.2. Beiträge, die abgelehnt werden

Auf die Frage der Lektorin in Beispiel (32) in der Partiturfläche (46): "Wer zieht um?" kommt die Antwort vom Studenten (5): "Der Mann.". Die Lektorin wiederholt ihre Frage hier vielleicht deswegen noch einmal, weil sie möchte, daß der Student (5) einen vollständigen Satz ausspricht. Ansonsten wäre die Antwort des Studenten im Rahmen des schulischen Sprecherwechselsystems als akzeptabel anzusehen. Aber Student (1) spricht mit seinem Beitrag (47): "Er sieht die Blume." dazwischen. Wir sehen, daß hier ein Mißverstehen Seitens des Studenten stattgefunden hat. Der Student (1) verwechselt *zieht* mit *sieht*, da in der Muttersprache beide Vokale eine andere Lautform haben. Auf dieses Mißverständnis kommt von der Lektorin keine sprachliche Gegenhandlung. Es wird ihrerseits gezielt auf die Antwort vom Student (5) gewartet und das Beitragsrecht an den Studenten (5) weitergegeben, obwohl auch der Student (9) und die Studentin (1) die passende Antwort zur Frage geben. Dem Studenten (9) und der Studentin (1) wird somit der Beitragsrecht entzogen (Mazeland, s.86 ; Redder, s.38). Als keine Gegenhandlung vom Studenten (5) kommt, nimmt die Lektorin die Äußerung des Studenten (5) in der Partiturfläche (46) auf und vervollständigt sie selbst (48): "Der Mann zieht um ja.". Student (9) versucht in der Partiturfläche (48) immer noch mit seiner Äußerung, die nicht mit der Frage zu tun hat, mit der Lektorin ins Gespräch zu kommen. Auch er wird durch Wiederholung der gleichen Äußerung von der Lektorin: "Der Mann zieht um." zum Schweigen gebracht, da er nicht den Erwartungen der Lektorin entspricht.

Beispiel 32:

46	Lktn	Wer zieht um ?	Wer zieht um ?
	Std 5	Der Mann.	
	Std 9	Er zieht um...	
47	Std 1	Er sieht die Blume.	
	Std 1	Ein, ein Mann	
	Std 9	Der Balkon ist sehr schön !	
48	Lktn	Der Mann zieht um, ja.	Der Mann zieht um.
	Std 9	Mit Blumen !	

Muttersprachliche Äußerungen oder aber auch Äußerungen in der Zielsprache werden von der Lektorin abgewiesen, solange sie nicht im Zusammenhang mit dem Thema im Unterricht stehen. So entsteht ein Beitragsrechtentzug und eine negative Bewertung ihrerseits. Eine andere Abweisung des sprachlichen Handelns der Studenten zeigt sich darin, indem die Lektorin ahnt, daß der Student die Äußerung, die er in der Muttersprache macht, auch in der Fremdsprache machen kann. In Beispiel (33) zum Beispiel kommt eine Zuweisung zur institutionsspezifischen Handlung, indem sie zuerst die Äußerung des Studenten (6) wiederholen lässt und nachdem er sich immer noch nicht korrigiert, direkt zur institutionspezifischen Handlung aufgefordert wird : "Auf Deutsch !". Dem Student (6) wird aber keine Zeit um eine Korrektur gelassen. Die Lektorin fühlt sich hier wahrscheinlich gestört und wendet sich wieder der Klasse zu: "Wer zieht um ?". Somit wird der Student durch Entnahme seines Beitragsrechts, wo er eigentlich an der Reihe ist, negativ bewertet und zu Handlungen gezwungen, die in dieser Institution erwünscht wird.

Beispiel 33:

- 42

Lktn	Ist das normal ?	Was ist Sie ?
Std 1		Neugierig !
Std 3	Die Frau ist neugierig.	
Std 9	Nein.	
- 43

Lktn	Neugierig • • • ? Neugierig, ja.
Std 1	
Std 6	Gözleri belki ileri derecede
Std 6-IL	<i>Vielleicht sieht sie nicht mehr so gut !</i>
- 44

Lktn	Was ?	Auf
Std 6	bozuktur !	Gözleri belki ileri derecede bozuktur.
Std 6-IL		<i>Vielleicht sieht sie nicht mehr so gut.</i>
- 45

Lktn	Deutsch ! ((lässt ihm aber keine Zeit)) Ja, weiter.
------	---

Beide Beispiele (32-33) zeigen uns das Antworten, die nicht im Zusammenhang der Textverknüpfungen im Unterricht stehen oder den Erwartungen der Lektorin nicht entsprechen von der Lektorin abgewiesen werden können. Sie ist diejenige, die das Gespräch im Klassenzimmer verwaltet. Die Rollen sind hier asymmetrisch verteilt (Linke, s.289-290 ; Stüwe, s.38). Die Asymmetrie wird im Fremdsprachenunterricht noch klarer, da die Kompetenz der Lektorin im Niveau höher liegt als die der Studenten (Stüwe, s.38). Die Lektorin vertritt hier somit die Regeln der Institution, denen die Studenten sich zu verfügen haben.

Die Lektorin ist im Unterricht die Leiterin des Themas. Nur sie hat das Recht darauf Entscheidungen zu treffen, ob ein Sprecherwechsel stattfinden kann oder nicht. Sie hat das Recht jemandem den Beitrag auch an einer beliebigen Stelle zu entziehen und an einen Anderen weiterzuleiten (Mazeland, s.96). Sie ist in der Schule die Agentin, die nach den Entsprechungen der Institution zu Handeln hat. Sie ist diejenige, die den Zweck dieses Instituts zu verwirklichen hat und damit beauftragt wird. Somit hat sie eine Macht gegenüber den Studenten, bzw. gegenüber den Klienten dieses Instituts. Da die Klienten an die jeweilige Institution und deren Mitarbeiter angewiesen sind, um ihren Ziel erreichen zu können, haben sie sich den Erwartungen dieser Institution anzupassen. Eine Ablehnung der institutionsspezifischen Handlungen durch den Studenten kann sie dazu führen, daß sie ihren Ziel nicht erreichen können. So haben sie im Rahmen der Institution zu handeln.

4.2. Beitragsunterbrechungen durch die Lektorin

In der Hochschule herrscht, wie auch in manchen anderen Institutionen, eine bestimmte Hierarchie. Die Lektorin ist die Leiterin der Sitzung, die Studenten dagegen die Teilnehmer, die etwas zu lernen haben. Die Lektorin ist diejenige, die von der Organisation des Unterrichts verantwortlich ist. Bei Organisationsspannen hat sie das Recht darauf, den Sprecher nach den oben in § 4.1.3.2 genannten Gründen zu unterbrechen. Wenn sie selbst von den Studenten unterbrochen wird, hat sie das Recht darauf es zuzulassen oder aber auch den sie unterbrechenden Studenten abzubrechen, darauf hinzuweisen, zu Disziplinierungen (Redder, s.140) zu greifen. Sie ist diejenige, die das letzte Wort hat. Allerdings treffen wir im Unterricht auf Unterbrechungen durch die Lektorin nicht nur dann, wenn die Studenten nicht die erwartete Antwort abgeben können oder in der Zielsprache sprechen. Es kommen auch Unterbrechungen durch die Lektorin, die zur Korrektur dienen oder aber auch einfach den Studenten während seines Beitrags nur Bestätigen sollen. Mazeland vertritt hier die Meinung, daß die meisten Unterbrechungen durch die Lehrer Reperatur- und Korrekturbedingt sind (s. 96).

Beispiel (34) weist einen anderen Charakter auf. Wir sehen hier eine Überbetonung der Äußerung des Studenten (7) durch die Lektorin, die den Studenten nicht zum Sprechen bringen möchte.

Beispiel 34:

- | | | | |
|----|-------|---|--------------------------------|
| 87 | Lktn | Achtungsvoll. | Achtungsvoll meinst du, ja::: |
| | Std 7 | Ja, ja. | |
| 88 | Lktn | Achtungs • • voll sein • • . | Die Kinder müssen |
| | Std 7 | | Aber |
| 89 | Lktn | achtungsvoll sein gegenüber/gegenüber den | |
| 90 | Lktn | Erwachsenen • • . | Gegenüber den • • Erwachsenen. |

In der Partiturfläche (88) des Beispiels (34) gibt die Lektorin nach ihrem Beitrag: "Achtungs • • voll sein • • ." eine Pause, die vom Studenten (7) sehr wahrscheinlich als ein Beitragsende oder eine Beitragsabgabe angenommen wird. In Gesprächen, wo keine Hierarchie herrscht signalisieren Pausen, daß nun ein Hörer zum Sprecher werden kann. Entweder nimmt ein Hörer den Beitrag oder der vorläufige Sprecher fährt

fort. Es kann auch auftreten, daß der Sprecher durch seine Pause vom Hörer mißverstanden wird. Seine Pause kann als eine Denkpause angenommen werden. Wenn in solchen Situationen ein Hörer zum Sprecher werden möchte, kann es durch Erhöhung der Intonationskurve des vorläufigen Sprechers zum Schweigen gebracht werden und mit dem noch nicht beendeten Beitrag fortgefahren werden (Linke, 267-268), wie auch in Beispiel (34). Sobald Student (7) zum Sprechen anfängt, fährt die Lektorin mit einer erhöhten Stimme mit ihrem Beitrag fort, ohne den Studenten in Acht zu nehmen. Dieses Recht wird der Lektorin von der Institution gegeben und gehört zum Sprechersystem der Schule.

Die Unterbrechungen von der Lektorin, die zur Unterlassung der Handlung sowohl auch zur Forderung zur institutionsspezifischen Handlung führen, hat auch in sich seine eigene Struktur, auf die wir im folgenden eingehen werden. Es werden auf Unterbrechungen eingegangen wie die der Kopplung, Korrektur, Bestätigung und der Nachfrage. Kopplungsunterbrechungen sind Arten auf die im Unterricht meistens getroffen wird. Durch sie werden die Studenten im Themenrahmen des jeweiligen Unterrichts gehalten und dadurch der Unterrichtsablauf gewebt.

4.2.1. Kopplungsunterbrechungen

Damit der Verlauf des Unterrichts nicht von "Paralleldiskursen" (Redder, s.139) gestört wird, stellt die Lektorin an die Studenten Kopplungsfragen. Diese Kopplungsfragen dienen dazu, daß das Thema Schritt für Schritt mit den Studenten aufgebaut wird. Jede Frage an den Studenten bringt die Lektorin zu ihrem Ziel in dem jeweiligen Unterricht. Während dieser Handlung kann es, wie in Beispiel (35) dazu kommen, daß auch Studenten aus diesem Grund unterbrochen werden und zur institutionsspezifischen Handlung zurückgewiesen werden.

Beispiel 35:

- | | | |
|----|-------|--|
| 29 | Lktn | Sinem, wie ist es bei euch ? Sind deine Eltern |
| 30 | Lktn | verständnisvoll ? Ja ? Wann und |
| | Std 4 | Ja, meine Eltern sind |
| 31 | Lktn | was zum Beispiel ? |
| | Std 1 | |
| | Std 4 | Immer verständnisvoll • • • |

Die Lektorin fällt in der Partiturfläche (30) in Beispiel (35) mitten in den Satz der Studentin (4) ein und stellt eine neue Frage. Die Studentin (4) kommt mit ihrem Beitrag : "Ja, meine Eltern sind" nicht zum Ende. Diese Voreiligkeit der Lektorin kann auch dadurch bedingt sein, daß das Ende des Satzes schon ihrerseits vorgeahnt wird und der vollständige Satz nicht abwarten zu werden braucht und somit eine Überlappung der Beiträge entsteht (Linke, s.266). Sofort kommt die nächste Frage bezüglich des Themas (30-31) : "Ja ? Wann und was zum Beispiel ?", der dann das Gespräch einen Schritt weiterführen soll. Die Studentin spricht ihren angefangenen Satz in der Partiturfläche (31) aus, die zu beiden Fragen als Antwort angenommen werden kann.

In Beispiel (36) dagegen verzichtet die Lektorin darauf, dem Studenten (3) noch eine weitere Zeit zuzuteilen, da die Antwort wahrscheinlich ihren Erwartungen nicht entspricht. In der Partiturfläche (121) formuliert sie ihr Erwarten in der Frageform und ändert somit ihre Frage, worauf sie dann doch nicht wieder die richtige Antwort bekommt. Sie besteht auf die Antwort dieser Frage oder auf der Erörterung der Situation, ob die Dosen aufgehoben worden sind oder nicht. Anscheinend wird die Antwort dieser Frage als Grundlage zu einem weiteren Schritt dienen. Ehlich/Rehbein bezeichnen Fragen dieser Art als "Regiefragen" (s.69-70), die Schritt für Schritt den Unterricht aufbauen.

Beispiel 36:

120	Lktn	Ja. So und dann, was macht die Frau dann ? Sie	
	Std 3		Sie
121	Lktn	Hebt sie die Dosen auf ?	
	Std 3	macht/sie geht • •	
	Std 8		Nein. Dann
122	Std 8	geht/der Mann geht mit den Blumen ä: Frau • .	

Der Student (8) in Partiturfläche (121) gibt hier als Antwort das, was es wahrscheinlich schon mental vorbereitet hatte. Es wird im Fremdsprachenunterricht von den Studenten nicht nur erwartet, daß sie in der Zielsprache sprechen, sondern das sie auch Situationsadequat antworten. Auf Antworten, die nach der Bewertung der Lektorin nicht vollständig sind, kommen von Seiten der Lektorin Verbesserungs-

aufforderungen, damit die Studenten den Erwartungen der Institution entsprechen. Durch diese Kopplungsfragen werden die Themen durch Einbeziehung der Studenten gewebt. Ein Handeln außerhalb dieses Erwartens kann nicht geduldet werden, denn die Lektorin hat in kurzer Zeit vieles beizubringen (Ehlich/Rehbein, s.86). Schließlich gehört zu ihren Aufgaben neben der Benutzung der Zielsprache, daß es auch soweit wie möglich korrekt benutzt wird.

4.2.2. Korrekturunterbrechungen

Die Lektorin kann durch Unterbrechung des Beitrags vom Studenten eine Aufforderung zur Verbesserung seiner Äußerung verlangen, die hier als Korrekturunterbrechungen benannt werden sollen. Anhand der Beispiele im folgenden wird deutlich, daß sie solchen Korrekturhandlungen durch die Lektorin nicht fremd entgegenstehen. Dieses Korrekturverhalten des Studenten kann einmal dadurch geschehen, indem die Lektorin in Beispiel (37) dem Studenten (3) seinen Satz wiederholen lässt.

Beispiel 37:

52	Lktn	Er ist da, er hat geklingelt, die Tür geht nicht auf, aber	
53	Lktn	er weiß, daß die Frau zu Hause ist. Was denkt er ?	
	Std 3		Ä::
54	Lktn	Vielleicht ?	Er Der
	Std 3	Sie denkt, was wird ihm/mit ihm ?	Ja.
55	Lktn	Mann.	
	Std 3	Ja Er denkt ä: sic/sic . . .	

In der Partitürfläche (54) wird durch Wiederholung des Satzanfanges (3.Pers.Sing. Maskulin) durch die Lektorin vom Studenten verlangt, daß er seinen Satz noch einmal in der richtigen Form wiederholt. Als entgegen der Erwartung der Lektorin Seitens des Students eine Zustimmung wie : "Ja." kommt, wiederholt die Lektorin ihre Äußerung, in dem sie diesmal den Personalpronomen benennt. Wieder kommt eine Zustimmung vom Studenten (3) mit einer drei-sekundigen Pause. Diese Pause kann dazu dienen, daß der Student nicht mehr sagen möchte oder es ist eine Denkpause, wo der Student sich Zeit lässt, um zu verstehen was die

Lektorin mit der Wiederholung des Subjekts bezweckt. Die zweite Wahrscheinlichkeit kommt uns Nahe, denn der Student geht in der Partiturfläche (55) zur Korrektur : "Er denkt ä: sie/sie • • .", womit er aber nun keinen vollständigen Satz bildet. Die Lektorin geht nicht zur direkten Korrektur (Kleppin, 1998, s.98). Es wird angenommen, daß die Lektorin nicht nur den Verlauf des Unterricht abbrechen möchte, sondern den Studenten nicht im Kommunikationsunterricht neben den anderen Studenten blamieren möchte.

Die Lektorin kann auch zur Korrektur gehen, in dem sie den kompletten Satz des Studenten, wenn auch brüchig, auf korrigierter Weise wiederholt (Kleppin, s.96).

Beispiel 38:

- | | | |
|----|---------------------------|---|
| 15 | Lktn
Std 7
Std 7-IL | Bis sie heiraten, stimmt das Levent ?

Ja, das stimmt. Ben
Ähm |
| 16 | Std 7
Std 7-IL | şey söylemek istiyorum: e: fikir/çocukların fikirlerine
ich möchte sagen: e: Gedanken/Familien geben den Gedanken der Kinder |
| 17 | Lktn
Std 7
Std 7-IL | Wie können wir das denn
önem verilmiyor ailelerde.
keinen Wert. |
| 18 | Lktn
Std 4 | auf Deutsch sagen • • ?
Die Idee des Kinders ist nicht e: |
| 19 | Lktn
Std 4 | Die Ideen der Kinder ist nicht ?
• wichtig und
wichtig. |
| 20 | Lktn
Std 4 | Für die Erwachsenen meinst du ?
Sie sind immer Kinder |

In der Partiturfläche (15) in Beispiel (38) kommt auf die Frage der Lektorin vom Studenten (7) zuerst eine Zustimmung in der Zielsprache : "Ja, das stimmt." und dann sein Kommentar in der Muttersprache. Die Heranziehung der Muttersprache erfolgt wahrscheinlich darauf, indem dem Studenten die passenden Worte dazu fehlen. Die Lektorin fordert hier aber den Studenten auf ein institutionsspezifisches Handeln -auf ein Musterhandeln der Institution auf, wobei sie zugleich den Beitrag des Studenten annimmt. Sie fordert ihn nach seinem muttersprachlichen

Beitrag darauf, seinen Beitrag noch einmal in der Zielsprache abzugeben und lässt ihm auch dazu Zeit. Auch dies kann als eine Korrektur des Handelns angesehen werden.

Im Rahmen der Korrekturen durch Unterbrechung folgt eine Handlung in den Partiturflächen (19-20) nach dem Erwarten der Lektorin, daß der Student (7) seinen Beitrag in der Zielsprache hält. Studentin (4) gibt den Satz in der Zielsprache übersetzt, anstatt des Studenten (7), der wahrscheinlich Schwierigkeiten bei der Übersetzung hatte. Der Beitrag der Studentin in Partiturfläche (18-19): "Die Idee des Kinders ist nicht e: • wichtig und" wird durch die Lektorin unterbrochen und in korrigierter Frageform ihr wieder zurückgegeben: "Die Ideen der Kinder ist nicht ?" mit der Erwartung, daß sie den ausgesprochenen Satz durch die Lektorin kompletisiert. Dies geschieht auch, indem die Studentin (4) ihren Beitrag in Partiturfläche (19) mit: "wichtig." beendet. Das Erwarten der Lektorin ist größer: Sie formuliert ihr Erwarten in der Frageform (20): "Für die Erwachsenen meinst du ?", worauf dann wieder ein Sprecherwechsel zwischen ihr und der Studentin sich verwirklicht.

Eine weitere Korrektur im Unterrichtsverlauf kann dadurch erfolgen, indem die Lektorin auf den Fehler direkt hinweist (ebd., s.96).

Beispiel 39:

11	Lktn		Ist
	Stdn 1	Dann ähm die Frau ä: zeigt ihm/ihm eine ä: Tabelle. Ä: es	
12	Lktn	das -Entschuldigung- Ist das eine Tabelle ?	Das Schild.
	Std 1		Schild.Das Schild.
13	Lktn	Ja, ein Schild. Tabelle ist sowas • • . So was !	

In der Partiturfläche (11) in Beispiel (39) wird durch die Lektorin den Beitrag der Studentin (1) abbrechend sofort nach dem falsch benutzten Wort nachgefragt: "Ist das -Entschuldigung- Ist das eine Tabelle ?". Das richtige Wort kommt von einem anderen Studenten (1) in Partiturfläche (12), worauf dann eine Erklärung in der folgenden Partiturfläche von der Lektorin kommt. Hier sehen wir, wie sich Studenten im Unterricht gegenseitig unterstützen können und zur Kooperation eingehen können. Auch diese Handlung entspricht den Erwartungen des Fremdsprachenunterrichts, da die Kompetenz im Gegensatz zu der Lektorin geringer ist (Stüwe, s.38).

Manchmal fehlt den Studenten während ihres Beitrags das richtige Wort und sie ziehen es vor, es zu beschreiben. In solchen Fällen kann die Lektorin wie in der Partiturfläche (5-6) in Beispiel (40) wieder abbrechen und ihnen das fehlende Wort geben.

Beispiel 40:

4	Std 1	Nein, vielleicht. Ä:: vielleicht er gehe ä:: şey sie geht an die
	Std 1-IL	also
5	Lktn	Sie
	Std 1	Tür und sie möchte etwas hören über die Manne/die Mann
6	Lktn	horcht. Horcht. Sie horcht, ja ?
	Std 1	über das Mann.

Als eine andere Art von Unterbrechungen, die nicht als Störung durch den Hörer empfunden werden, werden als Hörersignale (Linke, s.268-270 ; Stüwe, 46-48) bezeichnet. Hörersignale deuten darauf, daß der Hörer am Thema, am Beitrag interessiert ist und zeigt durch sie seine Aufmerksamkeit. Das fehlen des Signals kann sogar dazu führen, daß der Sprecher seinen Beitrag abbricht und dem Hörer fragt, ob er überhaupt am zuhören ist. Auch im Unterricht werden auf solche durch Hörersignale bedingte Unterbrechungen getroffen, die allerdings meistens von der Lektorin verwirklicht werden.

4.2.3. Bestätigungsunterbrechungen

Besonders lange Beiträge bedingen Hörersignale, damit das Gespräch nicht stockt. Diese Hörersignale können mitten im Satz oder aber auch zwischen den Sätzen erfolgen.

Beispiel 41:

158	Std 1	In diesen Geschäften ((hustet))/in dieser Geschäfte gibt es
159	Lktn	Ja:
	Std 1	sehr schöne Kleidungen und ä: sie mochte etwas kaufen:
160	Lktn	Ja.
	Std 1	eine Kleidung. Und die Farbe der Kleidung ist ä: rot -
161	Lktn	Rosa. Rosa.
	Std 1	pembeyi bilmiyorum. Rosa ?!
	Std 1-IL	Ich weiß nicht, was rosa auf Deutsch heißt.

In der Partiturfläche (159-160) sehen wir, daß die Lektorin einmal mitten im Satz, und einmal am Ende des Satzes Signale wie hier "Ja" abgibt, die ihre Aufmerksamkeit zeigen und auch Anknüpfung an das Gesagte vom Hörer sind. Auch Beispiel (42) zeigt Signale wie "Ja", "Ach" in den Partiturflächen (15-16), die an verschiedenen Stellen der Äußerung des Studenten abgegeben werden.

Beispiel 42:

14	Std 1	Gibt es auf der Straße viele Auto und die Autofahrer fährt
15	Lktn	Ja.
	Std 1	die Bus ä: fährt die Auto und eh das ist ä: /auf der Straße
16	Lktn	Ach
	Std 1	gibt es viele Auto und das ist nicht gemütlich um fahren
17	Lktn	zu können
	Std 1	a: um - um zu - um fahren um fahren zu können.
	Std 3	Nach der
18	Lktn	Aha.. ! Ist es Feierabend ?
	Std 3	Arbeit

In diesem Beispiel sehen wir eine Ergänzung zum Beitrag des Studenten (1) von der Lektorin in der Partiturfläche (17) : "zu können", wo die Lektorin merkt, daß der Student Schwierigkeiten bei der Findung des passenden Modalverbs aufzeigt. Die Äußerung der Lektorin wird vom Studenten aufgenommen und die eigene Aussage korrigierend wiedergegeben.

Unterbrechungen können neben Kopplungs- und Korrekturunterbrechungen auch darauf folgen, wenn man sich um etwas vergewissern möchte und der Sicherung der Verständnis dienen. So hat aus organisatorischen Gründen die Lektorin das Recht an passenden Stellen die Studenten zu unterbrechen (Linke, s.290). Solche Fragen zeigen eine Qualität von Vergewisserungsfragen auf.

4.2.4. Nachfrageunterbrechungen

Um des Themas willen kann die Lektorin wie in Beispiel (43) manchmal ohne auf das Ende des Beitrags vom Lernenden abzuwarten Fragen stellen, die zur Klarstellung des Vortrags vom Studenten dienen.

Beispiel 43:

1	Lktn	Zwischen Kindern und Erwachsenen • • /wie ist die
2	Lktn	Beziehung bei uns ?
	Std 4	Gleiches • • gleiches. E: aber
3	Lktn	Bis 20 oder noch mehr ?
	Std 4	Schüler • • Manchmal alle
4	Std 4	Mann und die Kinder, wenn die Kinder e: abhängen
5	Lktn	Ja, dann ziehen sie um, umziehen nicht?
	Std 4	von Eltern weg.

Die Studentin (4) macht eine Denkpause während ihres Beitrags in der Partiturfläche (2-3) : "E: aber Schüler • • .". Die Lektorin unterbricht sie in diesem Punkt, indem sie eine Vergewisserungsfrage an sie stellt : "Bis 20 oder mehr ?", worauf die Antwort folgt.

In Beispiel (44) folgt eine Unterbrechung der Studentin (4) in der Partiturfläche (21) durch die Lektorin, um dem Studenten Kaan die gleiche Frage nachzufragen, da das Ende des Satzes von der Studentin (4) von der Lektorin vorgeahnt werden kann.

Beispiel 44:

- | | | |
|----|--------|--|
| 20 | Lktn | Für die Erwachsenen meinst du ? |
| | Std 4 | Sie sind immer Kinder in den |
| 21 | Lktn | Ja. Ja: Ist das überall so ? |
| | Std 4 | Eltern augen. Sie mussten nicht |
| 22 | Lktn | Kaan, sind deine Ideen, deine Gedanken • für die |
| 23 | Lktn | Erwachsenen nicht so sehr wichtig ? |
| | Std 10 | No, denn • meine |
| 24 | Std 10 | Idee ist sehr wichtig für meine Mutter oder für mein |
| 25 | Lktn | Ja. |
| | Std 10 | Bruder • . Sie/sie immer Fragen, wann sie etwas |
| 26 | Lktn | |
| | Std 10 | machen. Ich frage sie, wann ich • etwas mache. |

Die Unterbrechung des Studenten (4) durch die Lektorin in Beispiel (44), die als Gegenhandlung eine Bestätigung oder eine Ablehnung bedingt, bezweckt zugleich, daß auch verschiedene Studenten am Gesprächsthema teilnehmen. Durch diese Handlung der Lektorin kommt man auch zum Ziel. Den Studenten, Sowie Studentin (4) als auch Kaan (Student (10)), ist diese Handlung nicht fremd. Sie sind sich diesen Musterwissens bewußt.

Beitragsunterbrechungshandlungen, die in freien Gesprächen als störend bezeichnet werden, werden in Gesprächen, wo es verteilte Rollen gibt, als nicht störend empfunden (Linke, 267). Hinzufügungen zum bereits von einem anderen Studenten geäußerten Satz, die auch meistens durch Unterbrechungen stattfinden, verwirklichen sich nicht nur unter Studenten und der Lektorin. Auch unter den Studenten unter sich wird auf solche spezifischen Handlungen getroffen. Manchmal unterbrechen sie sich, um sich gegenseitig zu verhelfen oder aber sie sind manchmal mit dem gesagten des Schulkameraden nicht zufrieden und machen selber Ergänzungen dazu.

4.3. Beitragsabgabe durch den Studenten zum Studenten

Die Studenten befinden sich in einer Institution, wo sie bewertet werden, wo ihre Handlungen bis zu einem Punkt unter Kontrolle gehalten werden. So entsteht hier unter den Studenten eine gemeinsame heimliche und zugleich eine konkurrenzvolle Unterstützung zueinander.

Auch im Fremdsprachenunterricht, die ein Unterteil des gesamten Schulsystems ist, wird auf solche Handlungen der Studenten im Unterrichtsablauf getroffen. Sie stehen von Zeit zu Zeit in einer geheimen Zusammenarbeit. Wie auch schon vorher erwähnt, wird der Unterrichtsstoff von der Lektorin durch Regiefragen mit der Zusammenarbeit der Studenten geflochten, wobei von Seiten der Studenten an ihrem Anteil an dieser Gewebearbeit eine unter sich gegenseitige Hilfe und Unterstützung stattfindet. Einer von diesen sich gegenseitig vervollständigenden Handlungen der Studenten ist die sprachliche Handlung, die eine Vervollständigung des unvollständig ausgesprochenen Satzes vom Kameraden in sich birgt. Hierzu ist Beispiel (45) eine Unterlage, wo man ganz deutlich auf solch eine Handlung zutrifft.

Beispiel 45:

99	Lktn	Die Tür ist
	Std 6	Nerden bakıyor ki? Ben göremiyorum burdan.
	Std 6-IL	Woher schaut sie denn? Ich kann es von hier aus nicht sehen.
100	Lktn	hier. Die Tür ist hier. Wohin schaut Sie ?
	Std 3	Denn ä:: die Frau
	Std 7	Sie • • •
101	Lktn	Sehr schön.
	Std 2	über dem
	Std 3	sucht ä::: den Namen des Mannes.
102	Std 2	Klingel!
	Std 9	((Murmelt etwas vor sich hin)).

Die Äußerung der Studentin (3) in Beispiel (45) in der Partiturfläche (100-101): "Denn ä:: die Frau sucht ä::: den Namen des Mannes." wird hier von der Studentin (2) in der Partiturfläche (101-102) durch: "über dem Klingel !" sofort vervollständigt, da der Ort der Tätigkeit im Satz fehlt. Obwohl die Äußerung der Studentin (3) von der Lektorin in Partiturfläche (101), so wie es ist, honoriert wird: "Sehr schön.", wird der Satz von der Studentin (2) trotzdem ergänzt. Das kann daran liegen,

daß die Studentin sich durch einen unvollständigen Satz *unwohl* fühlt oder durch diese Vervollständigung zeigen möchte, daß sie sich dem fehlenden Teil des Satzes *bewußt* ist.

Im gleichen Beispiel sehen wir das in der Partiturfläche (99) Student (6) in der Muttersprache spricht, worauf er dann auch eine Antwort von der Lektorin bekommt, da diese Frage des Studenten für das Fortfahren des Unterrichts und seiner Beteiligung daran, beantwortet werden muß.

Im nächsten Beispiel (46) sehen wir, daß Studenten sich bei mangelndem Wortschatz wieder Gegenseitig behilflich sein können.

Beispiel 46:

19	Lktn	Ja ?	Aha, genau. Denk ich auch.	
	Stdn 2	Ja !		Sie möchte noch einmal
20	Lktn			Vorsichtig sein.
	Std 1		Vorsicht haben.	
	Stdn 2	aber • • dikkatli olmak ?		
	Stdn 2H		vorsichtig sein ?	

Studentin (2) ist in Beispiel (46) in einem Sprecherwechsel mit der Lektorin, wobei ihr in der Partiturfläche (19-20) : "Sie möchte noch einmal aber • • dikkatli olmak ?" die passenden Worte in der Zielsprache fehlen. Mit ihrer Frage in der Muttersprache : "...dikkatli olmak ?" hofft sie auf die Unterstützung der Lektorin und gibt den Beitrag wieder zurück an die Lektorin, worauf Student (1) ihr in der Partiturfläche (20) zur Hilfe kommt. Diese Handlung des Studenten (1) zeigt uns zugleich, daß er aufmerksam am Unterricht beteiligt ist, was auch normalerweise zu seiner Aufgabe gehört (Mazeland, 81). Auf die Äußerung des Studenten (1) : "Vorsicht haben." folgt die Antwort der Lektorin die Äußerung des Studenten (1) in korrigierter Form : "Vorsichtig sein.". Auch in diesem Beispiel wird deutlich, daß die Lektorin im Schulsystem diejenige ist, die immer wieder das letzte Wort hat.

In Beispiel (47) versuchen zwei Studenten auf einmal ihren Beitrag zu halten. Student (1) und Student (3) versuchen ihren Beitrag zugleich so zu halten, indem sie versuchen sich gegenseitig durch Unterbrechungen zu unterdrücken und wieder gegenseitig zu vervollständigen versuchen.

Beispiel 47:

- | | | | |
|----|-------|---------------------------------------|--------------------|
| 23 | Lktn | | Ja:: |
| | Std 3 | Sie schreibt auf, auf, auf dem Schild | ä:: Guten Morgen ! |
-
- | | | | |
|----|-------|--------------------------------------|-----------------------|
| 24 | Lktn | Ja. Was wird sie denn damit machen ? | |
| | Std 1 | | Sie |
| | Std 3 | | Sie ä:: sie lässt ä:: |
-
- | | | | |
|----|-------|--|---------------|
| 25 | Std 1 | lasst, sie lasst das Schild dem Mann, dem Mann | |
| | Std 3 | | Sie sieht ä:: |
-
- | | | | |
|----|-------|-----------------|------------------------|
| 26 | Lktn | | Sie zeigt das Schild ! |
| | Std 1 | auf dem Balkon. | |
| | Std 3 | das Schild. | |

Die Lektorin nimmt den Beitrag von Student (3) an, obwohl die des Studenten (1) eine richtige Antwort ist (obwohl mit dem gleichen Fehler des Studenten (1): 'lässt'/'lasst'), und verbessert ihn in der Partiturfläche (26) : "Sie zeigt das Schild !". Der Beitrag von Student (1), auch wenn er richtig ist, wird von der Lektorin nicht akzeptiert, weil es gegen die Rechte des Studenten (3) verstößt, da er derjenige war, der zuerst anfang. Student (1) greift in den Handlungsraum seines Partners, von wo er wieder durch die Lektorin ausgestoßen wird.

Das folgende Beispiel (48) ist ein unterstützendes Beispiel dazu, daß sich wieder eine Kooperation unter den Studenten im Klassenzimmer verwirklicht. Die Lektorin und auch die Studenten sind interessiert am Beitrag des Studenten (1) in der Partiturfläche (22-23) : "Es ist e:: dort gibt es sende Menschen/dort gibt es sitzende Menschen.". Bei der Wiederholung des falsch ausgesprochenen Wortes : "Sende" durch die Lektorin in Partiturfläche (23) tritt sofort ein anderer Student ein (Student (9)) und wiederholt das gesagte vom Studenten (1). Somit unterstützt er seinen Partner.

Beispiel 48:

22	Lktn	Und was ist das hier ?	
	Std 1	Es ist e:: dort gibt es sende	
23	Lktn		Sende Menschen ?
	Std 1	Menschen/dort gibt es sitzende Menschen.	
24	Lktn	Was ?	sitzende Menschen!Ja, gut, sitzende Menschen
	Std 1		sitzende Menschen!
	Std 9	<u>sitzende</u>	
25	Lktn	• • .Ja, • weiter. Aha, wo ist Sie ? Was macht Sie ? Bitte ?	
	Stdn 3		
	Komm	Film wird weiter abgespielt.	Alle antworten durcheinander.
26	Lktn		Auf dem Balkon. Was macht
	Std 4		Auf dem Balkon.
	Std 5	Auf dem Balkon.	
	Stdn 3	in dem Balkon	
27	Lktn	sie da • • ? Serkan !	Sie schaut...
	Std 5		Sie schaut • • • die Kinder.
28	Lktn	auf die Kinder.	
	Stdn 1	nach den Kinder.	

In diesem Beispiel (48) kommt eine Verbesserung in der Partiturfläche (26) von Seiten eines Studenten. Student (5) gibt der Studentin (3) eine Verbesserung durch Wiederholung ihres Satzes : "Auf dem Balkon.", die dann von der Lektorin aufgegriffen wird und somit legalisiert wird. Student (4) spricht zur gleichen Zeit mit der Lektorin die Äußerung vom Studenten (5) aus. Diese Handlung des Studenten (4) in der Partiturfläche (26) kann als ein Echo bezeichnet werden oder als eine den Studenten (5) unterstützende und bestätigende Handlung.

Im gleichen Beispiel (48) nachdem Student (5) der Studentin (3) eine Verbesserung gegeben hat und somit zugleich zum Gesprächspartner der Lektorin in der Partiturfläche (26-27) wird, wird er selbst wieder von einer anderen Studentin korrigiert. Auf die direkte Frage der Lektorin an den Studenten (5) kommt als Antwort von ihm : "Sie schaut • • • die Kinder.", wo die Pause sowie der Lektorin als auch den Studenten zeigt, daß er Schwierigkeiten beim finden der richtigen Präposition aufzeigt. Die Lektorin wiederholt den Anfang des Satzes mit der Hoffnung das eine

richtige Ergänzung von den Studenten erfolgt. Die erwartete Handlung folgt durch die Studentin (1), die wieder von der Lektorin verbessert wird. In diesem Beispiel befinden sich drei verschiedene Handlungen hintereinander, die dazu dienen, daß sich die Studenten gegenseitig behilflich werden. Diese Handlungsweise wird von den Studenten als Muster gewußt, da sie es zur Tat umsetzen können und es nicht als störend empfinden.

Hierzu wäre Beispiel (49) wieder ein interessantes Beispiel. Student (9) widmet in diesem Beispiel seinen Beitrag in der Partiturfläche (68) der ganzen Klasse zu. Er gibt somit das Beitragsabnahmerecht der ganzen Klasse, wo dann ein freiwilliger Antworten kann.

Beispiel 49:

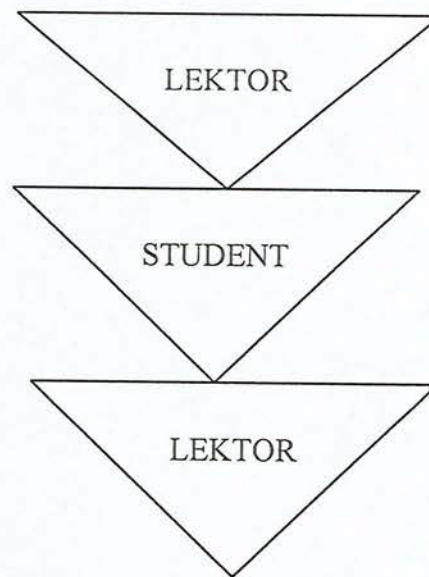
- | | | |
|----|----------|--|
| 64 | Std 1 | Sie haben erschrocken und ä:: sie haben gerade gesagt, |
| 65 | Lktn | Sinem. |
| | Std 1 | daß sie ä: gehen in ihre Zimmer. |
| | Std 2 | Sie sind allein. Beide |
| 66 | Lktn | Ja • • . Ja. Woher, woher merken |
| | Std 2 | allein, • denn ohne Liebe. |
| 67 | Lktn | sie, woher fühlen sie, daß die beiden alleine sind ? |
| | Std 1 | Alleine |
| 68 | Lktn | Ja, eben. |
| | Std 1 | sind ? |
| | Std 9 | Niye yalnız olduklarını düşünüyorsunuz !? |
| | Std 9-IL | Warum denken Sie, daß sie alleine sind !? |
| 69 | Lktn | |
| | Std 9 | Denn ä:: der Mann ä:: bringen die Blume • • . |

Auf seine Frage an die Klasse in der Partiturfläche (68) : "Niye yalnız olduklarını düşünüyorsunuz ?" (Warum denken Sie, daß sie alleine sind ?), die in der Muttersprache erfolgt, gibt er sofort nach der Befürwortung der Handlung und Legalisierung durch der Lektorin im folgenden auch seinen Grund dafür, warum er so denkt : "Denn ä:: der Mann ä:: bringen die Blume • • .". Er ist sich deren bewußt, daß seine Frage in der Muttersprache ohne eine gezielte Frage durch die Lektorin im Thema - Rhema

bezug fehlt am Platz ist. So tritt er sofort wieder in die Musterhandlung des Fremdsprachenunterrichts ein und gibt seinen Grund in der Zielsprache und wartet sehr wahrscheinlich auf eine Reaktion von seinen Schulkameraden.

Der Sprecherwechsel im Klassenraum entsteht meistens durch Äußerungen der Studenten im Zusammenhang zu den Äußerungen der Lektorin, die im Mittelpunkt steht. Die Diskursform ist im Fremdsprachenunterricht lektorinzentriert, wie es in der Zeichnung (4) zu sehen ist.

Muster der Sprecherwechseleinheit



Zeichnung 4

Auch Mchoul spricht hier vom triadischen Verhältnis im schulspezifischen Sprecherwechsel. Auch er geht vom Lehrer-Schüler-Lehrer-Muster aus (s.191), sowie auch Mazeland (s.98), der dieses Muster auch je nach der Situation als Frage - Antwort - Einschätzung betrachtet und es auch so je nach der Lage bewertet.

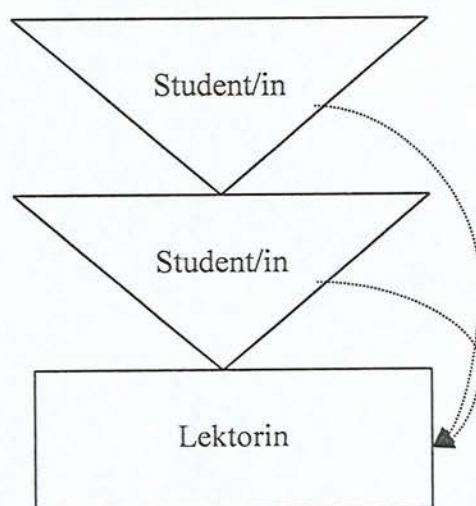
Die Lektorin macht im Klassenzimmer ihre Aufforderung an die Studenten in dem sie eine programmierte Fremdwahl trifft oder sie zu einer programmierten Selbstauswahl führt. So unterliegen die Studenten der Aufgabe der Lektorin eine passende Antwort zur Frage zu geben. Solange sie nicht namentlich aufgerufen werden, stehen sie alle unter dem gleichen Druck der institutionellen Erwartungen. Sie haben sich nach den

Erwartungen der Institution zu richten. Sobald ein Student anfängt zu sprechen -ob durch Fremdwahl oder durch Selbstwahl, werden die restlichen Studenten vom Druck der Erwartung der Lektorin gelöst. So erfolgt eine Antwort durch einen Studenten, die dann wieder von der Lektorin entweder akzeptiert oder aber auch abgelehnt wird. In freien Gesprächen ist die Anzahl der möglichen Sprecherkandidaten maximum, währenddessen im Unterrichtsdiskurs diese Zahl sehr verringert. Der Sprecherwechsel spielt eigentlich um das Muster der Lektorin-Studenten-Lektorin herum.

Im Fremdsprachenunterricht wird besonders von den Studenten erwartet, ob sie die Äußerungen in der Zielsprache auch in der richtigen Form machen. Und es wird auch von den Studenten erwartet, daß zum abgegebenen Beitrag von der Lektorin eine Bewertung gemacht wird (Redder, s.136-137). Diese Handlung ist wie auch in den anderen Fächern (ebda.) im Charakter des Fremdsprachenunterrichts.

Auch Studenten zeigen unter sich einen Sprecherwechsel, daß allerdings wieder unter der Kontrolle der Lektorin sich verwirklicht und an ihr fokussiert ist, die etwa so gezeigt werden könnte:

Submuster des Sprecherwechsels



Zeichnung 5

Wenn auch die Studenten in der Klasse von Zeit zu Zeit zur Selbstauswahl greifen und unter sich über das Unterrichtsthema zu sprechen anfangen, hat das letzte Wort wieder die Lektorin (Mazeland, s.100). Sie ist diejenige, die entweder dieser Handlung Raum lässt oder es verbietet

(Mazeland, s.87). Die Studenten haben aber im Fremdsprachenunterricht wieder ihren eigenen Handlungsraum im Rahmen des Unterrichts, die unter bestimmten Gesetzmäßigkeiten sich verwirklicht.

4.4. Der reale Sprecherwechsel unter den Studenten

Ein Sprecherwechsel kann sich unter den Aktanten nur dann verwirklichen, wenn sie sich deren bewußt sind, wo sie jemanden überlappen können und dürfen. In unseren Materialien wurde unter den Studenten auf einen freien Sprecherwechsel in der Zielsprache nicht getroffen. Es ist aber interessant zu sehen, daß wenn es um Themen geht, die die Studenten besonders interessieren, daß sie sehr schnell zur Muttersprache zurückgreifen können und auch zum Dialog mit ihren Kameraden leichter eingehen. Das kann sehr wahrscheinlich daran liegen, daß sowohl ihre Kompetenz als auch ihre Performanz in der Zielsprache um ihre Gefühle auszusprechen nicht ausreicht (Stüwe, s.27-28). Als nächstes könnte sein, daß die Musterhandlung im Unterricht Lektor/in - Student/in - Lektor/in die Handlung der Studenten im Fremdsprachenunterricht einengt, wobei man bedenken sollte, daß der Unterricht einer Kontrolle unterliegt. Durch die Heranziehung der Muttersprache wird anscheinend auch vom unterrichtlichen Handeln abgestiegen, obwohl auch hierbei die Lektorin durch institutionelle Rechte immer noch das letzte Wort hat.

Es wurde anhand der Daten festgestellt, daß wenn die Lektorin die Studenten in ihrer Muttersprache sprechen ließ, daß Beitragsabnahmen, wie in den folgenden Beispielen (50, 51, 52), von Studenten durch Studenten nach den Regeln der freien Konversation kamen.

Beispiel 50:

- | | | |
|----|-------|----------------------------|
| 32 | Lktn | Aha, er macht eine Taktik, |
| | Std 1 | Er können kennenlernen. |
-
- | | | |
|----|----------|---|
| 33 | Lktn | ja. |
| | Std 1 | Hmhm. |
| | Std 1-IL | Hep kızlar yapmıyacak ya. |
| | | <i>Tja, nicht nur Frauen zieren sich.</i> |
| | Std 2 | Sie |
| | Std 1 | Naz yapıyo. |
| | Std 1-IL | <i>Sie ziert sich.</i> |
-
- | | | |
|----|-------|--------------------|
| 34 | Lktn | Was macht er, ja ? |
| | Std 2 | interessiert sich. |

In Beispiel (50) kommt auf den Beitrag des Studenten (1) in der Partiturfläche (32) ein zusammenfassendes Kommentar und Befürwortung von der Lektorin, die dann auch vom Studenten (1) durch : "Hmhm." bejaht wird. Auf diese Handlung folgt eine Selbstwahl durch die Studentin in der Partiturfläche (33) mit : "Naz yapıyo.", wodurch sie somit in den Sprechraum eintritt. Ihr Beitrag ist dem Studenten (1) gewidmet, wo dann auch ein Sprecherwechsel durch ihn bedingt wieder in der Partiturfläche (33) stattfindet : "Hep kızlar yapmıyacak ya.". Dieser Sprecherwechsel unter den beiden Studenten dauert nicht lange. Student (2) tritt in den Handlungsraum, zeigt eine Musterhandlung, widmet seinen Beitrag an die Lektorin in der Zielsprache, wo wieder zur institutionsspezifischen Handlung zurückgegangen wird. Einerseits will der Student sprechen, andererseits muß er warten, bis er den Beitragsrecht von der Lektorin erteilt bekommt (Mazeland, 87). Somit nimmt die Lektorin den Beitrag und fährt fort. Aus ihrem Beitrag in der Partiturfläche (34) : "Was macht er, ja ?" kann man erschließen, daß sie durch die Selbstwahl des Studenten (1) und der Studentin (1) sich nicht gestört fühlt und den Unterricht ablaufen läßt.

Auch im Unterricht "Wortschatzarbeit" in Beispiel (51), wo über ausländische Arbeitnehmer gesprochen wird, fangen die Studenten plötzlich an in der Muttersprache ihren Beitrag abzugeben. Die Lektorin ist für eine kurze Zeit hier in der Hörerrolle. Die Studentin nimmt sich den Beitragsrecht vom Studenten (9) in Partiturfläche (138) : "Çok az • ." (Sehr wenig) nach den Sprecherwechselregeln durch Wiederholung des letztesagten und setzt ihren Beitrag in der Partiturfläche (139) fort, wo der Student (9) nun zur Hörerrolle eintritt.

Beispiel 51:

- | | | |
|-----|--|--|
| 137 | Std 9
Std 9-IL | Onlar gelince sorunlar artıyor yani. Ha içinde iyileri de
<i>Absorvieren sie kommen vermehren sich die Probleme. Aber natürlich gibt es auch</i> |
| 138 | Std 2
Std 2-IL
Std 9
Std 9-IL | Çok az • . Birkaç kişi • .
<i>Sehr wenig • . Ein paar • . Also die</i>
var canım. Ya onlar da çok az.
<i>Gute unter ihnen. Aber sie sind in der Minderheit.</i> |
| 139 | Std 2
Std 2-IL | Yani çoğu da iş yapıyorlar/çoğu da bir yerde çalışıyor.
<i>meisten machen Arbeit/die meisten arbeiten irgendwo.</i> |
| 140 | Lktn | Also du denkst, daß viele hier Arbeit finden und |
| 141 | Lktn | arbeiten, aber nicht studieren. ja • ? |

Beispiel 52:

- | | | |
|-----|--|---|
| 126 | Lktn
Std'n 4
Std'n 4-IL | Hihim. Ve yurda tekrar geri alındı ve istediğini yapıyo
<i>Ja. Und sie wurde dann wieder eingeschrieben und sie macht das was sie will und keiner</i> |
| 127 | Std'n 4
Std'n 4-IL | ve karışamıyorlar, çünkü çok fazla koruyorlar. Yani
<i>kann sich einmischen, denn sie werden zu viel geschützt. Ich meine,</i> |
| 128 | Std'n 4
Std'n 4-IL
Std 9
Std 9-IL | müthiş hakları var.
<i>sie haben sehr viele Rechte.</i>
Hiç gerek yok.
<i>Ist gar nicht nötig.</i>
Atmıyorlar da dışarı.
<i>Sie werfen sie nicht raus.</i> |
| 129 | Std'n 4
Std'n 4-IL | Onlar ne yapsa/yani biz yapsak onları, biz hemen
<i>Was sie auch machen/also wenn wir das machen würden, wir würden sofort</i> |
| 130 | Std'n 4
Std'n 4-IL | atılırız.
<i>raußgeschmissen werden.</i> |

In Beispiel (52) treffen wir auf eine Hörerzurückmeldung in der Partiturfläche (128) durch den Studenten (9) durch : "Hiç gerek yok." (Ist gar nicht nötig), die seine Aufmerksamkeit an dem Beitrag der Studentin (4) zeigt. In Sprecherwechselsituationen, wo keine Hierarchie herrscht, kommen genauso wie auch im Unterricht von Hörer Signale, hier allerdings vom Gesprächspartner wo es im Unterricht nur die Lektorin machen kann, die zeigen, daß der Hörer am Thema interessiert ist. In Gesprächen, wo eine Hierarchie herrscht, werden diese Hörersignale eher von den Höhergestellten abgegeben. Beide Beispiele zeigen uns wieder, daß im Fremdsprachenunterricht auch ein Gespräch stattfinden kann, wo die Rollen gleich verteilt sind, aber deren Länge wieder von der Lektorin bestimmt werden.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Ein freier Sprecherwechsel in der Zielsprache unter den Studenten ist sehr wahrscheinlich deshalb nicht möglich, weil es ja das Ziel des Unterrichts ist eine Fremdsprache zu lehren. Die Lektorin steht so im Mittelpunkt des Handlungsraums, wodrin noch ihre rollenspezifischen Handlungen wie Bewertung und Kontrolle verborgen sind (Redder, 1984, s.257).

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, daß im Klassenzimmer ein schülerzentrierter Unterricht in unserem Land Schwierigkeiten bei der Praxis aufweisen wird. Um die Praxismöglichkeit der Methoden sehen zu können, die schülerzentrierte Aufgaben im Mittelpunkt haben, war es für uns wichtig erst einmal die wirkliche Lage im Klassenzimmer zu erörtern.

So wurde als Ziel dieser Arbeit die praktische Überprüfung auch Mittels der Forschungen durch Mchoul (1978), Mazeland (1983) und Redder (1984) und wenn möglich die Weiterentwicklung eines Sprecherwechselsystems angesehen. Der Hauptgedanke bei der Aufstellung eines Sprecherwechselmodells im Fremdsprachenunterricht war die normalerweise in einer Kommunikation unbewußt ablaufenden Mechanismen beim Sprecherwechsel zu verdeutlichen.

Als ein Sprecherwechselsystem im Fremdsprachenunterricht könnte man folgendes Modell durch vergleiche der obengenannten Arbeiten als Beispiel vorschlagen:

(I) Die Lektorin gibt einem Studenten durch Fremdwahl das Beitragsrecht. Der Student unterliegt der Handlung des Müssens (a), wobei die anderen Studenten somit ausgeklammert werden.

(b) Der Student kann auch die Beitragsabnahme verweigern, wo in solchen Fällen entweder die Lektorin auf eine Antwort -wenn auch von einem anderen Studenten, besteht; oder sie formt ihre Frage um. Eine andere Möglichkeit wäre, daß sie einfach den Beitragsrecht wieder zurücknimmt und selber fortfährt bis zu einem Punkt, wo ein Sprecherwechsel wieder stattfinden kann.

(II) Es kann im Unterricht auch vorkommen, daß die Lektorin den Beitrag durch die Technik der programmierten Selbstauswahl den Studenten weitergibt. In solchen Fällen unterliegen alle Studenten der Aufgabe des

Antwortens, bis sich einer für die Antwort bewirbt und dadurch die Anderen entfreit.

Diese Selbstauswahl des Studenten ist institutionsspezifisch und beruht auf institutionellem Muster. Es ist "vorprogrammiert", wie es auch Mazeland bezeichnet; Die Studenten haben der Lektorin sowie in (I) und als auch in (II) zu antworten.

In programmierten Selbstauswahltechniken kann es auch vorkommen, daß keine Reaktion von den Studenten auf das Verlangen der Lektorin kommt. In solchen Fällen spricht entweder die Lektorin weiter bis sich ein Sprecherwechsel verwirklicht oder sie greift zur Fremdwahltechnik (I), wo dann ein Student antworten muß oder ihrerseits negativ bewertet wird.

(III) Nachdem der Student die Beitragsabgabe durch die Lektorin sowohl durch Fremdwahl (I) als auch durch programmierte Selbstauswahl animmt (I/II)(a) und fortfährt, gibt er am Ende seines Beitrags den Beitragsrecht wieder an die Lektorin zurück. Die Lektorin ist das Zentrum des Sprecherwechsels im Unterricht. Immer wieder kehrt das Beitragsrecht an sie zurück.

Es kann auch vorkommen, daß am Ende des Beitrags vom Studenten ein anderer Student den Beitragsrecht aufgreift. Solange sein Beitrag im Zusammenhang zur sprachlichen Handlung der Lektorin steht und von der Lektorin legalisiert wird, wird es als nicht-störend empfunden. Auch diese Handlung des Studenten ist lektorenzentriert und gehört zur institutionellen Handlung, die Redder als "Schüler initiierte turn-Zuteilungen" (s.78-80), Mazeland dagegen als "turn-Zuteilungsturn" (s.85) bezeichnen.

Auf eine Beitragsabgabe vom Studenten an einen anderen Studenten wurde im fremdsprachlichen Diskurs nicht getroffen, wobei es in der Muttersprache unter den Studenten zutreffbar ist.

(VI) Eine freie Selbstauswahl unter den Studenten wird somit im fremdsprachlichen Unterricht in der Muttersprache als möglich angesehen, deren Länge und Inhalt aber wieder von der Lektorin abhängt. Sie ist schließlich diejenige, die das Recht dazu hat zu bestimmen wer, wie lange spricht. Obwohl solche Handlungen der Studenten bei Redder und Mazeland als störend empfunden wird, wird es im Fremdsprachenunterricht -solange es mit dem Thema zu tun hat, in unserer Arbeit von der Lektorin als nicht-störend empfunden, da es für die Verständigung und Motivierung unter den Studenten eine Wichtigkeit aufweist. Auf die Länge der

muttersprachlichen Äußerungen wurde hier nicht eingegangen, die je nach dem Lehrenden Unterschiede aufzeigen können, was wieder für eine andere Arbeit ein Forschungsthema sein könnte.

Auf eine Vielzahl von Überlappungen wurde hier nicht getroffen. Die Pausen sind im Schuldiskurs länger als in freien Gesprächen und man kann nicht von einer hohen Zahl von Sprecherwechselstellen sprechen. Diese Feststellungen übereinstimmen sich mit den anderen Forschungen bis auf die Feststellung von Mazeland, daß Schüler auf Selbstwahl greifen, wenn sie sich beschwerden möchten, bei Korrekturen u.s.w. Hierhin möchte für den Fremdsprachenunterricht noch hinzugefügt werden, daß Studenten zur Selbstwahl greifen können, wenn sie sich nicht ausreichend ausgesprochen fühlen.

Diese Untersuchung zeigt uns zugleich, daß der Unterricht überwiegend lektorenzentriert abläuft. Mchoul schreibt, daß 80 % der Beiträge von den Lehrern abgegeben wird und die sprachliche Handlung im allgemeinen Monolog abläuft (s.208). Storch behauptet, daß ein Lehrer 30-40 mal mehr als ein einzelner Schüler spricht (1996, s.3). Redder gibt hierzu genaue Prozentanzahlen, wie daß der Lehrer 67,9 % und 32,1 % die Schüler sprechen (s.22). In unserer Arbeit wurde festgestellt, daß 63 % der Aussagen von der Lektorin, 37 % von den Studenten gemacht werden. So sehen wir, daß der Lehrer bzw. die Lektorin überhaupt der beruflichen Aufgabe unterliegt zu sprechen (Ehlich/Rehbein, 1986, s.1).

Das Ziel dieser Arbeit war neben der Aufstellung eines Systemmodells die Lehrerkandidaten auf die realen Geschehnisse im Klassenzimmer aufmerksam zu machen, damit sie nicht in der Institution Schule entfremdet werden. Diese Feststellungen anhand der Daten in dieser Arbeit sollen den Lehrerkandidaten bei ihrer Anpassung an der Institution Schule Erleichterungen bringen und ihnen bei ihren sprachlichen Handlungen behilflich sein. Auch bei der Auswahl der Methode, wo das Ziel des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen -wie diesjenige, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler/Studenten zu erweitern sein sollte (Selçuk, 1990, s.166), soll es die Kandidaten dazu verhelfen realere Auswahlen treffen zu können.

ANHANG

A.	NACHFRAGEBOGEN.....	105
B.	HÄUFIGKEITSLISTE DER BEISPIELE JE NACH EINER TRANSKRIPTIONSEINHEIT.....	106
C.	EIN TRANSKRIPTIONSBEISPIEL ZU EINER UNTERRICHTSEINHEIT.....	107

ANHANG A. NACHFRAGEBOGEN

Name: _____

Alter: _____

Klasse: _____

Liebe Studenten !

Dieser Umfragebogen wurde für die Magisterarbeit "Das System des Sprecherwechsels im Fremdsprachenunterricht" an der Universität Anadolu vorbereitet, um eure Deutschkenntnisse darlegen zu können. Wir bedanken uns jetzt schon für ihre freudige Mitarbeit !

- 1) Haben Sie vor dieser Hochschule Deutschunterricht gehabt ? Wenn ja, wann ?

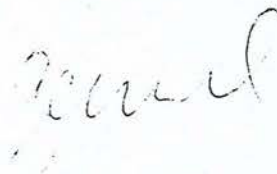
- 2) Waren Sie schon einmal im Ausland, wo man Deutsch spricht ? Wenn ja, wann ?

a) Warum ? _____

- 3) Haben Sie Kontakte mit Menschen, die Deutsch sprechen ?

- 4) Warum lernen Sie Deutsch ?

Vielen Dank !



ANHANG B. HÄUFIGKEITSLISTE DER BEISPIELE JE NACH EINER TRANSKRIPTIONSEINHEIT

- 1) LSK/DAF/a90/LSK/111198/12: B5, B8, B10, B12, B13, B16, B17, B18, B32, B33, B42, B46, B49, B50.
- 2) LSK/DAF/a90/LSK/111198/12/b: B11, B14, B21, B22, B27, B29, B40, B48.
- 3) LSK/L/90b/111198/9/L: B39, B41.
- 4) 3A/visavis/161198/7: B7, B19, B20, B28, B30, B47.
- 5) 3B/b/Zus/Dsks/161198/12: B2, B25, B36, B37, B44.
- 6) 3A/a/Erw.u.Kndr/231198/15/L: B3, B9, B31, B34, B35, B38, B43, B45.
- 7) 3B/Erw.u.Kndr/231198/12: B1, B4.
- 8) 3A/Ausldr/301198/9/a: B6, B23, B52, B53.
- 9) 3B/Ausldr/301198/9/b: B15, B24, B26, B51.

ANHANG C. EIN TRANSKRIPTIONSBEISPIEL ZU EINER UNTERRICHTSEINHEIT

LSK/DAF/a90/LSK/111198/12/b

111198/LSK/L/12/90A/CR/45min/L

020199/280299/Mac12RGB/Ln

Lktn DaF-Lektorin an einer Hochschule

L

Std 1 Student an der selben Hochschule

Std 1-iL

Std 1 Studentin an der selben Hochschule

Std 1-iL

Std 2 Studentin an der selben Hochschule

Std 2-iL

Std 2 Student an der selben Hochschule

Std 2-iL

Std 3 Student an der selben Hochschule

Std 3-iL

Std 4 Student an der selben Hochschule

Std 4-iL

Std 5 Student an der selben Hochschule

Std 5-iL

Std 3 Studentin an der selben Hochschule

Std 3-iL

Std 6 Student an der selben Hochschule

Std 6-iL

Std 7 Student an der selben Hochschule

Std 7-iL

Std 4 Studentin an der selben Hochschule

Std 4-iL

Std 8 Student an der selben Hochschule

Std 8-iL

Std 5 Studentin an der selben Hochschule

Std 5-iL

Std 9 Student an der selben Hochschule

Std 9-iL

Komm

1 Lktn Auf dem Klingel. Ja,
Std 2 Über dem Klingel. Auf dem Klingel.

2 Lktn genau. Sie schaut auf den Namen des Mannes. Ja, genau: Auf

3 Lktn der Klingel. Was wird sie machen ? Wird sie klopfen ? Ja
Std 9

- 4 Lktn ?
Std 1 Nein, vielleicht. Ä:: vielleicht er gehe ä:: şey sie geht an die
Std 1-İL also
- 5 Lktn Sie
Std 1 Tür und sie möchte etwas hören über die Manne/die Mann
- 6 Lktn horcht. Horcht. Sie horcht, ja. ((Geräusche))
Std 1 über das Mann.
Komm Die Studenten
- 7 Lktn Horchen ! Vielleicht horcht sie. Ja, Volkan weiter. Und dann
Komm sprechen unter sich.
- 8 Lktn ?
Std 1 Und dann horchen und dann ä:: nach meiner Meinung ist an
- 9 Lktn Wie heißt das
Std 1 die Tür ä: eine Loch/ ist eine kleine Loch.
- 10 Lktn kleine Loch ? • Spion, Spion. • Spion, das ist der Spion. Ja.
- 11 Std 1 Und ä:: sie werden durch die Spion in das Haus/sie werden
- 12 Lktn sehen, ja ?
Std 1 durch die Spion in das Haus • • und Ja, sie möchte
- 13 Lktn Aha ! ((Geräusche)) Denkst du auch so • Kaan ?
Std 1 etwas sehen.
- 14 Lktn Denkst du auch so ?
Std 2 Als sie schauen der Name des Mannes auf
- 15 Std 2 dem Klingel mmhm sch/er öffnet die Tür and sie sagt: "Was
- 16 Lktn Aha, ja.
Std 2 machst du hier ?" And sie will sprechen/sie werden
- 17 Lktn Werden sie sprechen, ja ? Aha. Das ist auch gut.
Std 2 sprechen.
- 18 Lktn Wenn sie auf die Tür schaut, macht er die Tür auf: "Tag !

- 19 Lktn Überraschung", dann, "bin ich hier." kann auch sein. Gut
Komm Film wird
- 20 Lktn weiter. ((Während der Vorführung des Films fragt die
Komm abgespielt.
- 21 Lktn Lektorin)) Was macht sie denn ?
Std 1 Gute
Std 5 Guten Morgen !
- 22 Std 1 Besserung !
Std 3 Sie schreibt
Std 9 Guten Abend !
- 23 Lktn Ja:: Ja. Was wird
Std 3 auf, auf, auf dem Schild ä:: Guten Morgen !
- 24 Lktn sie denn damit machen ?
Std 1 Sie lasst, sie lasst
Std 3 Sie ä:: sie lässt ä::
- 25 Std 1 das Schild dem Mann, dem Mann auf
Std 3 Sie sieht ä:: das Schild.
- 26 Lktn Sie zeigt das Schild ! ((Manche Studenten
Std 1 dem Balkon.
- 27 Lktn bejahen die Lektorin.)) Sie zeigt, sie zeigt das Schild • .
- 28 Lktn Genau, sie zeigt das Schild. Ok. Was wird er machen, wenn
- 29 Lktn er/wenn er das Schild sieht ? Ä:: was wird er machen ?
Std 1-IL
- 30 Std 1 İngilizcesini biliyorum, Almancasını bilmiyorum. Er fight/
Std 1-IL Ich weiß es auf Englisch, aber nicht auf Deutsch.
- 31 Lktn Er fällt in die Liebe. Ja, er
Std 1 er ... sich der Liebe. Ist es richtig?
- 32 Lktn fällt in die Liebe ((Gelächter)) !
Std 1 Ja, das war gut. Er fällt in

- 33 Lktn Kaan, was meinst du denn dazu ?
Std 1 die Liebe.
Std 2 Er wird machen.
- 34 Lktn Er ? Er • • • ? Er wird nicht machen.
Std 2 Er wird machen. Denn
- 35 Lktn Mmm.
Std 2 ih:: etwas nicht angehen. Er schreibt: "Guten Morgen
- 36 Lktn Ja. ((Die Studenten
Std 2 !" Er geht auch ins Haus ((Gelächter)).
Komm Film wird abgespielt.
- 37 Lktn diskutieren untereinander auf Türkisch)) Auf Deutsch ! Was
- 38 Lktn macht er ? Flichen. Er flieht
Std 1 Laufen. Laufen !
Std 5 Flieht. Flieht !
- 39 Lktn nach Hause, ja. Was ist denn passiert ? Bitte.
Std 3 Er
Std 9 Sie ist stumm.
- 40 Lktn Die Frau
Std 3 gefällt diese Person und er flieht im Zimmer.
- 41 Lktn gefällt ihm nicht, meinst du ((husten)) ?
Std 3 Sie ist • • şaşırıyo
Std 3-İL wundert sich.
- 42 Lktn Erschrocken. Sie ist
Std 1 Erschrocken.
Std 3 yani.
Std 3-İL meine ich.
Std 9 Erschrocken.
- 43 Lktn erschrocken. Ja ! Ja::, ja::.
Std 7 Er geht ins • • • .
Std 9 Er schämt von

- 44 Lktn Er... ? Er schämt sich
Std 9 der Frau. Er schäm/schämt/schämen von
- 45 Lktn Ja. Schämen sich Männer auch,
Std 7 Schä/schämen
Std 9 der Frau.
- 46 Lktn Mustafa ? Ja.
Std 3 Die Frau gefällt
Std 9 Nein, olabilir yani ((Gelächter)).
Std 9-İL kann ja sein.
- 47 Std 3 ihm und er, er möchte ä:/er möchte etwas Antwort
- 48 Lktn A: ja, aja:: Jasemin, willst du was sagen ?
Std 3 schreiben.
Std 4 Hepsi
Std 4-İL Alles wurde
- 49 Lktn Wie findest du denn die Frau, Jasemin ?
Std 4 söylendi. Sehr gut.
Std 4-İL ausgesprochen.
- 50 Lktn Orkun, wie findest du die Frau ? Wie ist sie ?
Std 4
Std 8 Sie ist stumm.
- 51 Lktn Wie findest du sie ?
Std 3 Sie ist so • •
Std 8 "Findest" bulmak mı ?
Std 8-İL Bedeutet findest "bulmak" ?
- 52 Lktn Aha ! Ja, schr
Std 3 selbstsicher • Frau. Selbstsichere Frau, offen !
- 53 Lktn gut. Ist das auch für dich so, Levent ? Ist sie so, offen und
- 54 Lktn selbstsicher ? Ja !?
Std 4 Ja, offen and/und e: ich denke furchtbar !

- 55 Lktn ((Gelächter)) Aha, du denkst furchtbar !
 Std 4 Ja.
 Std 6 Sie ist eigentlich/
- 56 Lktn Bitte? Ja:..
 Stdn 2 Über die
 Std 6 weigerlich. Sie ist weigentlich. Inatçı.
 Std 6-II Efigensinnig.
- 57 Stdn 2 Situation • • • meint der Mann vielleicht ins Haus
- 58 Lktn Ja. Ja, traurig.
 Stdn 2 zurückgehen Sie ist kapput. Sie hat langweilig.
- 59 Lktn Wie ist den der Mann, wie ist er ? Die Frau ist furchtbar.
 Stdn 2
- 60 Lktn Wie ist der Mann ? Aha. Was ?
 Stdn 1 Er ist alt.
 Std 4 Er ist kühl. Kühl. Er
- 61 Lktn Ja. Er denkt
 Std 2 Er denkt die Frau immer an. die Frau
 Std 4 ist kühl.
- 62 Lktn Er
 Std 1 Er ist nicht bereit ä:: für eine neue
 Std 2 immer an, immer an.
- 63 Lktn Sehr schön. Er ist nicht bereit zu einer neuen
 Std 1 Beziehung.
- 64 Lktn Beziehung. Ja (()). Was ist das denn ?
 Std 1
 Komm Film wird weitergezeigt.
- 65 Lktn Das ist ein Kleid. Ja, das ist ein Kleid. Was
 Std 1 Ein Kleidung ?
- 66 Lktn macht sie ? Sie kauft ein. Also was macht sie ?
 Stdn 3 Sie kauft ein !

- 67 Std 9 Sie wollen/sie will ä:: neue Kleidung ä:: kaufen, wenn ä: ä:::
- 68 Lktn Was will sie dem
Std 9 sie will ä: den Mann/dem Mann ä: sehr ä::
- 69 Lktn Mann machen ? Was macht sie ?
Std 2 Sie beginnt zu verlieben.
Std 6 Sie wird nur
- 70 Lktn "Sie verliebt sich.", sagt er.
Std 6 schauen, nur schauen.
Std 8 Schmunken.
- 71 Lktn sich zu verlieben. Ja, sich zu
Std 1 Sie beginnt zu verlieben.
- 72 Lktn verlieben. Und sie macht sich • • • ((lärm)) ? ((Es kommt
73 Lktn keine Antwort)) Hübsch. Ja, sie macht sich hübsch. Ganz
- 74 Lktn einfach ! Ja, was denken sie, was fühlen sie ?
Std 4 für den Mann.
Komm Film wird weitergezeigt.
- 75 Lktn Serkan, sprich ein bißchen. Was denkst du ?
Std 5 Der Mann
- 76 Lktn Ja, hmm.
Std 5 schreibt ein Schild • • und gehe auf den Balkon.
- 77 Lktn Was denkt ihr ? Wir haben bis jetzt gesehen. Wie fühlen sie
78 Lktn sich ? Was denken sie ?
Std 2 Er gefällt von ihm, aber er ist
- 79 Std 2 schüchtern. Er denkt immer. Er schaut, aber sie bemerken/
80 Lktn ist schüchtern, er kann keinen Schritt nach
Std 2 sie bemerkt • • er
- 81 Lktn vorne machen. Ja, keinen Schritt nach vorne. Er wagt sich

- 82 Lktn nicht - sich wagen - • • . Ccsarctli olmak, sich wagen ! Er
L sich wagen.
- 83 Lktn wagt sich nicht. Denkst du auch so ?
Std 9 Der Mann kann e: die
- 84 Lktn Ja:: Aha, kann auch
Std 4 Er hat schon ein Partner.
Std 9 Frau viel sehen.
- 85 Lktn sein. "Er hat schon ein Partner." sagt Jasemin. Hat er schon
- 86 Lktn einen Partner ?
Std 1 Nein. Nach meiner Meinung ä::
Std 2 Vielleicht.
- 87 Std 1 gefällt das Schild ihm. Ä:: şey/ncin ä:: die Frau seigt ihr ein
Std 1-1L also
- 88 Lktn Ja.
Std 1 Schild und ä: das Schild gefällt ihm und dann kommt ein
- 89 Std 1 Taxe, nach meiner Meinung/ein Taxe kommt ä:: er ä: er hat/
- 90 Lktn Aha. Ja, er
Std 1 er hat/er hat Angst, darum, daß wo die Frau ist.
- 91 Lktn macht sich sorgen. Sorgen, ja ? Er macht sich
Std 1 Ja, ja. Ja, ja !
Komm Student stimmt zu.
- 92 Lktn sorgen um die Frau. Ja.
Std 3 Die Frau steht da/sie interessiert sich
- 93 Lktn Was soll sie machen ? Was macht ihr ? Der Mann geht
Std 3
- 94 Lktn immer weg. Was soll die Frau machen ((Geräusche)) ?
Std 5 Was ?
- 95 Lktn Was soll die Frau machen • • um mit dem Mann sprechen zu
Std 5

- 96 Lktn können, oder auch nicht. Was schlagen sie vor ? Ne
L Was schlagen
- 97 Lktn öncüyorsunuz ? Was schlagen sie vor ?
L sie vor?
Std 2 Sie soll einen neuen
- 98 Lktn Ja:: Aha, du denkst er macht jetzt
Std 2 finden.
Std 3 Er macht etwas jetzt.
Komm Lacht dabei.
- 99 Lktn etwas.
Std 1 Der Mann gefällt ihr jetzt ä:: wenn ich ein Frau bin ä:
- 100 Std 1 ich ä::/ ich werde auf der Balkon nicht sein für zwei oder
- 101 Std 1 drei Tage und dann ä:: er macht besorgt um mich ! Und
- 102 Std 1 vielleicht ä:: şey/er geht in mein Zimmer/in meine Haus und
Std 1-IL also
- 103 Lktn Aha. Aha, er
Std 1 klopft. Und danach wir können kennenlernen.
- 104 Lktn macht eine Taktik, ja. Ja.
Std 1 Hmhm. Hep kızlar
Std 1-IL Auch Männer können
Std 4 Naz yapıyo.
Std 4-IL Sic ziirt sich.
Komm Stimmt zu.
- 105 Lktn Ja. Was macht er ?
Std 1 yapmıycak ya.
Std 1-IL sich mal zieren.
Std 3 Sie interessiert sich. Was er
- 106 Std 3 macht e:: und e: wenn/e:: wenn er macht nicht etwas e::: e:
- 107 Lktn Sie ist enttäuscht. Ja = . Mal sehen was kommt !
Std 3 sie enttäuscht.
Komm Film wird weitergezeigt.

- 108 Lktn Wo ist das ? Auf Deutsch, auf Deutsch !
 Std 1 Ein Tor ! Sie haben
 Komm Die Studenten sprechen untereinander.
- 109 Lktn Sie hat kein
 Std 1 jetzt kein 'Karizma' jetzt.
 Std 3 Sie stoßt. ((Gelächter))
- 110 Lktn Karizma mehr ((lacht)) gut. Was ist passiert, Levent ?
 Std 3 Sie
- 111 Lktn Hm, auf etwas ja. Ja.
 Std 3 stoßt etwas. und der Mann • • sieht ihr. Sie
- 112 Lktn Traurig ? Was ist sie noch ? Sie ist traurig, • • •
 Std 3 ist ruhig.
- 113 Lktn erschrocken, Ja.
 Std 1 Furchtbar.
 Std 3 Sie will/sie
 Std 4 Erschrocken. Als ich.
- 114 Lktn Ja. Levent, wird der
 Std 3 will e:: sich e:: zu machen • . zu machen.
- 115 Lktn Mann ihr helfen ((geflüster untereinander)) ? Auf
 Std 4 Ona bağı.
 Std 4-IL Das hängt von ihm
- 116 Lktn Deutsch ! Er hilft ihm ? Güleser, hilft
 Std 4 Kann sein, ich helfe. Ja.
 Std 4-IL ab.
- 117 Lktn er ihr • • • ? Was möchtest du denn ? Was möchtest du ? Soll
- 118 Lktn er helfen ? (()) Soll er helfen, Mustafa ? Atıncı, Serkan
 Std 9 Ja.
- 119 Lktn (()) ! Ja, er soll helfen.
 Std 3 Er hilft zu ihr, dann e: sie

- 120 Lktn Ja. Vielleicht. Stimmt !
Std 1 Das gleich. Wenn er
Std 3 kennenlernen.
- 121 Lktn Ja.
Std 1 möchte mit ihr kennenlernen sie sollen ihr ä:: sie sollen ä:
- 122 Lktn Ja. Lassen wir uns überraschen.
Std 1 ihm helfen. Und vielleicht • •
- 123 Lktn Was
Std 9 Of, of ((Gelächter)). E:: die Frau denkst e:: der Mann.
Komm Film wird weitergezeigt.
- 124 Lktn ist passiert ?
Std 6 Sie ä:: sie, sie hat in der Mann gesehen ä:: und ä
- 125 Lktn Heyecanlanmak ?
Std 4 Erschrocken ?
Std 6 sie ä:: • heyecanlanmak ?
Std 6-İL Aufgeregt sein ?
Komm Die Lektorin wendet sich der Klasse zu.
- 126 Lktn Aufgeregt, aufgeregt sein. Sie ist aufgeregt.
Std 4
Std 6 Sie ist aufgeregt
- 127 Lktn und Ja,
Std 6 and geht ä:: sie geht • • • . Geri geri diyem ama • •
Std 6-İL Ich möchte zwar rückwärts sagen, aber • •
- 128 Lktn ja. Sie geht rückwärts, rückwärts. Geri geri -
Std 1 Zurückkehren ?
- 129 Lktn rückwärts. Sie geht rückwärts und
Std 6 und sie ja - devirmenin
Std 6-İL Ich weiß nicht, was
- 130 Lktn Sie
Std 6 anlamını bilmiyorum. Konserveleri düşürüyor işte • • •
Std 6-İL umstürzen bedeutet. Sie stürzt eben die Konserven um.

- 131 Lktn geht rückwärts. Sie • •
Std 3 Sie ist glücklich e::/sie e:/der Mann e::
- 132 Lktn Ja, ja.
Std 1 Ä:: vielleicht dort gibt es eine, eine schöne
Std 3 zu verliebt
- 133 Std 1 Überraschung in der Supermarkt • .Şey • vielleicht auf dem
Std 1-İL also
- 134 Std 1 Supermarkt kann eine Überraschung sein, aber ä:: die
- 135 Std 1 Situation geht nicht gut. Sie fallen, sie - sie fällt - die Dose
- 136 Std 1 und danach ä: dort gibt es der Mann und der Mann ä: dort
- 137 Std 1 gibt es der Mann und ä:: er şey/sie ä:: gefällt ihm und ä:
Std 1-İL also
- 138 Lktn Sie schämte
Std 1 wenn, wenn sie Dose gefallen, sie schaute sie
- 139 Lktn sich. Ja.
Std 1 Sie schämte sich und vielleicht sie möchte etwas sagen,
- 140 Lktn In der Situation.
Std 1 aber das ist unmöglich, ä:: an die Situation.
- 141 Lktn Ja. Sie läuft nach Haus, ganz einfach.
Std 1 In der Situation. Und ä::
- 142 Lktn Sie läuft nach Hause. Sie macht nichts mehr. Sie läuft einfach
- 143 Lktn nach Hause. Ja. Von der ? Von
Std 6 Sie entfernt sich. Der Mann.
- 144 Lktn dem Mann, ja. Von dem Mann, vom Supermarkt, von der
- 145 Lktn Situation überhaupt. Ja.
Std 3 Er kauft eine Blumen für die Frau.
Komm Film wird weitergezeigt.

- 146 Lktn Ja: •
Std 3 Und er geht zur hm das Haus der Frau mit Blumen,
- 147 Lktn meinst du, ja.
Std 3 und die Frau ist - heyecanlanıyor diyem ama
Std 3-İL Ich möchte zwar sagen, daß sie
- 148 Lktn ist ? Ist aufgeregt, genau. Sie ist aufgeregt.
Std 1 Aufgeregt.
Std 3 • •
Std 3-İL aufgeregt ist, aber • •
- 149 Std 2 Nach meiner Meinung sie war früher/sie waren e Ehepaar
- 150 Std 2 und sie haben gestritten. Er hat die andere Wohnung
- 151 Lktn Ja. Ja, er
Std 2 umgezogen. Und jetzt sie möchte ihn wieder • .
- 152 Lktn möchte jetzt/sie möchte jetzt wieder zusammen sein, oder sie
- 153 Lktn möchte sich wieder mit ihm versöhnen. Versöhnen -
- 154 Lktn barışmak. Er möchte sich versöhnen. (()) Sich versöhnen
L sich mit jemandem versöhnen.
- 155 Lktn mit jemandem. Mal sehen. Mit jemandem.
Std 9 Mit jemandem ?
- 156 Lktn Was hat sie denn gemacht ? Was
Std 3 Sie räumt das Zimmer auf !
Komm Film wird weitergezeigt.
- 157 Lktn hat sie gemacht ((Geräusche)) ? Sie hat was gemacht, was ?
Std 9-İL
- 158 Lktn Sie versteckt ?
Std 5 Sie versteckt das Mann. Das
Std 9 Banyoya giriyor.
Std 9-İL Sie geht ins Bad.

- 159 Lktn Aha ! Noch mal, noch mal. ((
 Std 2 in der Schublade.
 Std 3 Das Bild !
 Komm Die
- 160 Lktn)) So. Was hat sie gemacht ?
 Std 2 Sie legt das Bild in das
 Komm Lektorin bekommt keine Antwort , so lässt sie den Film weiter abspielen.
- 161 Lktn Sie versteckt das Bild in die Schublade. Das ist ihr
 Std 2 Schublade.
- 162 Lktn alter Mann. Warum macht sie das ?
 Std 4 Ötekiyle aldatacak ((lacht
 Std 4-IL Sie möchte ihn betrügen.
- 163 Lktn Warum macht sie das ?
 Std 4 dabei)).
 Std 5 Das Bild gehört ihrem Mann.
- 164 Lktn Ja. Ihr Mann ? ist
 Std 5 Ihr Mann ist . . . Ihr Mann tötet.
- 165 Lktn gestorben. Genau. Ihr Mann ist gestorben.
 Std 5 ist gestorben.
- 166 Lktn Vielleicht, sie ist eine Witwe. Sie versteckt das Bild. Aha. So.
- 167 Lktn jetzt möchte ich dazu kommen: Sie (()) mit dem
- 168 Lktn anderen Mann verheiratet, haben sie einen Streit ? Ist so
- 169 Lktn etwas da ? Ist der andere Mann ihr
 Std 9 Aşk sınır tanımaz !
 Std 9-IL Liebe kennt keine Grenzen.
- 170 Lktn Ehemann . . ? Ich denke nicht, nee::: Ich denke nicht. Sie ist
- 171 Lktn eine Witwe. Er ist auch eine Witwe. Er ist/der Mann ist der
- 172 Lktn neue Nachbar, jetzt. Ja, er ist der neue Nachbar, denke ich

- 173 Lktn auch(()). Wie ist er denn ? Wie ist
Std 2 Er wird klingeln.
Komm Film wird weitergezeigt.
- 174 Lktn er ? Wie fühlt er sich ?
Std 9 Er ((lärm)) er kämmt, er kämmt ihr
Komm Zur gleichen zeit fangen einige Studenten an zu
- 175 Lktn Wie ist er denn ? Wie fühlt er sich ? Er
Std 2 Er Er, er
Std 5 Aufgeregt
Std 9 Haar.
Komm sprechen.
- 176 Lktn ist aufgeregt. Er zittert vielleicht, ja ? ((Gelächter)) Der
Komm Film wird weitergezeigt.
- 177 Lktn große Moment ((Gelächter)) ((Husten)) ! Auf
Std 1 Aç hadi aç!
Std 1-İL Öffne sie doch, öffne sie!
- 178 Lktn Deutsch, auf Deutsch: Was ist passiert ? (()) Özlem ?
Std 5 Sie
- 179 Lktn Warum?
Std 5 öffnet nicht. Vielleicht sie ist erschrocken.
Std 9 Die Frau
- 180 Lktn Ja: Warum macht sie nicht auf ?
Std 1 Sie ((lärm))/sie
Std 9 weiß, (()).
- 181 Lktn Ja.
Std 1 viel aufgeregt.
Std 2 Sie kann nicht denken.
Std 4 Ja, ja.
Std 9 Die Frau e:: die
- 182 Std 9 Frau weiß nicht, daß e:: die Frau der Mann c:: - ne
Std 9-İL Sie weiß nicht,

- 183 Lktn Aha, was sie sagen soll. Sie oder er ?
 Std 9 söyleyeceğini bilmiyor. Sie sagen
 Std 9-İL was er mit ihm sprechen soll.
- 184 Lktn Sie oder er ? Hangisi bilmiyor ne söyleycccğini ?
 L Welcher von ihnen weiß den nicht, was es sprechen soll ?
 Std 2 Beide !
 Std 9 soll. Sie !
- 185 Lktn Ja, aha.
 Std 2 Beide.
 Std 4 Sie. Sie weiß nicht, was sie sagen soll.

(. . .) = Jeder Punkt zeigt ein einsekündiges Unterlassen des Sprechens

(::) = Jeder Doppelpunkt zeigt das Dehnen des Wortes

(aaaa) = Gibt die Betonung im Satz wieder

QUELLENVERZEICHNIS

- Çakır, Mustafa. **Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.** Eskişehir: Publikationsreihe der Anadolu Universität Band 537, 1991.
- Dell, Hymes. **Modelle für die Wechselwirkung von Sprache und sozialer Situierung.** In: Detlef C. Kochan (Hrsg.): Sprache und Kommunikative Kompetenz. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1975.
- Drückler, Ulrich. **Zwischenmenschliche Kommunikation.** In: Bechert, Johannes/Mayerthaler, Willi (Hrsg.): Papiere zur Linguistik. Nr. 25. Heft 2/81. Tübingen 1: Gunter Narr Verlag, 1979, s.3 - 84.
- Duman, Seyyare. **Schweigen: Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in Familie und Gruppe.** Münster: Waxmann Verlag, 1999.
- Ehlich, Konrad. **Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren.** In: Flader, Dieter. (Hrsg.): Verbale Interaktion. Stuttgart: 1991, s.127-143.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Sprache im Unterricht - Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit.** In : SL 1.1976, s.47-69.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule.** In: Goepfert, Herma C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink, 1977, s.36-114.

- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Sprache in Institutionen**. In: Althaus, H. Peter/Henne, Helmut/Wiegand, H. Ernst (Hrsg.): **Lexikon der Germanistischen Linguistik**. Studienausgabe II. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1980, s.338-345.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. **Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986.
- Eigler, Gunther. **Wissen und Bild. Zur Wiederaufnahme eines alten Themas**. In: Wolf Theuring (Hrsg.): **Lehren und Lernen mit Medien. Beiträge aus Medienforschung und Medienpraxis**. Salzburg im Allgäu, 1983, s. 24-40.
- Fairclough, Norman. **Discourse and social Change**. England: Polity Press, 1992, s.17-18.
- Fetzer, Anita. **Konversationsanalyse und Konversationsunterricht**. Zur Theorie und Praxis im universitären Kontext. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online]. 2(1). 1997, 29 pp. Erreichbar: <http://www.ualberta.ca/german/ejournal/fetzer.htm>
- Hoffmann, Ludger. **Rechtsdiskurse**. Untersuchungen zur Kommunikation in Gerichtsverfahren. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1989.
- House, Juliane. **Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** (Online). 1996. 1(3), 21 pp. Erreichbar: <http://www.ualberta.ca/-german/ejournal/house.htm>
- Kınsız, Mustafa. **Lernziel "Kommunikationsfähigkeit" und Sprechhandlungen im Deutschunterricht: Sprachlehrforschung und der Lehrer als Sprachvermittler**. Doktorarbeit. Mimeo. Universität Selçuk. Institut. Konya: 1988.

- Kleppin, Karin. **Fehler und Fehlerkorrektur**. Fernstudieneinheit 19. Berlin: Langenscheidt, 1998.
- Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Paul R., Portmann. **Studienbuch Linguistik**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991.
- Linke, Angelika. **Sprache, Gesellschaft und Geschichte**. In: Henne, Helmut/ Linke, Angelika/ Wichter, Sigurd/ Wiegand, H. Ernst (Hrsg.): Zeitschrift für germanistische Linguistik, Berlin: de Gruyter, Nr: 26.2, 1998, s.135-154.
- Luttermann, Karin. **Linguistische Gesprächsanalyse**. In: Henne, Helmut/ Linke, Angelika/ Wichter, Sigurd/ Wiegand, H. Ernst (Hrsg.): Zeitschrift für germanistische Linguistik. Berlin: de Gruyter, Nr: 25.3, 1997, s. 273-303.
- Mazeland, Harrie. **Sprecherwechsel in der Schule**. In: Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (Hrsg). Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1983, s.77-101.
- Mchoul, Alexander. **The organisation of turns at formal talk in the classroom**. In: Language in Society. Cambridge: Cambridge University Press, Volume 7, 1978, s.183-213.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Fernstudieneinheit 4. Tübingen: Langenscheidt, 1993.
- Nickel, Gerhard. **Einführung in die Linguistik. Entwicklung, Probleme, Methoden**. Tübingen: Erich Schmidt Verlag, 1985.
- Otto, Ernst. **Stand und Aufgabe der Allgemeinen Sprachwissenschaft**. Zweite Auflage. Berlin: Walter de Gruyter and Co, 1965.

- Rasper, Chr. / Rudigkeit, R. / Schäfer, G. / Wenner, D. **Die Beziehung zwischen Turn-Taking Verhalten und sozialem Rang.** Ein Modellversuch zur praktischen Anwendbarkeit eines turn-taking Systems. In: Hartmann, Peter (Hrsg.): Linguistische Berichte 56. Wiesbaden: >> vieweg, 1978, s. 1-22.
- Rehbein, Jochen. **Komplexes Handeln.** Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler, 1977.
- Rehbein, Jochen. **Handlungstheorien.** In: Studium Linguistik 7/1979, 1-25, 1979.
- Rehbein, Jochen. **Ausgewählte Aspekte der Pragmatik.** In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hrsg.): Soziolinguistik/Sociolinguistics. Berlin, New York: de Gruyter/Monton, Bd. II, 1988, s. 1181-1195.
- Rehbein, J./Grießhaber, W./Löning, P./Hartung, M./Bühlig, K. **Manual. Für das computergestützte Transkribieren mit dem Programm SyncWRITER nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT).** Universität Hamburg: vorläufige Fassung, 1993.
- Redder, Angelika. **Modalverben im Unterrichtsdiskurs.** Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984.
- Sacks, Harvey/ Schegloff, Emanuel/ Jefferson, Gail. **A Simplest Systematics For The Organization of Turn-Taking For Conversation.** In: Bright, William (Hrsg.) Language 50. 1974, s. 696-735.
- Saxer, Robert. **Mündliche und Schriftliche Kommunikation und Methodik.** Eskişehir: Universität Anadolu, Druck Nr: 598, AÖF Yayın No: 292, 1993.

- Schank, Gerd/Schwitalla, N. Johannes. **Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse.** In: Althaus, H.P./ Henne, H./ Wiegand, H.E. (Hrsg.) Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 1980, s. 313-322.
- Selçuk, Ayhan. **Interkulturelle Kommunikation bei den Germanistik-Studenten in der Türkei im Bereich der Semantik und Pragmatik.** Magisterarbeit. mimeo. Konya: Universität Selçuk, 1990.
- Selçuk, Ayhan. **Soziokulturelle Dimension im Deutschen und Türkischen und Interkulturelle Kommunikation.** mimeo. Doktoraarbeit. Universität Ankara: Institut für Batı dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, 1995.
- Storch, Günther. **Interaktion im DaF-Unterricht: die Verlegung von Rede- und Handlungsstrategien.** In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung: Heft 30. Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz: 1996, s.3-19. Ansprechpartner/E-Mail: Paul Kuhn - [Bibliotheksinformationen / Bibliothek - Homepage].
- Stüwe, Christian. **Konversation in der Fremdsprache: empirische Untersuchung von fünf Gesprächen mit einem britischen Muttersprachler.** Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Nr. 10. Universität Hamburg, 1986.
- Swann, Joan. **Talk control: An illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation.** In: Coates, Jennifer / Cameron, Deborah (Editors) "Women in their Speech Communities". Longman: England. 1988, s.123-157.
- Trudgill, Peter. **Language and Society.** Penguin English: 1992.
- Tulodziecki, Gerhard. **"Unterricht und Medienverwendung im Einfluß der Massenkommunikation".** In: Wolf Theuring (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Medien. Beiträge aus Medienforschung und Medienpraxis. Salzburg im Allgäu: 1983. s. 41-56.