

Europa-Universität Flensburg

Seminar für Germanistik

Veranstaltung: Zur Analyse von Verständigungsproblemen –  
kulturell/ interkulturell

Dozentin/ Dozent: Herr Prof. Dr. Harendarski, Frau Dr. Budde

Semester: Wintersemester 2014/ 2015

Forschungsarbeit Praxissemester 2014/ 2015

Verständigungsprobleme in der Unterrichtskommunikation an-  
hand von quaestiven Handlungsmustern

Vorgelegt von: Nino Domingues Silva

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Kurze Problemstellung und „Rahmen forschendes Lernen“ .....	2
<b>2. Unterrichtskommunikation</b> .....	<b>2</b>
2.1 Unterricht .....	3
2.2 Kommunikation .....	4
2.3 Unterrichtskommunikation aus Sicht der funktionalen Pragmatik nach Becker- Mrotzek und Vogt .....	5
2.3.1 Das Frage- Antwort- Muster .....	6
<b>3. Verständigungsprobleme</b> .....	<b>8</b>
<b>4. Sprachliches Handeln</b> .....	<b>10</b>
4.1 Quaestive Handlungsmuster .....	11
4.1.1 Ergänzungsfrage .....	12
4.1.2 Propositionale Frage .....	12
4.1.2.1 Entscheidungsfrage .....	13
4.1.2.2 Alternativfrage .....	13
4.1.2.3 Bestätigungsfrage .....	14
4.1.2.4 Deliberative Frage .....	14
4.1.3 Nachfrage und Rückfrage .....	14
4.1.4 Examensfrage und Regiefrage .....	15
<b>5. Analyse des Transkripts</b> .....	<b>16</b>
5.1 Analysekatogorien .....	16
5.2 Auswahl exemplarischer Beispiele für kommunikative Brüche .....	17
5.3 Versuch einer Lösung der exemplarischen Beispiele für Kommunikative Brüche mithilfe quaestiver Handlungsmuster .....	19
<b>6. Fazit</b> .....	<b>21</b>
6.1 Nutzen der Ergebnisse für die Unterrichtskommunikation .....	21
6.2 Weitere Anknüpfungspunkte an die Forschungsergebnisse .....	22
<b>7. Literatur</b> .....	<b>23</b>
<b>8. Anhang Transkription</b> .....	<b>24</b>

## 1. Einleitung

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwiefern quaestive Handlungsmuster zur gelingenden Unterrichtskommunikation beitragen können. Das Thema der Arbeit ist aus dem Seminar „Zur Analyse von Verständigungsproblemen – interkulturell/ kulturell“ entstanden. In Kombination mit dem Praxissemester konnten authentische Unterrichtskommunikationssequenzen erhoben werden, die für diese Arbeit zur Analyse der Fragestellung herangezogen werden und Ausgangspunkt der fachwissenschaftlichen Motivation in Kapitel 1.2 sind. Neben einem einleitenden Problemaufriss werden die für die Analyse der Fragestellung relevanten Begrifflichkeiten skizziert. Kapitel zwei befasst sich zum einen damit, was unter Unterricht in Anlehnung an Becker-Mrotzek und Vogt (2009) und zum anderen unter Kommunikation zu verstehen ist. Die in der Fragestellung erwähnte Dimension des Gelingens einer Kommunikationssituation wird mithilfe des Frage-Antwort-Musters operationalisiert, wenn die Bedingung ist, dass „die Antwort die Wissenslücke schließt; im anderen Fall ist es fehlgeschlagen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 36). Das Frage-Antwort-Muster wird in der Analyse um die „quaestiven Handlungsmuster“ (vgl. Zifonun et al. 1997: 99-117) ergänzt.

Das darauffolgende Kapitel zeigt einen kurzen theoretischen Abriss über Verständigungsprobleme nach Fiehler (1998), um für die Analyse eine Definition als Grundlage zu generieren. Im Weiteren sind die „quaestiven Handlungsmuster“ zu nennen, welche als Vorarbeit für die Analyse zu betrachten sind. In der Analyse ausgewählter Sequenzen wird versucht mithilfe der „quaestiven Handlungsmuster“ die kommunikativen Brüche zu lösen. Das Fazit gibt neben einer Zusammenfassung der Forschungsergebnisse einen Nutzen für die Unterrichtskommunikation und versucht ferner, weitere Bereiche aufzuzeigen, an denen andere Forschungen anknüpfen können.

## 1.1 Kurze Problemstellung und „Rahmen forschendes Lernen“

„Die Schule hat also die Aufgabe, ein weitgehend versprachlichtes, praxisfernes und abstraktes Wissen in fraktionierter Form zu vermitteln. [...] Auswirkung auf die Unterrichtspraxis [...] die sich als Widersprüche, Brüche und Paradoxien beschreiben lassen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 37).

Damit sprechen die Autoren ein häufig zu bemerkendes Phänomen im Unterrichtsgeschehen an, wenn die Kommunikation zwischen Schülersgemeinschaft und lehrender Person nicht funktioniert. Unterrichtskommunikation in der Schule als öffentliche Institution erfolgt nach festgelegten Regeln und Abläufen, in denen sich die Kommunikationsbeteiligten in einem Wissens- und Machtgefälle gegenüberstehen. Die Lehrperson als Vertreter der Institution Schule muss dieser genannten Aufgabe nachgehen, indem sie die Unterrichtspraxis kommunikativ lenkt. Das Unterrichtsgespräch zwischen Lehrenden und Lernenden eignet sich insbesondere für eine linguistische Analyse, da es sich um eine dynamische Gesprächssituation mit vielen Sprecherwechseln (turn-takings) handelt. Eine Eignung des Unterrichtsgesprächs als Analysegegenstand ergibt sich aus einer Präzisierung, indem von einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch die Rede ist, der der pragmatischen Funktion im Kontext Schule der Wissensvermittlung dient (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 37). Im Weiteren ist an dieser Stelle die Eignung des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs im Sinne des biografisch-reflexiven Lernens zu verstehen, wenn damit die Möglichkeit verbunden ist, sein eigenes Kommunikationsverhalten im Unterricht zu untersuchen. Das Thema und seine Fragestellung sind ebenfalls im Sinne des forschenden Lernens zu sehen, wenn Unterrichtskommunikation ein in der Praxis zu beobachtendes Phänomen ist, das nicht immer gelingt.

## 2. Unterrichtskommunikation

Da die Unterrichtskommunikation den Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit ausmacht, wird in diesem Kapitel dargelegt, welches

begriffliche Verständnis dem Unterricht und der Kommunikation zugrunde gelegt wird. Nach einer Skizzierung beider Gegenstandsfelder wird als Synthese die Unterrichtskommunikation aus der Sicht der funktionalen Pragmatik nach Becker-Mrotzek und Vogt (2009) dargestellt. Das Unterkapitel 2.3 geht ausführlicher auf grundlegende, theoretische Ansätze der funktionalen Pragmatik ein. Schließlich beinhaltet das Kapitel 2.3 das Frage-Antwort-Muster, das zusammen mit dem Kapitel vier mit seinen Analysekategorien in Form der Fragetypen den Analyserahmen des sprachlichen Handlungsmusters vorgibt.

## 2.1 Unterricht

Bedeutung Unterricht: „planmäßige, regelmäßige Unterweisung Lernender durch eine[n] Lehrende[n]“<sup>1</sup>

Neben der Begriffsdifferenzierung zur Definition des Unterrichts bei Becker-Mrotzek und Vogt (2009: 1-9), die den Unterricht historisch, „kommunikativ“, „institutionell“, „öffentlich“ und als „Lehr-Lern-Prozess“ sehen, ist der Unterricht nach DUDEN in der Funktion des „Lehr-Lern-Prozess“ zu verstehen. Im Hinblick auf die folgende linguistische Analyse einer Unterrichtskommunikationssituation soll der Schwerpunkt eines unterrichtlichen Verständnisses gelegt werden, der sich im Wesentlichen als kommunikativ versteht. Entgegen der Kritik einer einseitigen Betrachtung als kommunikatives Ereignis, soll zudem in Ergänzung der institutionelle Charakter der Unterrichtskommunikation berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 4f.). Die Begründung ergibt sich ebenfalls aus der Verkettung der Kontexte, denn eine „Analyse der mündlichen Kommunikation“ beinhaltet eine „Handlungsanalyse“ und diese wiederum ist gleichermaßen eine „Institutionenanalyse“ (vgl. ebd.: 33).

In der kommunikativen Perspektive weist der Unterricht nach Becker-Mrotzek und Vogt (2009) drei grundlegende Funktionen auf. Erstens kön-

---

<sup>1</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Unterricht> (Zugriff am 18.02.2015 unter dem Stichwort *Unterricht*).

ne im Unterricht mithilfe von Kommunikation eine „soziale Wirklichkeit“ erschaffen werden, die es ermöglicht, den teilnehmenden Sendern und Empfängern der Unterrichtskommunikation den institutionellen Rahmen für ein Unterrichtsgespräch zu eröffnen. Zweitens diene die Interdependenz von Sprache und Kognition in der unterrichtlichen Kommunikationssituation der Wissensvermittlung, welche sich in mündlicher oder schriftlicher Kommunikation innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen äußert. Letztlich seien in kommunikativen Handlungssituationen in der Institution Schule „emotionale Aspekte“ wiederzufinden, die bei der Betrachtung von Unterricht in funktional-pragmatischer Sicht nicht außer Acht gelassen werden dürfen (vgl. ebd.: 4).

## 2.2 Kommunikation

Für das Verständnis des Begriffs der Unterrichtskommunikation in Hinblick auf das folgende Kapitel soll in diesem Unterkapitel eine kurze definitorische Eingrenzung von Kommunikation erfolgen.

Linke, Nussbaumer und Portmann (2004: 197) verstehen den Kommunikationsbegriff im handlungstheoretischen Sinne und grenzen diesen von anderen „Verhaltens- und Handlungsweisen“ ab. Somit begründet sich der Begriff der Kommunikation aus einem Ausschlussverfahren des allgemeinen Verhaltens, das hinsichtlich der „Intentionalität, Partnerorientierung, Symbolik, und der verbalen Form“ weiter definiert wird. Demnach sei Kommunikation „intentional, partnerorientiert und symbolisch“. Ferner wird noch hinsichtlich der verbalen Form, zum einen nach Kommunikation und zum anderen nach sprachlicher Kommunikation, unterschieden (vgl. Linke et al. 2004: 197).

In beschreibender Anwendung des Kommunikationsmodells nach Linke et al. bezogen auf Unterrichtskommunikation, lässt sich skizzieren, dass Lehrerinnen und Lehrer als Sprecher und die Schülerinnen und Schüler ebenfalls als Sprecher über jeweils einen eigenen Pool an „Weltwissen“ und „Sprachwissen“ besitzen, der eine bestimmte gemeinsame Schnittmenge aufweist. Die Institution Schule bildet den kommunikativen Kontext inner-

halb derer sich beide als Sprecherinnen und Sprecher gegenüber treten, in dem beide Kommunikationspartner eigene situative Deutungen produzieren, die sie im Zusammenhang mit individuellen „Intentionen und Motivationen“ als Produkt in Form von Assertionen äußern. Jede Assertion, die von beiden Sprecherseiten hervorgebracht wird, definiert die kommunikative Handlungssituation erneut. Das Ende dieser kommunikativen Schleife ist gleichermaßen als Beginn einer neuen kommunikativen Handlung zu erachten (vgl. ebd.: 199).

### 2.3 Unterrichtskommunikation aus Sicht der funktionalen Pragmatik nach Becker- Mrotzek und Vogt

Ein methodischer Zugang zur Unterrichtskommunikation kann mit der funktionalen Pragmatik geleistet werden, die die klassischen Bereiche der Pragmatik wie beispielsweise „Deixis, Präsupposition, Implikatur, Sprechakt und Konversationsstruktur“ (Meibauer 2008: IX) beinhaltet. Der Ansatz der funktionalen Pragmatik ist in seinem Anwendungsbezug zu sehen, wenn mit dem Zusatz funktional gemeint ist, dass „sprachliche Formen [...] Aufgaben in der Kommunikation“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 32) besitzen. Ferner weist die funktionale Pragmatik Parallelen zur Gesprächsanalyse auf, wenn unter anderem weitere Kategorien wie beispielsweise der Sprecherwechsel und die Strukturierung von Gesprächen in Phasen herangezogen werden (vgl. Linke et al. 2004: 293).

Eine grundlegende Prämisse aus der Sicht der funktionalen Pragmatik ist die Interdependenz von „sprachlichen Formen und kommunikativen Zwecken“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 33), die sich nicht nur auf der Ebene von mikrostrukturellen Gesprächsanalysen zeigen, sondern im Kontext gesellschaftlichen Handelns zu betrachten sind. Wenn Sprecherinnen und Sprecher kommunizieren, tun sie dies unter gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen und bedienen sich dabei kollektiv geteilter Lösungsstrukturen, die Ehlich und Rehbein (1986: 102) als „sprachliche Handlungsmuster“ bezeichnen. „Sprachliche Handlungsmuster“ haben in der Kommunikation die Aufgabe, kollektive, wiederkehrende Probleme in einer be-

stimmten Struktur zu lösen. Daraus folgt ein kommunikativer Lösungsalgorithmus zur Behebung von Verständigungsproblemen.

Unter Berücksichtigung der eben genannten kommunikativen Betrachtungsweise von „sprachlichen Handlungsmustern“ dienen diese der Analyse, die sich aus der Problematik der Aufgabe von Unterricht ergibt: Da die Schule verschiedene Wissensformen an die Schülerinnen und Schüler weitergeben sollte, komme es zu einem „Theorie-Praxis-Dilemma“, da das Wissen für die Lernenden aufgrund seiner sprachlichen Vermittlung nicht verstehbar oder greifbar sei (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 32-34).

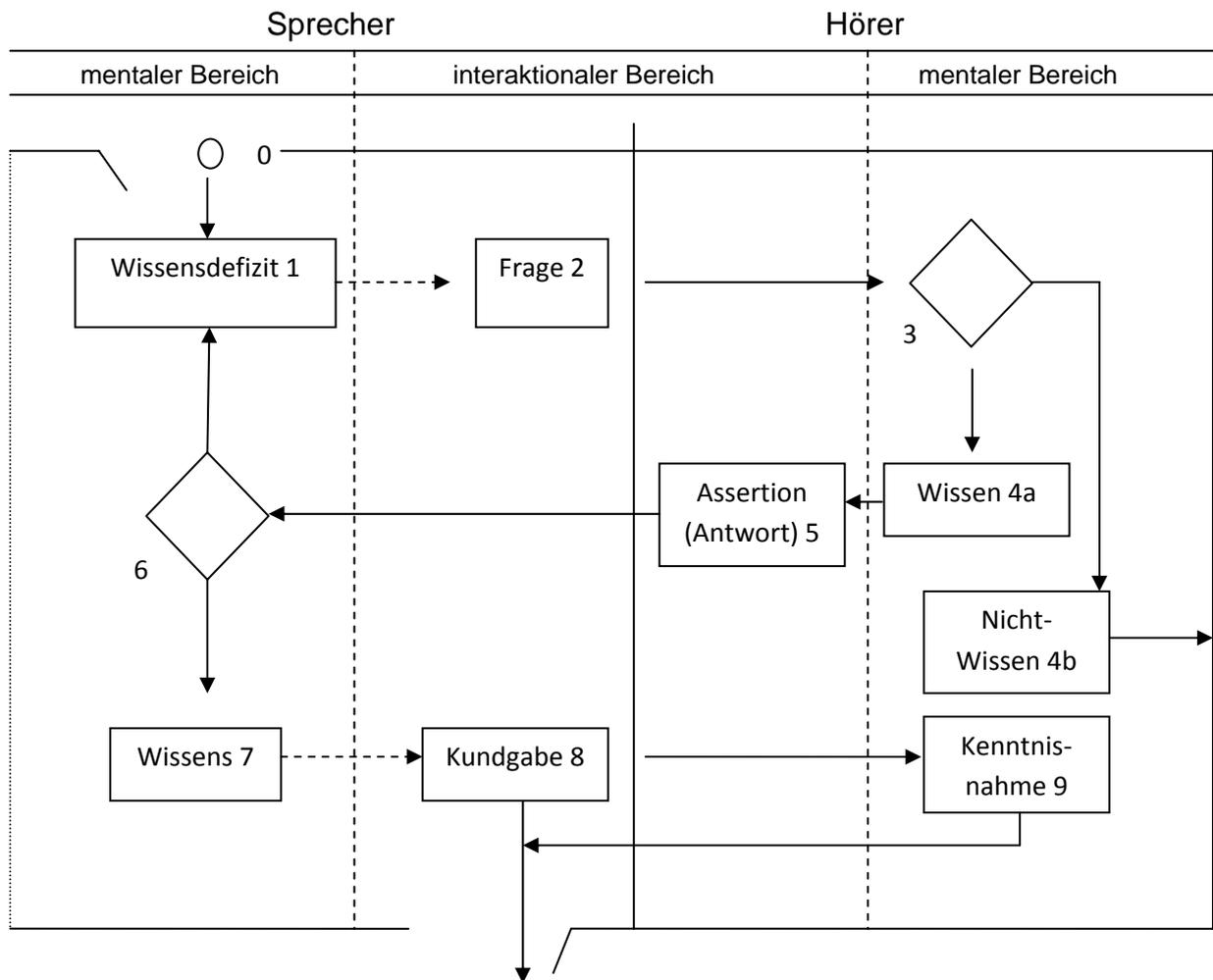
### 2.3.1 Das Frage- Antwort- Muster

Als kommunikativer Lösungsalgorithmus kann das Frage-Antwort-Muster kategorisiert werden, da das „Standardproblem“ sich als Nicht-Wissen eines Sprechers zeigt, der vom Hörer diejenige Antwort auf seine Frage beantwortet haben möchte, die seine Wissenslücke schließt. Die „Standardlösung“ ist der eingangs erwähnte kommunikative Lösungsalgorithmus, der sich an dieser Stelle als Frage-Antwort-Muster zeigt und dem Zweck der Wissensvermittlung dient (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 34).

Diagramm 1: Das Frage-Antwort-Muster<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 35.



Das skizzierte Frage-Antwort-Muster dient zum einen der Visualisierung des schematischen Ablaufs und zum anderen als Vorbereitung für die Analyse des Transkripts, wenn dies der größere Kontext von „quaestiven Handlungsmustern“ (vgl. Zifonun et al. 1997: 99-117) darstellt. Als sachliches Kriterium des Erfolgs oder Misserfolgs dient die in der Einleitung bereits erwähnte Bedingung, dass „die Antwort die Wissenslücke<sup>3</sup> schließt; im anderen Fall ist es fehlgeschlagen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 36).

Es sollen drei schematische Abläufe im Frage-Antwort-Muster festgehalten werden. Erstens ist der gewöhnliche Ablauf zu nennen, der sich in der Reihenfolge: „0, Wissensdefizit 1, Frage 2, mentaler Bereich 3, Wissen 4a, Assertion 5, mentaler Bereich 6, Wissen 7, Kundgabe 8 und Kenntnissnahme 9“ äußert.

Zweitens ist das Wiederholen des Musters mit folgender Reihenfolge zu nennen: „0, Wissensdefizit 1, Frage 2, mentaler Bereich 3, Wissen 4a, Assertion 5, mentaler Bereich 6 und Wissensdefizit 1“ zu unterscheiden.

Schließlich ist das vorzeitige Verlassen des Musters zu erwähnen: „0, Wissensdefizit 1, Frage 2, mentaler Bereich 3, Nicht-Wissen 4b“ (vgl. ebd.: 34).

### **3. Verständigungsprobleme**

Da die zu untersuchende Fragestellung, inwiefern „quaestive Handlungsmuster“ zur gelingenden Unterrichtskommunikation beitragen können, beinhaltet, dass es eine positive Verständigung gibt, in der sich „Produzent“ und „Rezipient“ (vgl. Kindt 1998: 17-44) verstehen, muss ebenfalls von einer negativen Verständigung ausgegangen werden, in der sich die Gesprächsteilnehmer nicht verstehen. Die folgende Begriffsskizzierung von Verständigungsproblemen soll darlegen, wie Verstehen definiert wird. Der

---

<sup>3</sup> Für die Unterrichtskommunikation muss beachtet werden, dass die Lehrperson eine scheinbare Wissenslücke versucht zu schließen, da in der Regel Lehrpersonen Fragen stellen, deren Antworten sie kennen (vgl. Kalthoff 2000: 435). Dies gilt nicht für die Schülerinnen und Schüler. Trotzdem soll der Begriff der Schließung der Wissenslücke in der weiteren Arbeit seitens der Lehrenden beibehalten werden.

Fall einer nicht-gelingenden Kommunikation soll in diesem Kapitel erst einmal in allgemeinen Zügen skizziert werden, um diesen in den weiteren Kapiteln auf die Unterrichtskommunikation zu transferieren. Die folgende Darstellung von Verständigungsproblemen orientiert sich an Kindt (vgl. ebd.).

Eine thematische Eingrenzung von Verständigungsproblemen als semantisches „Zuordnungs Koordinationsproblem“ (Kindt/Weingarten 1983; zit. n. Kindt 1998: 18), wie es im Folgenden dargestellt wird, bietet sich an, da diese Anknüpfungsmöglichkeiten für „quaestive Handlungsmuster“ (Zifonun et al. 1997: 99-117) ermöglichen, das diese unter der Prämisse des „Wissenstransfers“ (Kindt/Weingarten 1983; zit. n. Kindt 1998: 18) zu betrachten sind. Neben diesem Schwerpunkt von Verständigungsproblemen gibt es unter anderem weitere in der Unterrichtskommunikation zu untersuchende Störungen, wie beispielsweise die „thematische und die „kommunikative Ordnung“ (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009).

Kindt geht bei einem Verständigungsproblem von einer Kommunikationssituation aus, an der sich zwei Personen beteiligen (vgl. Kindt 1998: 18). An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass an der Unterrichtskommunikation im Klassenzimmer mehr als zwei Personen beteiligt sein können. Beim Kommunizieren ordnen Sprecher und Hörer oder wie bei Fiehler (1998: 17-44) als „Produzent“ und „Rezipient“ genannt, Inhalte, die sich in Form von Sprache zeigen und semantisch zugeordnet werden müssen. Kindt und Weingarten (1983) bezeichnen in diesem Zusammenhang Kommunikationsstörungen als „Zuordnungs Koordinationsprobleme“ (Kindt/Weingarten 1983; zit. n. Kindt 1998: 18). Die Zuordnungsleistungen werden permanent in einer Kommunikationssituation ausgeführt. Wenn ein Sprecher eine Aussage äußert, so vollzieht er eine „semantische Zuordnung“ seines Geäußerten zu einem bestimmten Sachverhalt. Wenn der Sprecher in die Rolle des Hörers gelangt, wechselt er von der Produktion zur Rezeption. Seine Aufgabe ist folglich die Zuordnung des vom Sprecher dargestellten Sachverhalts zu einer Äußerung (vgl. Kindt 1998: 18). Kindt (1998) bietet für Verständigungsprobleme eine modellhafte Formel an, die sich aufgrund seines schematischen Charakters dafür eignet an

dieser Stelle darzulegen, was verstehen und, was nicht-verstehen bedeutet:

P:  $X \rightarrow a$  und R:  $a \rightarrow y$

Mit P ist der Produzent einer Äußerung gemeint, der einem Gesprächsgegenstand  $x$  eine sprachliche Formulierung  $a$  zuordnet. Der Rezipient R deutet die sprachliche Formulierung  $a$  des Gesprächsgegenstand  $x$  als  $y$  (vgl. ebd.: 19). Das angeführte Beispiel eines Verständigungsproblems kann gelöst werden, wenn P und R es in der Kommunikationssituation schaffen,  $x$  und  $y$  anzugleichen (vgl. ebd.). Mithilfe dieser modellhaften Formel liegt eine erste Definition von Kommunikationsstörungen oder Verständigungsproblemen“ vor (vgl. ebd.: 17-19).

#### **4. Sprachliches Handeln**

Nachdem dargelegt wurde, was unter den Verständigungsproblemen zu verstehen ist, soll in diesem Kapitel der Untersuchungsgegenstand der sprachlichen Handlungsformen in seinen verschiedenen Ausprägungen in Form von Fragetypen kategorisiert und näher erläutert werden, welche zugleich als Analysekatoren fungieren.

Vor der Unterscheidung der verschiedenen Fragetypen erfolgt ein kurzer Abriss über die theoretischen Grundlagen „quaestiver Handlungsmuster“ (Zifonun et al. 1997: 99-117) im Kontext des sprachlichen Handelns.

Sprachliches Handeln wird hinsichtlich seiner „Zweck-Mittel-Konfiguration“ wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt, unterschieden. „Wissenstransfer, Handlungskoordination und Ausdruck von Empfindungen und intentionalen Zuständen“ bilden die drei zentralen Zweckbereiche. Innerhalb des Zweckbereichs des Wissenstransfers lassen sich „quaestive und assertive Handlungsmuster“ einordnen. In der weiteren Behandlung wird aus Gründen der Relevanz und thematischen Fokussierung der Fragestellung auf eine Darstellung der „assertiven Handlungsmuster“ verzichtet und der Schwerpunkt der Betrachtung auf „quaestive Handlungsmuster“ gelegt, welche die für Analyse des Frage-Antwort-Musters verschiedenen Fragetypen beleuchten (vgl. ebd.: 101-103).

#### 4.1 Quaestive Handlungsmuster

Charakteristikum von „quaestiven Handlungsmustern“ (Zifonun et al. 1997: 99-117) ist, wie einleitend erwähnt, der Wissensaustausch mittels Sprache in der Form interaktiver Kommunikation. Sprecherinnen und Sprecher verfügen über verschiedenes Wissen, das sich als mentale Zustände präsentiert und mithilfe der Sprache in verbalisierter Form in den gemeinsamen Interaktionsraum in Erscheinung tritt und auf diese Weise für den Hörer zugänglich gemacht wird (vgl. ebd.: 103f.).

Speziell für das Frage-Antwort-Muster sollen einige Grundprämissen für den Sprecher erfüllt sein. Der Sprecher muss wissen, dass er einen bestimmten Wissensgegenstand nicht weiß und, dass er seine Wissenslücke mithilfe des Wissens des Adressaten schließen kann. Ferner muss der Sprecher davon ausgehen, dass der Hörer ihm das Wissen sprachlich zur Verfügung stellen kann. Außerdem sollte der Sprecher bereits über ein Vorwissen verfügen, das seine Wissenslücke kenntlich macht und näher eingrenzt (vgl. ebd.: 104).

Einen schematischen Ablauf des Frage-Antwort-Musters bieten Zifonun et al. an. Sie skizzieren, dass das Muster beginnt, indem der Sprecher eine Wissenslücke bemerkt, von der er annimmt, dass der Hörer über dieses fehlende Wissen verfügt und dieses bereitstellen kann, indem er es sprachlich formuliert. In einem nächsten Schritt wird der fehlende Wissensgegenstand mithilfe einer Frage formuliert, die dieses Wissensdefizit markiert. Nach Anhörung der Frage seitens des Hörers überlegt dieser, ob er über die fehlende Information verfügt. Im positiven Fall formuliert er seine Antwort, die die fehlende Information enthält. Im negativen Fall muss der Hörer die Frage von sich weisen. Schließlich verarbeitet der Sprecher die vom Hörer erhaltene neue Wissensinformation und schließt somit seine Wissenslücke. Für den Fall, dass die vom Hörer neu gelieferte Information die Wissenslücke nicht schließt, kann das Frage-Antwort-Muster „unter veränderten Bedingungen“ (ebd.: 105) wiederholt werden.

#### 4.1.1 Ergänzungsfrage

Das Frage-Antwort-Muster kann in Gestalt verschiedener Fragetypen auftauchen. Der erste in dieser Kategorisierung behandelte Fragetypus ist die „Ergänzungsfrage“, in der der Sprecher vom Hörer eine sprachlich formulierte Wissensinformation erhalten möchte, die eine bestimmte „Dimension“ beantwortet. Nach Zifonun et al. (1997) stellen „Zeit, Ort, Aktant, Handlungstyp“ zu erfragende Aspekte dar. Das zu erfragende wird als „Interrogatum“ bezeichnet und symbolisiert das entsprechende Wissensdefizit des Hörers. Neben dem zu erfragenden Wissensgegenstand in verbalisierter Form als „Interrogatum“ ist ferner das Gesagte in der spezifischen Frageformulierung als „Diktum“ zu unterscheiden. „Ergänzungsfragen“ werden in der Regel mit „einem W-Determinativ, W-Objektdeixis oder W-Adverb“ formuliert. Außerdem sind diese Frageformen an „ihrer Verbzweitstellung“ und anhand „ihrem fallenden Grenztonmuster“ zu identifizieren (vgl. ebd.: 105-109).

Eine „Ergänzungsfrage“ mit einer „W-Objektdeixis“ könnte beispielsweise folgendermaßen formuliert werden: „Was gibt es heute zu essen?“

#### 4.1.2 Propositionale Frage

„Interrogatum“ ist nicht ein Wissensgegenstand, der die Wissenslücke des Sprechers mithilfe des Gesagten in der gewünschten Weise ergänzt, sondern sich auf einen bereits existierenden sprachlichen Gegenstand bezieht, welcher hinsichtlich seines Aussagegehalts vom Hörer verifiziert oder falsifiziert werden soll.

Vor diesem Hintergrund der Behandlung des propositionalen Gehalts einer Frage erfolgt die weitere Demonstration der folgenden „Entscheidungsfrage, Alternativfrage und Bestätigungsfrage und deliberative Frage“, welche aufgrund ihrer thematischen Nähe als Variationen der „propositionalen Frage“ angesehen werden können (vgl. Zifonun et al. 1997: 109-115).

#### 4.1.2.1 Entscheidungsfrage

Neben der erwähnten thematischen Orientierung an „propositionalen Fragen“ sind die grammatikalischen Spezifikationen zu erwähnen. Der „finite Teil des Verbalkomplexes steht an erster Stelle“ und „alle Verbtempora sind möglich“, „Imperativformen sind ausgeschlossen“, das „Grenztonmuster ist steigend“. Bei der „Entscheidungsfrage“ sind die Richtung der Fragestellung und damit ebenfalls die „Präferenz“ einer Antwort vorgegeben. In der Darstellung dieses Fragetypus ist auf den ersten Blick kaum ein Unterschied zur folgenden „Alternativfrage“ zu erkennen. Eine Differenzierung beider Fragetypen ergibt sich aus der Möglichkeit, dass der Hörer „epistemisch qualifiziert“ antworten kann. Eine „epistemisch qualifizierte“ Antwort ist auf folgende Frage möglich: „Hat es bei euch Gewitter gegeben?“ (Zifonun et al. 1997: 111). Weniger möglich ist dies bei der Frage: „Hat es bei euch Gewitter gegeben oder nicht?“ (ebd.). Letzteres fragt nicht nach dem erkenntnistheoretischen Zustandekommen aus der Sicht des Hörers, sondern stellt ihn vor eine Auswahlentscheidung der Gültigkeit einer Proposition (vgl. ebd.: 109-111).

#### 4.1.2.2 Alternativfrage

Bereits in der beispielhaften Frage: „Hat es bei euch Gewitter gegeben oder nicht“ (Zifonun et al. 1997: 111) sind einige grundlegende Merkmale der „Alternativfrage“ enthalten. Der Hörer hat die Aufgabe, zwischen zwei oder mehreren Wahlmöglichkeiten zu entscheiden, welche hinsichtlich der Aussagengültigkeit verifiziert oder falsifiziert werden müssen. Die Erfragung nach dem erzielten „Interrogatum“ erfolgt in „Verberststellung“ und weist eine „intermediär progrediente Intonation“ auf. Ferner ist zur Intonation anzumerken, dass sie sich bei offenen und geschlossenen Fragen in der Hinsicht unterscheiden, als dass sie erstens zum Ende hin fallen und zweitens, dass sie eine „progrediente“ Betonung besitzen und zum Ende hin „steigend“ intoniert werden (vgl. ebd.: 111f.). Ein Beispiel für eine ge-

schlossene „Alternativfrage“ mit fallender Intonation könnte beispielsweise lauten:

„Gibst du deine Arbeit heute oder morgen ab?“

#### 4.1.2.3 *Bestätigungsfrage*

Der propositionale Gehalt einer „Bestätigungsfrage“ arbeitet nicht mit alternativen Wahlmöglichkeiten, bei denen der Hörer eine verifiziert und eine falsifiziert, sondern der Hörer soll eine gesetzte Proposition des Sprechers für wahr oder falsch erklären, in welcher ein „positiver Bescheid“ liegt. Ein Beispiel außerhalb der institutionellen Verwendung der „Bestätigungsfrage“ bei „Gericht, Polizei und Verwaltung“ könnte sich bei einer Unterhaltung über zugezogene Personen in der Umgebung zeigen (vgl. Zifonun et al. 1997: 114). Eine Formulierung eines Anwohners könnte lauten: „Das ist der neue Nachbar, nicht wahr?“

#### 4.1.2.4 *Deliberative Frage*

Bei der „deliberativen Frage“ als letzte hier dargestellte Variation einer „propositionalen Frage“ bedient sich der Sprecher nicht ausschließlich einer zweiten Person, in der Regel der Hörer, sondern kann ein größeres Plenum an Hörerinnen und Hörer ansprechen, da er seine Frage in einen gemeinsamen „Interaktionsraum“ überführt. Ehlich und Rehbein (1987) bezeichnen dies als „Exothese“ (102). Demnach verbleibt der zu erfragende propositionale Gehalt als Wissenslücke nicht beim Hörer oder Sprecher, sondern die „deliberative Frage“ wird an eine Zuhörerschaft gerichtet, die nach dem Prinzip der gemeinschaftlichen Lösungsfindung arbeitet (vgl. Zifonun et al. 1997: 114f.).

#### 4.1.3 Nachfrage und Rückfrage

„Nachfragen“ und „Rückfragen“ werden in bereits bestehende sprachliche Handlungsmuster eingebettet und sollen im ersten Fall das Verstehen absichern und im zweiten Fall dienen sie dazu, den zuvor dargestellten pro-

positionalen Sachverhalt aufzugreifen, um diesen zu „problematisieren“ (vgl. Zifonun et al. 1997: 115f.).

Ein Beispiel für eine „Nachfrage“ wäre:

„Heute war ich in Berlin“

„Wo warst du?!“

Ein anderes Beispiel für eine „Rückfrage“ könnte folgendermaßen formuliert werden:

„Hast du das Bad geputzt?“

„Ob ich das Bad geputzt habe?“

#### 4.1.4 Examensfrage und Regiefrage

In „pädagogischen Institutionen“ findet die „Examensfrage“ ihre Anwendung. Es soll herausgefunden werden, ob der Hörer über ein entsprechendes Wissen verfügt. Somit ist es nicht das Ziel, wie bei den vorherigen Frage-Antwort-Mustern, ein Wissensdefizit seitens des Sprechers zu beheben, sondern seitens des Hörers. Ein Unterschied zu „Ergänzungsfragen“ oder „propositionalen Frageformen“ ist kaum vorhanden, vielmehr erfragen sie in der Oberfläche die Modalität einer Assertion, die mit dem Ziel einer „Handlungsrealisierung“ verbunden ist (vgl. Zifonun et al. 1997: 116).

Für den Grammatikunterricht könnte die Lehrkraft folgende „Examensfrage“ stellen:

„Welche weiteren Wortarten kennst du?“

Die von Ehlich und Rehbein (1986) untersuchte „Regiefrage“ (102) im Kontext schulischer Kommunikation zielt darauf ab, ein „hörerseitiges Wissensdefizit zu beheben“ (Zifonun et al. 1997: 116). Im Kontext der Unterrichtskommunikation als Beispiel eines „Lehr-Lerndiskurses“ findet die „Regiefrage“ ihre Verwendung. Die Lehrperson regt die Lernenden mithilfe reflexiver Prozesse zur eigenständigen Arbeit an einem bestimmten Sachverhalt an, die meistens zur Folge mehrere Antworten auf Seiten der Lernenden zur Folge haben (vgl. ebd.: 116f.). Als Beispiel für eine „Regiefrage“ kann eine Frage aus dem Transkript dienen: „Was ist denn mit super-

schlau? Was habt ihr darüber gelesen? Könnt ihr mir und Kurt da weiterhelfen?“

## 5. Analyse des Transkripts

Im Folgenden wird näher dargelegt, wie in dieser Forschungsarbeit die „quaestiven Handlungsmuster“ (vgl. Zifonun et al. 1997: 99-117) gemeinsam mit dem Frage-Antwort-Muster als Analyseinstrument fungieren sollen. Dafür dient eine aus dem Praxissemester entstandene Transkription<sup>4</sup> zur Unterrichtskommunikation aus dem Deutschunterricht, in dem das Thema Adjektive und Adverbien behandelt wurde. In der Transkription liegt der Schwerpunkt der Betrachtung auf den ausgehenden Fragen der Lehrkraft. Im nächsten Unterkapitel sollen einige Beispiele angebracht werden, um diese zu kategorisieren, den kommunikativen Bruch im Frage-Antwort-Muster aufzuzeigen sowie mögliche Alternativen der Verwendung anderer „quaestiver Handlungsmuster“ zu begründen. Schließlich erfolgen in vergleichender Perspektive die „quaestiven Handlungsmuster“ als Alternativmöglichkeiten, um Lösungsvorschläge für die gezeigten kommunikativen Brüche im Unterricht zu konstruieren.

### 5.1 Analysekatoren

Wie einleitend erwähnt dient das Frage-Antwort-Muster als erstes Analyseraster, um die kommunikativen Brüche in der transkribierten Sequenz zu bestimmen. Jedoch unterliegt das Frage-Antwort-Muster nicht dem alltäglichen Zweck, ein Nicht-Wissen seitens des Sprechers in Wissen zu überführen. Vielmehr muss für diese Forschungsarbeit das sprachliche Handlungsmuster hinsichtlich seines Zweckes umgekehrt werden, sodass festgehalten werden kann, dass der Zweck darin besteht, ein vermutetes Nicht-Wissen oder unsicheres Wissen des Hörers, in diesen Fällen von Schülerinnen und Schülern, in ein sicheres Wissen zu überführen. Die Ähn-

---

<sup>4</sup> Die Transkription der Unterrichtskommunikationssequenz orientiert sich an den Vorgaben zu cGAT-Minimaltranskripten aus VOLKER und wird lediglich um einige wenige Besonderheiten wie Intonation und paralleles Sprechen erweitert (Schmidt/Schütte 2011).

lichkeit mit der „Examensfrage“ ist zufällig und nicht beabsichtigt. Das strukturelle Ablaufdiagramm aus Kapitel 2.3.1 bleibt unverändert, welches die drei schematischen Abläufe unterscheidet. Für die Kategorisierung der von der Lehrkraft gestellten Fragen dienen die „quaestiven Handlungsmuster“ (vgl. Zifonun et al. 1997: 99-117).

## 5.2 Auswahl exemplarischer Beispiele für kommunikative Brüche

In den 24 Flächen der beigefügten Partiturtranskription sind hauptsächlich „Examens- und Regiefragen“ wiederzufinden. Weniger vertreten sind „Rückfragen“ und „deliberative Fragen“. Andere „quaestive Handlungsmuster“ sind in der Transkription nicht zu finden. Neben den „Regie- und Examensfragen“, mithilfe derer die Lehrkraft Antworten sammelt, bis sie die gewünschte Assertion bekommt, sollen in diesem Kapitel nicht die unterrichtlichen Stoffsammlungen analysiert werden, sondern es werden anhand zwei ausgewählter Beispiele, in denen sich „deliberative Fragen“ wiederfinden lassen, die kommunikativen Brüche aufgezeigt. Mithilfe der Definition eines Verständigungsproblems  $P: X \rightarrow a$  und  $R: a \rightarrow y$  und des Frage-Antwort-Musters sollen die folgenden Sequenzen analysiert werden.

- {22:18} **0014 X** eben fragte mich kurt (-) was ist denn superschlau ↑ (2,0) was habt ihr darüber gelesen über superschlau (3,0) könnt ihr mir und kurt weiterhelfen ↑
- {22:40} **0015 X-** ehm ich glaub das sind zWEl zusamm gesetzte adjektive  
5
- {22:50} **0016 X** was war denn (.) was stand da was das beschreibt=
- {22:54} **0017 X-** =also also äh äh ein zustand beschreibt=  
5
- {23:00} **0018 X** ja ↑ und was ist mit diesem zustand ↑
- {23:03} **0019 X-** der kann nicht gesteigert werden ↓  
5

In dieser Sequenz geht es um das Erkennen, dass es Adjektive gibt, die keine Komparativ- oder Superlativform besitzen, da sie auf einen superla-

tiven Zustand verweisen. Die Lehrkraft (X) nimmt die Frage eines Schülers (X-5) auf und entscheidet sich dafür, die vom Schüler gestellte Frage an die Lerngemeinschaft weiterzugeben, da er davon ausgeht, dass die Klasse diese gemeinsam beantworten kann. Dieses „quaestive Handlungsmuster“ ist als „deliberative Frage“ einzuordnen (vgl. Zifonun et al. 1997: 114). Die Lehrkraft appelliert somit an die kooperativen Kommunikationskompetenzen der Lerngruppe. Die „deliberative Frage“ tritt in Form einer „Regiefrage“ auf, die bei den Schülerinnen und Schülern „mentale Reflexionsprozesse auslösen sollen“ (ebd.: 116f.).

Die in 0015 vom Schüler geäußerte Assertion ist nicht die Antwort, die die Lehrkraft als jene erachtet, die das hörerseitige Wissensdefizit schließt und stellt somit erneut eine „Examensfrage“. Dieser Vorgang wiederholt sich in 0018 als „Rückfrage“ und wird mit der Assertion als Behebung des Wissensdefizits abgeschlossen.

Die skizzierte Unterrichtskommunikationssequenz ist als wiederholendes Frage-Antwort-Muster zu kategorisieren, welches in Kapitel 2.3.1 als zweiter schematischer Ablauf zu finden ist. Ferner liegt die Differenz des Verständigungsproblems von a und y einmal als Determinativkompositum und zum anderen als orthografisches Problem vor.

Ein weiteres Beispiel eines kommunikativen Bruches als Verständigungsproblem findet sich in 0031 wieder. Die „deliberative Frage“, die die Lehrkraft (X) stellt, zeigt, dass ein weiterer Schüler dieser Lerngruppe vorzeitig aus dem Frage-Antwort-Muster ausscheidet und sein Nicht-Wissen kenntlich macht. Indem die Lehrkraft in 0032 davon ausgeht, dass es sich um ein akustisches Problem handelt, lässt er den Schüler in 0033 seine Antwort wiederholen. Somit führt die Lehrkraft (X) die „deliberative Frage“ als „quaestives Handlungsmuster“ fort, obwohl der Schüler aus dem Frage-Antwort-Muster ausscheidet. Die Lehrkraft versucht es mit dem wiederholenden Schema und bezeichnet den propositionalen Gegenstand mit y und die Lerngruppe kann dem Gegenstand keinen bestimmten Sachverhalt zuordnen.

{38:13} **0027 X** welches hattet ihr (.) welches ADjektiv  
 {38:19} **0028 X-** er ist rund (.) ründer (.) am ründesten  
 5  
 {38:27} **0029 X** ok hm:  
 {38:29} **0030 X** sind die anderen damit einverstanden ↑  
 {38:31} **0031 X-** weiß ich nich  
 6  
 {38:35} **0032 X** magst du es nochmal laut sagen bitte (.)  
 für alle=  
 {38:37} **0033 X-** =rund ründer am ründesten  
 5  
 {38:44} **0034 X-** ich weiß nich ob das richtig ist aber ich  
 7 hab da was anderes stehen (.) ich hab da  
 stEhn (.) rund (.) runder (.) am rundesten  
 {38:51} **0035 X** das ist richtig (.) ja

### 5.3 Versuch einer Lösung der exemplarischen Beispiele für Kommunikative Brüche mithilfe quaestiver Handlungsmuster

Im ersten Beispiel werden der Reihenfolge nach die „deliberative Frage“, die „Regiefrage“, die „Examensfrage“ und die „Rückfrage“ formuliert. Das bereits erwähnte Verständigungsproblem von Determinativkompositum und Orthografie wird über Umwege geklärt und der zu vermittelnde propositionale Gehalt kann in sicheres Wissen transferiert werden. Der Einsatz der „deliberativen Frage“ im Sinne der Wiederholung einer Schülerfrage, um sie der Klasse zu stellen, war für das Verständnisproblem nicht die Ursache. Vielmehr der nächste kommunikative Schritt der „Regiefrage“ bietet zu viele Antwortmöglichkeiten und erscheint daher für die Unterrichtskommunikation problematisch:

{22:18} **0014 X** eben fragte mich kurt (-) was ist denn superschlau ↑ (2,0) was habt ihr darüber gelesen über superschlau (3,0) könnt ihr mir und kurt weiterhelfen ↑

Für das ökonomische Gelingen der Unterrichtskommunikation wäre nach der „deliberativen Frage“ eine Entscheidungsfrage zu stellen, die beispielsweise lauten könnte: „Ist superschlau steigerbar?“ Oder denkbar wä-

re ebenfalls eine Kombination aus „deliberativer Frage“ und „Rückfrage“, die den zuvor dargestellten propositionalen Sachverhalt aufgreift, um diesen zu „problematisieren“ (Zifonun et al. 1997: 115f.).

Eine Kombination könnte lauten: „ Eben fragte mich Kurt, ob superschlau steigerbar ist. Ist es das?“

Eine gängige Unterrichtspraxis, die man häufiger in der Unterrichtskommunikation wiederfinden kann, ist das Wiederholen von Fragen bei Nicht-Wissen der Schülerinnen und Schüler. Das Frage-Antwort-Muster wird beibehalten und das vermutete Wissensdefizit wird hinsichtlich von Verständigungsproblemen nicht kommunikativ gelöst, sondern es wird in der Kommunikation übergangen.

```
{38:29} 0030 X sind die anderen damit einverstanden ↑  
{38:31} 0031 X- weiß ich nicht  
6  
{38:35} 0032 X magst du es nochmal laut sagen bitte (.)  
für alle=  
{38:37} 0033 X- =rund ründer am ründesten  
5  
{38:44} 0034 X- ich weiß nich ob das richtig ist aber ich  
7 hab da was anderes stehen (.) ich hab da  
stEhn (.) rund (.) runder (.) am rundesten
```

Der Verbleib im „deliberativen Fragehandlungsmuster“ ist in dem gezeigten Beispiel kommunikativ weniger geglückt. 0031 und 0034 zeigen die Unsicherheiten in Bezug auf die gestellte „deliberative Frage“, die die Lehrkraft jedoch in 0035 bestätigt, jedoch an dieser Stelle nicht gezeigt werden muss. Der kommunikative Handlungsrahmen fehlt. Dieser könnte mit der „Regiefrage“ produziert werden, der eine „unterstützende Funktion für den Suchprozess“ (ebd.: 116f.) aufweist. Nach der „Regiefrage“ könnte mithilfe einer „Alternativfrage“ die Unsicherheit bezüglich des propositionalen Gehalts auf einzelne Teilaspekte gegliedert werden, bei denen „zwei oder mehrere alternative Sachverhaltsentwürfe zu entscheiden“ sind (ebd.: 112-114).

Beispielsweise könnte folgende Kombination formuliert werden: „Das Beispiel des Schülers war: rund, ründer, am ründesten. Wir hatten uns ja ge-

rade mit Steigerungsformen beschäftigt. Ihr wusstet ja nicht, ob das richtig ist. Ist es die Schreibweise, die nicht richtig ist oder kann man es nicht steigern?“

## 6. Fazit

Es kann resümiert werden, dass die „Regie- und Examensfragen“ im unterrichtlichen Lehr-Lerndiskurs dominieren. Die Betrachtung und die Analyse zwei ausgewählter Beispiele aus der Unterrichtskommunikation konnten zeigen, dass die Kombination von „deliberativer Frage, Regiefrage, Examensfrage und Rückfrage“ ungeeignet erscheint, damit „die Antwort die Wissenslücke schließt“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 36).

Als Empfehlung für eine Lösung mithilfe der „quaestiver Handlungsmustern“ kann die Alternative in der Kombination der „deliberativen Frage, Rückfrage und Entscheidungsfrage“ herangezogen werden.

Im zweiten Beispiel konnte demonstriert werden, dass die Zuordnung des vom Sprecher dargestellten Sachverhalts zu einer Äußerung beim ersten Versuch nicht funktionierte (vgl. Kindt 1998: 18). Es wurde ein akustisches Problem vermutet.

Als Empfehlung für Beispiel zwei dient die Kombination aus „deliberativer Frage, Regiefrage und Alternativfrage“.

### 6.1 Nutzen der Ergebnisse für die Unterrichtskommunikation

Beide Beispiele haben gemeinsam, dass sie mit der „deliberativen Frage“ einleiten. Jedoch ist im ersten Beispiel die Kombination von „deliberativer Frage“ und „Regiefrage“ ungünstig, während sie im zweiten Beispiel als Empfehlung ausgesprochen wird. Das hängt mit dem kommunikativen Handlungsverlauf des Lehr-Lern-Diskurses zusammen. Während im ersten Beispiel die kommunikative Handlungsrichtung korrigiert werden soll, muss diese bei Beispiel zwei erst einmal erzeugt werden. Damit kann der Nutzen und zugleich die Fragestellung dieser Arbeit in der Hinsicht beantwortet werden, als dass Richtungskorrekturmaßnahmen in der Unterrichtskommunikation mit der Kombination „deliberative Frage“, „Rückfrage“

und „Entscheidungsfrage“ erfolgen können. Kommunikative, richtungseröffnende Maßnahmen können mit der Kombination aus „deliberativer Frage“, „Regiefrage“ und „Alternativfrage“ erzeugt werden. Quaestive Handlungsmuster können folglich insofern zur gelingenden Unterrichtskommunikation, wenn ihr bewusster Einsatz in Kommunikationsprozessen als steuerndes, zielführendes Instrument verstanden wird, um Lenkungsprozesse in der Kommunikation vorzunehmen. Die Möglichkeit Verständigungsprobleme kommunikativ zu lösen, bedarf, wie gezeigt werden konnte, einer festgelegten Reihenfolge der „quaestiven Handlungsmuster“, um Unterrichtskommunikation in ihrer Richtung zu ändern oder zu öffnen.

## 6.2 Weitere Anknüpfungspunkte an die Forschungsergebnisse

Für weitere Untersuchungen in der funktionalen Pragmatik bietet sich im Anschluss an diese Arbeit an, zu analysieren, welche „quaestiven Handlungsmuster“ bei freien Lehr-Lerndiskursen hinderlich oder förderlich sein könnten, um, abgesehen vom Frage-Handlungsmuster, Erzählstimuli zu erzeugen. Diese linguistischen Analysen könnten von besonderer Bedeutung für die in der Unterrichtskommunikation immanenten „kommunikativen Ordnungen“ sein, in denen sich richtungsweisende, richtungseröffnende und freie kommunikative Handlungsmuster voneinander unterscheiden sollen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 160-171).

## 7. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven .F. (1996): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Fiehler, Reinhard (Hrsg.) (1998): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Wiesbaden.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. 3 Jg., Heft 3/2000. S.429-446.
- Kindt, Walther.: Konzeptuelle Grundlagen einer Theorie der Verständigungsprobleme, in: Fiehler, R. (Hrsg.) (1998): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Wiesbaden.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik, 5. erweiterte Auflage. Tübingen.
- Meibauer, Jörg (2008): Pragmatik, zweite verbesserte Auflage. Tübingen.
- Pelz, Heidrun (2007): Linguistik. Eine Einführung, 10. Auflage. Hamburg.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno/Ballweg, Joachim (1997): Grammatik der deutschen Sprache Bd. 1. Berlin u.a. S.99-117.

### Internetquellen:

- Schmidt, Thomas/Schütte, Wilfried (2011): FOLKER. Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“. (FOLK). Transkriptionshandbuch. <http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-ranskriptionshandbuch.pdf>  
Zugriff am 25.02.2015.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Unterricht>, Zugriff am 18.02.2015

## 8. Anhang Transkription

[1]

[01:40] [01:45]  
x okay (1,0) wir ham hier ein paar wörter (0,4) ich hab euch ein paar wörter mitgebracht

[2]

[01:50]  
x letzte woche: (-) sind wir ja schon ANgefangen (1,5) °h ja (.) mit WAS sind wir angefangen ↑↑

[3]

[01:57] [02:06] [02:13] [02:13] [02:15] [02:23] [02:25]  
x was war nochmal letzte stUnde themA (5,0) ↑ hm (.)  
s adjektive  
x- etwas mit pronom  
2

[4]

[02:27] [02:33]  
x wie nennt man jetzt all dIEse: (.) ADjektive (.) prOnomen (.) wie fasst man sie: zusAMM ↑

[5]

[02:39] [02:39]  
x RICHTIG (-- ) unser heutiges thema sIND (-) wortarten (2,0) und da sind mir die ein bisschen  
x- wortarten  
3

[6]

.. [02:40] [02:52] [02:58]  
x durcheinander geraten (-) könnt ihr mir da helfen (-) die zu sortIERn ↑ nehmt euch (.) wir  
x-  
3

[7]

..  
x machen das SO (.) nehmt euch eins raus (-- ) sagt mir was das is (-) und dAnn (---) unterstreich

[8]

.. [03:09] [03:09] [03:11] [03:24] [03:29]  
x (ich) es (4,0) Heinz Ben bitte (-) [ach ne Tom (.) tschuldigung ]  
↑  
x  
- dick ist ein adjektiv  
4  
x  
- [äh alt ist ein  
5

[9]

[03:30] [03:31] [03:33] [03:35] [22:18]  
x RICHTIG eben fragte mich kurt (-) was ist denn mit superschlau ↑ (2,0) was habt  
x-  
5 adjektiv ]

[10]

.. [22:32] [22:40]  
X ihr darüber gelesen (.) über superschlau (3,0) könnt ihr mir und kurt weiterhelfen ↑  
X- ähm ich  
5

[11]

.. [22:48] [22:50]  
X was war denn (.) was stand da was das  
X-  
5 glaub das sind zWEI zusamm gesetzte adjektive

[12]

[22:54] [22:54] [23:00] [23:01] [23:03] [23:03]  
X be-  
schrEibt= =ja ↑ und was ist mit diesem zustand ↑  
X  
- der kann nicht gesteigert werd  
5 =also also äh äh ein zustand beschrEibt= en ↓

[13]

[23:05] [34:59] [35:03] [35:06] [35:07] [35:07] [35:10]

X welches adjektiv (.) habt ihr euch ausgesucht ↓ uwe  
 X- gut (.) besser (.) am besten  
 3

[14]

[37:34] [37:35] [37:41] [37:42] [37:50] [37:53] [38:06]

X was fällt euch hier auf (.) was passiert da äh eine eine  
 X- ähm das o wird zum ö  
 3

[15]

.. [38:09] [38:13] [38:16] [38:19]

X gruppe ham wir noch NE ↑ welches hattet ihr (.) welches ADjektiv  
 X- er ist rund (.)  
 5

[16]

.. [38:21] [38:27] [38:28] [38:29] [38:30] [38:31] [38:32]

X ok hm: sind die anderen damit einverstanden ↑  
 X- ründer (.) am ründesten  
 5  
 X- weiß ich nich  
 6

[17]



x andere wortArt (-- ) ein zwei wörter dieser wortart hatten wir bereits bestimmt (-) wisst ihr

[22]

..  
x noch welche wortart das war (-- ) da sagte ich: (.) darüber wolln wir nochmal sprechen (.) weil

[23]

.. [39:59] [39:59] [40:00] [40:04] [40:06] [40:11]  
x wir den unterschied feststelln wolln (---) ja ↑ = welche gabs noch ↑  
x- =personalpronom  
4  
x- verben  
7

[24]

[40:12] [40:15]  
x welche noch ↑ (-- ) gut dass ihr die Alle sagt (-) das ist auch (.) sehr wichtig (.)

[25]

[40:21] [40:22] [40:23]  
x klaus ↑ adverbien (-) das ist aber: (-) das ist nich schlimm: (-) das: (-  
= ) äh okay: (.) das  
x  
-  
2 ähm adverbien

[26]

```
..  
x vergisst man schnell (-) das i (---) adverbien (-) und adverbien und a:djektive (.) kann man ja schön  
x-  
2
```

[27]

```
.. [40:31] [40:38]  
x vertauschen (.) fang ja auch beide mit a an  
x-  
2
```