

Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten

2008 in Janet Spreckels (Hg.): Erklären im Alltag und in der Schule. Hohengehren: Schneider.

Helga Kotthoff¹

Einleitung

Erklären ist eine im Alltag häufig stattfindende Aktivität. Die Zahnärztin erklärt dem Patienten, wie und warum sie die Parodontaltasche beseitigen will, der Bankanstellte erklärt den Kunden das Funktionieren eines Rentenfonds, Robin erklärt Erna, wie man einen Radreifen wechselt oder wie das Spiel Memory funktioniert. In den Medien finden sich viele Sendungsformate oder Rubriken, in denen etwa wissenschaftliche Forschungsergebnisse in allgemein-verständlicher Form erläutert werden. „Erklären können“ gehört zu den zentralen Fähigkeiten einer Lehrperson. Die Qualität des Unterrichts in einem Fach hängt aus der Sicht von Jugendlichen und Kindern nicht zuletzt davon ab, ob ein Lehrer/eine Lehrerin „erklären kann“, ihnen also bestimmte komplexe Zusammenhänge angemessen vermitteln kann.

Mit Barbieri, Colavita und Scheuer (1990, 248) sehen wir Erklärungen als „interactional moves that occur when one partner offers a piece of new information (explanans) referring to an object, event or piece of information of joint attention (explanandum). This information clarifies what was formerly obscure.“ Im Alltag stellt sich Erklärbedarf auf unterschiedliche Weise her. Jemand versteht beispielsweise einen Begriff nicht und fragt nach. Antaki (1994) schreibt, Erklären habe immer mit Wissenstransfer zu tun, mit „making plain“ und „making intelligible.“ Erklärungen, ganz gleich ob vom Erklärungsproduzenten oder –rezipienten initiiert, erzeugen eine lokale Asymmetrie, weil ein Experte einem Novizen Wissen übermittelt, welches letzterer vorher noch nicht hatte (Appel/Kotthoff/Schmid-Thieme/Vogt 2005).

In Alltagsgesprächen überwiegen Erklärungen von Zusammenhängen, die sich dem Adressaten lokal erschließen können. Weg-, Wort- oder Spielerklärungen können an Ort und Stelle verstanden und in Handlung umgesetzt werden; die Übersichtlichkeit des Explanandums erlaubt das. Die Erklärungen werden selbstverständlich später nicht noch einmal erfragt. In Schulen, Hochschulen und anderen Lehr-Lern-Zusammenhängen zieht sich das Verstehen komplexer Zusammenhänge unter Umständen über Jahre hin. Didaktik und Lehrmittel bereiten das Explanandum so in Schrittfolgen auf, dass es in einem längeren Zeitraum in einer solchen Folge verstanden und angeeignet werden kann. Die Komplexität des Explanandums bringt es mit sich, dass Lehrpersonen sich beispielsweise für die Übertragung des Wissens um Teilkomponenten der Gegenstandsbereiche interessieren. Bevor sie neue Themenaspekte einführen, fragen sie oft nach, ob das vorausgesetzte Wissen von den Schülern aktiviert werden kann. In einer Bank würde es vermutlich lustig oder unverschämt gefunden, wenn die Angestellte sich vom Kunden erst einmal sein Wissen um Fonds darbieten ließe, bevor sie ihm das Besondere des Rentenfonds erklären würde. Nachfragendes Eruiere des Kenntnisstandes kreiert in besonderem Maße einen ausgewiesenen Lehr-Lern-Diskurs, unterstreicht geradezu die institutionelle Rollenverteilung. Der/die Lehrende schätzt ein, ob sie in der Erarbeitung bestimmter Zusammenhänge fortfährt. Im institutionellen Setting wechseln Lehrende die Aktivitätsformen. Sie arbeiten beispielsweise mit

¹ Unter Mitarbeit von Sybille Feigher, deren Zulassungsarbeit die Daten zur Nachhilfe entstammen. Mein Dank gebührt nicht nur ihr, sondern auch Anette Dreier, Lisa Ebert, Susi Gölz und Ramona Palumbo, die ein Seminar zu Erklär-Interaktionen mit Aufnahmen versorgt haben, von denen ich in diesem Artikel einige nutze.

didaktisiertem Unterrichtsmaterial, das den Lernenden die Phänomenbereiche erschließen soll. Es macht nicht nur aus diesem Grund wenig Sinn, vom Erklären als prototypischem Monolog eines Experten einem Laien gegenüber auszugehen. Im Folgenden sollen unterschiedliche Aktivitätstypen² vorgestellt werden, die explanative Potentiale besitzen. Vor allem im grammatischen Bereich (wozu auch die Orthographie zählt) stellen wir aber fest, dass Phänomenbereiche oft nicht adäquat erschlossen werden. So ist der institutionelle Diskurs eher von lokalen Logiken geprägt (Übung fertigmachen etc.) als davon, die Groß- oder Kleingruppe der Schüler zum Verstehen eines so komplexen Bereichs wie der Schöpfungsschreibung oder des Unterschieds zwischen Wortarten und syntaktischen Funktionen hinzuführen.

Wir vergleichen in diesem Artikel alltägliche Erklärungen mit solchen aus institutionellen Kontexten, und zwar hauptsächlich aus dem Kontext Nachhilfestunde. Wir nehmen auch Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erklär-Prozessen im Unterricht und in der Nachhilfestunde.

Weg- und Spielerklärungen

Weg- und Spielerklärungen sollen hier zunächst als Beispiele nichtinstitutioneller Erklärtypen vorgestellt werden. Das Vorgehen bei Spiel- oder Wegerklärungen soll den Diskurstyp in seiner grundsätzlichen Dynamik erhellen. Man muss jemandem den Weg (oder ein Spiel) so erklären, dass er oder sie diesen gehen kann (oder das Spiel spielen kann).

Analog zu Ehlich's (1983) Unterscheidung von Narration 1 (Oberbegriff zu Erzählen, Beschreiben, Berichten) und Narration 2 (Erzählen im engeren Sinne) kann man Erklären 1 und Erklären 2 unterscheiden (Appel/Kotthoff/Schmid-Thieme/Vogt 2005). Das Verb „erklären“ bezieht sich im Alltag auf ein sehr breites Spektrum von Handlungen (vom Instruieren bis zum Erzählen). „Erklär mir mal, wo du gestern gewesen bist“ ist streng genommen keine Aufforderung zum Erklären, sondern zum Berichten. Prototypische Fälle von Erklären 2 (Erklären im engeren Sinne) sind die Funktionserklärung (Wie funktioniert ein Kompass?) und die Ablaufklärung (Wie geht das Spiel 'Mensch ärgere Dich nicht'?). Erklären 2 steht der Instruktion nahe. Weber (1982, S. 3) sieht Instruktionen als Arbeits-, Handlungs- und Gebrauchsanleitungen, also auf praktisches Anwendungswissen hin angelegt. Das ist die Erklärung nicht unbedingt. Die Bedienungsanleitung kann als typische Instruktion gelten (Becker-Mrotzek 1997). Das gemeinsame Merkmal ist das Erzielen eines Wissens um Zusammenhänge und Abläufe. Involviert ist immer, dass mentale Vorstellungen von Sachverhalten oder Ereignissen in zerlegten Strukturen, z.B. vom Ablauf und den Bestandteilen eines Spiels oder eines grammatischen Phänomens in Sprache umgesetzt werden müssen. Die Bestandteile des Explanandums müssen auch wieder synthetisiert werden (Hohenstein 2003, S. 87). Kognition und Interaktion sind beim Erklären eng verbunden.

Erklärungen sind rezipienzorientiert; sie setzen voraus, dass der wissenschaftlich überlegene Erklärende das Niveau des Nicht-Wissens seines Gegenübers ziemlich genau eruiert. Erickson und Shultz (1981) haben gezeigt, wie empfindlich Studierende reagieren, wenn Hochschulberater Sachverhalte „übererklären.“ Sie interpretierten die Übererklärungen, die dadurch zustande kamen, dass die Berater Rezipienzsignale der Studenten nicht angemessen interpretiert hatten, als eine Art von herablassendem Verhalten und fühlten sich „für dumm verkauft“. Auch Verkäufer müssen schnell einschätzen, wie viel Ahnung beispielsweise der Computerkäufer vom Computer hat. Kann er mit Begriffen wie „Pentium vier“ etwas

² Levinson (1979) spricht bei funktionaler Äquivalenz von Aktivitätstypen.

anfangen? Wenn nicht, muss sehr weit ausgeholt werden. Zu weites inhaltliches Ausholen ist mindestens so heikel wie zu wenig weites Ausholen. Der Rezipient bekundet fortwährend sein (Nicht)Verstehen. Die eigenen Ausführungen am Kenntnisstand und an der Perspektive des Rezipienten zu justieren („recipient design“ in der Terminologie der Konversationsanalyse, Sacks), versteht sich nicht von selbst, obwohl es unter Erwachsenen meist funktioniert. Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass Kinder ab dem Alter von sieben-acht Jahren die Fähigkeit zur selbstreflexiven Perspektivenübernahme allmählich erlangt haben, also prinzipiell Sachverhalte, die sie verstanden haben, auch angemessen erklären können.³

In Datum 1 erkundigen sich zwei Studentinnen, wie man von der Freiburger Bahnhofstraße aus zum Adelhauser Museum gelangen kann. Da kein Kontext gegeben ist, der das Erfragen einer Erklärung institutionell schon vorab legitimiert hätte, und die Ortskundigen noch nicht einmal mit ihnen bekannt sind, beginnt die Interaktionssituation mit einer Entschuldigung und einer Bitte.

Datum 1⁴ (Wegerklärung)

Anna und Berta sind die Auskunft Erfragenden, Frau I erteilt sie, Ort: Hauptpost in Freiburg

- 1 A: tschuldigung? ehm, können sIE uns bitte sagen,
2 wie man zum natur- und völkerkundemuseum kommt?
3 I: ehm, das ist doch das beim augustInerplatz,
4 oder nIch? [ich weiß=
5 A: [ach so.
6 I: =eigentlich gar nich, wo des genAU- wIE heißt das noch mal?
7 A: Adelhauser heißt das, natUr- und völkerkunde.
8 (1.0)
9 I: ihr habt nich so ne ungeau- Ungefähre beschreibung
10 wo das sEIn könnt?
11 A: nee::
12 B: wir sInd nicht aus freiburg.
13 I: hm:: (- -) so:, ich weiß nich, ich kEnn so eins,
14 wo so kleine küken und so sin,
15 des wüsst ich, wo die sin.
16 A: is halt auch. weiß nich. hm?
17 B: m:: m:: hehe. hahaha
18 I: ja, beim augustInerplatz eben.
19 B: mhm
20 I: ehm
21 B: m:: hehe
22 I: äh, also ihr geht in die Innenstadt,
23 A: mhm.
24 I: zum bErtoldsbrunnen am besten.
25 A: also grAdeaus jetzt?
26 I: ja.
27 B: mhm.
28 I: und dann kommt, also dAnn, wenn ihr jetzt immer grade AU, s,
29 dann kommt ihr am rAthaus vorbei.
30 und dann kommt ihr eben an die kaiser jOsef straße,
31 des s so ne große EInkaufsmeile eben,
32 und in der mItte ehm is eben der bErtoldsbrunnen. (- -)
33 also, wenn ihr dann nach rEchts geht.

³ Piaget (1972) hat eine Reihe von Experimenten zum Erklären mit Kindern durchgeführt und fand die 6-7jährigen noch unfähig, sich auf den Wissensstand des Gegenübers einzustellen. Heute sieht man diese starke Egozentrismus-Annahme auch durch die Anlage seiner Experimente bedingt.

⁴ Aufgenommen 2005 in Freiburg von Susi Götz und Ramona Palumbo, bei denen ich mich herzlich bedanke.

34 A: mhm. nach rEchts. also auf diese straße und dann nach rEchts.
 35 und dann ist da die mIttel-
 36 I: ja. ihr müsst auf diese gro- auf die große einkaufsstrA-
 37 einkaufspassAge. also am rAthaus=
 38 A: ja.
 39 I: =vorbeI. das ist dann irgendwann lInks.
 40 und dann noch mal am ha und Em vorbei.
 41 und dann kommt ihr auf die große kaiser josef straße,
 42 dann geht ihr=
 43 A: mhm. okAY.
 44 I: =rEchts, und die letzte straße bevor ihr zum martinstor kommt. dA.
 45 A: mhm
 46 B: des mArtinstor is son tor mit som, ja, n großes tOr halt,
 47 wo ihr=
 48 A: ja, n tOr.
 49 I: =Eigentlich durchlaufen müsst,
 50 aber d- da müsst ihr lInks rein beim tor
 51 A: okAY. also dann
 52 I: ja, doch (- -) eigent- gibt's (-) ich glaub ich hab des ganz-
 53 ah nEin. ich hab noch ne Andere idee.
 54 ihr lauft, ihr lauft durch=
 55 A: [hehehe
 56 B: [hehehehe
 57 I: =dieses martinstor dUrch,
 58 und dann die nächste geht ihr lInks, und
 59 A: ja. (-) okay, also nach m martinstor, auf der-
 60 I: dann ist irgendwann auf der rechten seite des-das museum, [das=
 61 B: [okay
 62 I: =ich meine, was es is.
 63 A: okay. wir fInden das schon.
 64 B: okay. dAnke schön.
 65 I: ja, des müSste es sein.
 66 A: ja, hm okAY. dAnke. tschüss.
 67 B: dAnke. tschüss.
 68 I: tschüss.

Frau I kann das Natur- und Völkermuseum nicht auf Anhieb identifizieren und initiiert eine Klärungssequenz, die sich bis Zeile 21 hinzieht. Anna und Berta können keine weiteren Details angeben. Frau I kennt ein Museum „wo so kleine küken und so sin“ (14), das sie für das fragliche Museum hält. In Zeile 22 gibt sie den beiden Studentinnen die erste Richtungsorientierung (Innenstadt) mit der Ortsangabe „Bertoldsbrunnen.“ Anna fragt nach der Gehrichtung, die sie jetzt vom Standort aus einschlagen müssen. Nun nennt Frau I einen schon vor dem Bertoldsbrunnen gelegenen Orientierungspunkt (Rathaus, Zeile 29), was für die Studentinnen einen weiteren Anhaltspunkt auf der Strecke in die Innenstadt ergibt. Frau I musste also präziser werden und mehr Angaben machen, als zunächst geplant. In Zeile 30 nennt Frau I die Kaiser-Josef-Straße, die man erreicht, wenn man am Rathaus vorbeigeht, die sie als „große Einkaufsmeile“ charakterisiert. Die Studentinnen müssen die Kaiser-Josef-Straße ja erkennen können. Hier findet sich der Fixpunkt „Bertoldsbrunnen“ (32). In Zeile 33 erzeugt das deiktische Adverb „dann“ Unklarheit. Prompt fragt Anna nach, ob sie bei Ankunft auf der Kaiser-Josef-Straße (dann) diese nach rechts einschlagen sollen. Nun geht Frau I in ihren Ausführungen noch einmal weiter zurück. Die Studentinnen erfahren, dass das Rathaus ihnen auf ihrem Weg zur Kaiser-Josef-Straße links begegnen wird. Sie werden auch an dem Bekleidungshaus für Jugendmode H&M vorbeikommen. Man sieht einen interessanten rezipientenspezifischen Zuschnitt (Sacks 1992). Frau I scheint davon auszugehen, dass sich die Studentinnen für H&M interessieren. Immer wieder bestätigen diese mit Rezipienzsignalen die Information zu Teilstrecken (19, 27, 34, 38, 43, 45, 48, 51, 59, 61, 63, 64, 66). Als nächsten Fixpunkt nennt Frau I das Martinstor (44); sie beschreibt es auch (46). Von dort aus sollen sie nach links gehen. Frau I korrigiert sich. Sie sollen erst die nächste

Straße nach links abbiegen. A versichert ihr in Zeile 63, dass sie den Weg finden nun werden. Nach einer Danksequenz kommt die rituelle Gesprächsbeendigungsphase.

Die obige Wegerklärung bestätigt, dass der Erklärende im Geiste einen Wegplan („mental map“, Klein 1979) entwickelt. Er/sie muss Standort und Zielpunkt in Verbindung bringen und diese Verbindung verbalisieren. Die Beschreibung setzt mit dem Standort ein. Die Abfolge der einzelnen Einheiten entspricht dann gleichsam einer „Wanderung“ in einzelnen Abschnitten. Stützpunkte werden benannt, Fixpunkte, an denen es Wegalternativen gibt und die Orientierung neu perspektiviert werden muss (Bertoldsbrunnen, Martinstor). In Datum 1 wie auch in den Daten von Klein (1979) produzieren die Erklärenden viele Planungspausen und Satzabbrüche (sie denken beim Sprechen und zeigen das auch an), die Rezipienten signalisieren ganz besonders, wenn ein Fixpunkt erwähnt wurde (Zeile 48: ja, n tOr) ihr Verständnis mit Rezipienzsignalen (mhm, okay usw.).

Die Fragenden fragen in der Regel so lange nach, bis sie es verstanden haben. Zeigegestik ist beim Erklären und besonders bei Wegerklärungen zentral, wurde aber weder in dem Projekt von Klein (1979) noch in unserem aufgezeichnet.⁵ Sprecher/in und Hörer/in begeben sich zusammen auf eine imaginäre Wanderung zum ersten Fixpunkt (Referenzpunkt) und von dort weiter zum nächsten. Dort erfolgt eine neue Setzung deiktischer Bezugspunkte und Richtungsangaben mit deiktischen Adverbien wie „hier“ und „dann“ und Präpositionen wie „am“, „neben“ usw.: „zum bertoldsbrunnen,“ „dann kommt ihr am rathaus vorbei.“ Angaben zur Handlung beziehen sich meist auf Bewegungen wie „gehen“ oder „(durch)laufen“ oder „abbiegen.“ Zur kognitiven Karte gehören auch viele Einzelvorstellungen, z.B. Angaben zu Geschäften, zu bekannten Häusern oder Brunnen. Der Erklärer muss erkennen, welche Fixpunkte die Fragerin kennen kann, sich insofern auf ihre Perspektive einlassen. Zur Sicherheit werden oft mehrere genannt („eine Herrenboutique, daneben eine Bäckerei...“). Erklärer fragen oft nach Fixpunkten: „Kennen Sie den Dom?“ Entfernungsangaben spielen auch eine Rolle. Schließlich wird die Interaktion mittels Danksagung und Verabschiedung zu einem rituellen Ende gebracht.

Auch Spielerklärungen machen den Zusammenhang von Kognition und Kooperation evident, von Intra- (Skripts, Pläne, Reorganisation) und Intermentalität. Klann-Delius' Projekt (1987) unterscheidet für die Diskurseinheit der Spielerklärung (Barrikade) eine kognitive, eine semiotische (Gestik), eine sozial-kognitive (Anpassung der Modalität, Sequenzierung) und eine interaktionale Dimension. Hausendorf (1995) diskutiert am Beispiel von Spielerklärungen die Deixis. Sowohl Objekt-Deixis als auch lokale und modale Deixis zeugen von der grundsätzlichen Vermittlung von sprachlichen und gestischen Hinweisverfahren. Er greift zurück auf Bühlers (1965/1934) Unterscheidung von "demonstratio ad oculos et aures" und "deixis at phantasma". Für viele Arten von mündlicher Erklärung ist das "shifting" dazwischen bedeutsam.

In Datum 2 hat die Studentin Hannah den dreizehnjährigen Jakob gebeten, ihr ein Spiel zu zeigen, das man mit Kindern im Grundschulalter spielen kann. Jakob holte Spielkarten und begann, ihr ein Kartenspiel namens „Schokohexe“ zu erklären.

Datum 2: (Spielerklärung) (Aufnahme von Lisa Ebert)⁶

⁵ Auf einer Tagung in Montpellier wurden 2002 von Robert Vion, Catherine Kerbrat-Orecchioni, Lorenza Mondada, F. E. Müller u.a. multimodale Analysen zu Wegbeschreibungen vorgestellt, die aber bis dato nicht publiziert wurden.

⁶ Auch ihr gebührt mein Dank.

Jakob (13,0 Jahre) erklärt Hannah (23 Jahre) das Kartenspiel „Schokohexe“.

1 J: des sind eigentlich nur kArten.
2 H: mhm (1.0)
3 J: also, hier geht's dArum (-)
4 dass du diese sechs zutAten(-)
5 ehm (.) auf der hAnd hast,
6 oder halt mit EINem mal (-)
7 dass du die auf der-
8 dass du die alle rUnter kriegst,
9 ↑Ohne zuvor eine hexe zu ziehen.
10 weil die hExe, wenn du dIE ziehst (-)
11 und davor jetzt schon verschIEdene,
12 zum beispiel die drEI gezogen hast,
13 und dAnn die hexe ziehst,
14 dAnn gehen die wieder weg.
15 H: mmh
16 J: aber wenn du dich ↑trAUst,
17 un dann irgendwann sagst, jEtzt hör ich auf,
18 vielleicht kommt ja die hExe,
19 un dann behÄlst du die drei.
20 H: ja
21 J: wenn du mUtig bist, kannst du weiterspielen.
22 un wenn ne hExe kommt,
23 hast du pEch gehabt,
24 dann sind alle wEg. (-)
25 außer dIE, die du schon davOr hattest.
26 H: okay, un was sIn des alles für (-)
27 was muss ich alles hAben?
28 J: ähm (- -) dIE sechs stück.
29 also die zUckertüte, bOhnen
30 <<p> oder was des sind>,
31 hAselnüsse, mIlch, rosInen und kakAobohnen.
32 H: mmh (.) ah, ich glaub des sin dIngs, ehm,
33 vanIlleschoten.
34 J: ja, kann sein, stImmt.
35 H: okay, [ah ja. des kommt also alles in schokolade
36 rein. okay.
37 J: [so, richtig ordentlich dUrchgemischt
38 hehehe ja.
39 H: und wenn die hExe kommt,
40 muss ich die die ich bisher gesAMmelt hab äh,
41 [Ablegen wieder.
42 J: [genAU, ja.
43 H: okAY.
44 J: <<p> un ich weiß nIch,
45 ob man dIE, die davOr schon (-) da waren
46 ob man die AUch abgeben muss.>
47 (3.0) ((blättert in der Spielanleitung))
48 mhm (1.0) okay,
49 =wenn man kArten schon gehabt hat un dann aufhört,
50 dann bleiben die für immer bei einem.
51 das heißt die kann man dann nIch mehr verlieren.
52 H: m=hm
53 J: aber wer halt schneller diese sechs zutaten hAt,
54 dEr hat gewonnen,
55 das heißt es kann auch ganz nützlich sein
56 wenn man (.) sich mal traut,
57 aber auch...un ()
58 H: dann kann man halt auch leicht verLIeren,
59 [wenn (.) man zU mutig ist.

Jakob bezieht sich zuerst auf das auf dem Tisch liegende Spielmaterial, die Karten (*demonstratio ad oculos*). Dann erläutert er den Spielgedanken. Er adressiert seine Gesprächspartnerin direkt. Man muss durch Ziehen Karten mit sechs abgebildeten Zutaten bekommen. Das Risiko beim Ziehen der Karten liegt darin, dass man diejenige mit der Hexe erwischen kann, was bedeutet, dass man seine Karten verliert. Hannah äußert Rezipienzsignale (15) und fragt in Zeile 26/27 nach. Jakob beginnt, die auf den Karten abgebildeten Zutaten anzugeben. In Zeile 33 ergänzt Hannah die Aufzählung. Jakob bestätigt durch Anschauen der Karten. Hannah formuliert dann ihr Verständnis des Spiels (35/36). Solche Formulierungen werden bestätigt, so auch in Datum 2, Zeile 37. Hannah formuliert erneut ihren Verstandsstand (39-41). Jakob bestätigt (42). Das Spiel besteht aus mehreren Runden, was aber nicht expliziert wird. Jakob stellt dann fest, dass ihm selbst ein Spielschritt unklar ist (44ff.). Nachdem er in der Spielanleitung nachgelesen hat, erklärt er, dass man Karten aus früheren Runden behalten kann. In den Zeilen 53/54 nennt er noch einmal den zentralen Spielgedanken. Hannah ergänzt nun seine Ausführungen zum Spielverhalten (58/59). Sie hat das Spiel verstanden.

Klann-Delius (1987), Quasthoff / Kern (2003) und Stude (2005) stellen die obligatorische Realisierung folgender Positionen bei Spielerklärungen fest: Materialeinführung, Nennung des Spielgedankens, Erläuterung der einzelnen Spielhandlung und Nennung des Spielziels (Stude 2005, S. 2). Genau diese Elemente finden wir in Datum 2. Ähnlich den Wegerklärungen geht es auch hier um ein gelungenes Zerlegen des Gegenstandsbereichs in einzelne Komponenten (Material, Risiko der Hexenkarte, Handlungsmöglichkeiten, Gewinnbedingungen) und eine spätere Synthese dessen. Da das Explanandum überschaubar ist, kann es in einer mehrminütigen Sequenz dargeboten und rezipiert werden.

(Ausbleibende) Verstehensgenerierung im Unterricht

Bei den schulischen Explananda ist das anders. Die Beschäftigung mit Erklärungen im Unterricht führt unweigerlich über die Gesprächsanalyse hinaus in den Bereich der Aufbereitung der fachlichen Inhalte. Allerdings gibt es, wie Seedhouse (in diesem Band) zeigt, im Unterricht auch prozedurale Erklärungen, die unmittelbar verständlich sein müssen. Für die inhaltlichen Lernbereiche gilt, dass Phänomene adäquat erklärt und methodisch aufbereitet werden müssen, damit sie in allen ihren Dimensionen für die Schüler/innen erfassbar werden, sodass Lehrende und Lernende später an sie anknüpfen können. Wenn Lehrmaterialien Schülern das Entdecken von Systematik im Gegenstandsbereich erlauben, ist autonomes Weiterlernen möglich. Erklärungen haben eine unterschiedliche Reichweite. Schon Passmore (1969) hat darauf hingewiesen, dass Alltagserklärungen nur hinreichend verständlich sein müssen, wissenschaftliche Erklärungen hingegen zu einer absoluten Verständlichkeit führen wollen. Schulische Erklärungen liegen näher an den wissenschaftlichen. In allen Lehr- Lern-Kontexten ist die Güte lokaler Erklärungen von vielen Faktoren abhängig, u.a. davon, wie gegenstandsadäquat sie im Hinblick auf spätere Anknüpfungen sind, wie konsistent also der Phänomenbereich aufgeschlossen wird (globale Dimension oder auch „akzelerierter Wissenserwerb“ bei Ehlich/Rehbein 1986). Ossner (2006) zeigt z.B. erhebliche Mängel im Bereich grammatischer Erklärungen in der Schule. Die Schulgrammatik vermittele Wortkategorien beispielsweise als inhärente Merkmale eines Wortes und unterschläge, dass diese erst im syntaktischen Prozess ihre Form erhielten. Ein lokal gelingender Erklärprozess mag genügen, eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten; er führt die Schüler und Schülerinnen aber nicht zu systematischer Erkenntnis eines

zusammenhängenden Bereichs. Leider zeigen auch viele unserer Aufnahmen, dass Erklärungen sprachlicher Zusammenhänge oft nicht phänomenadäquat ausfallen.

Während die Momente des „Zerlegens“ (Analysierens) und Synthetisierens für jede Erkläraktivität gelten, kommt in Lehr-Lern-Kontexten der „Synkrise,“ dem vergleichenden Verankern des Erklärgegenstandes im Wissen der Hörer eine besondere Bedeutung zu (Kiel 1999, S. 111ff.). Die Synkrise sieht Kiel als Integration von Wissen. Die Einordnung in übergeordnete Wissensstrukturen spielt zwar immer eine Rolle, auch im nichtinstitutionellen Diskurs. Im Unterricht wird die Synkrise aber im Unterschied zu anderen Kontexten häufig expliziert.

Entscheidende Unterschiede zwischen unterrichtlichem und alltäglichem Erklären liegen in der Komplexität der Gegenstandsbereiche (die Synkrisen notwendig machen) und darin, dass sich im Unterricht die Erklärungen an eine große Gruppe richten, somit keine fortlaufende Verständnissicherung mehr möglich ist. Das Erklären tritt sowieso im Illokutionenverbund mit Erläutern, Begründen, Rechtfertigen, Exemplifizieren und Instruieren auf (Hohenstein 2003), im Unterricht aber noch mehr. Hier verselbständigen sich Unteraktivitäten, wie z.B. das Üben eines Schrittes aus dem Gesamtkomplex des Phänomens. Weitere Unterschiede zum Alltagsdiskurs ergeben sich aus einer institutionellen lokalen Logik. Es geht im Unterricht nicht immer um das Erzielen einer expliziten Verstehensbekundung. So beginnen Lehrpersonen beispielsweise Übungsphasen, bevor sie den Eindruck haben, dass den Schülern das Phänomen klar ist. Beim Üben soll sich dann zeigen, wer mitmachen kann und wer nicht. Daraus schließt die Lehrperson auf Verstehensgrade. Gemeinschaftliches Üben (beispielsweise das Anstreichen von Phänomenen auf einem Blatt) aktiviert jeden Schüler. Es soll die Aufmerksamkeit auf Besonderheiten aus dem Phänomenbereich lenken, kann also potentiell auch den Zweck erfüllen, diesen adäquat zu repräsentieren und über Induktion zum Verstehen zu führen. Für die Lehrerin objektiviert sich so einerseits ein Verstehenszugriff (wer die Aufgabe ausführen kann, hat das Phänomen verstanden), andererseits trägt aber oft eine Logik des „Übung Fertigmachens“ den Sieg über das Verstehen der Phänomene davon. In Datum 3 fördert der Lehrer den Schnelldurchgang durch das Material zur Schärfungsschreibung unter Verzicht auf ein Eingehen auf schülerseitig signalisierten Erklärbedarf. Gegenstandsadäquatheit ist nicht gegeben.

Datum 3 (Aufgabenbearbeitung in einer Unterrichtsstunde)⁷

In Datum 3 wird eine Aufgabe zur Schärfungsschreibung auf einem Arbeitsblatt von einer dritten Klasse bearbeitet.⁸ Die Erklärungen der Lehrperson, die dieser Übungssequenz vorausgingen, stehen uns leider nicht zur Verfügung. Die Schüler/innen melden durchaus weiteren Erklärungsbedarf an, den der Lehrer aber nicht befriedigt. Er verlässt sich darauf, dass sich durch die Konfrontation mit dem Übungsmaterial die Funktion der Schärfungsschreibung schon erhellen wird. Der Einbezug von Material, das auch Erklärungsfunktionen übernimmt (was bei Datum 3 aber nicht der Fall ist), ist in der Schule sehr verbreitet, in anderen Kontexten aber manchmal auch der Fall.

⁷ Aufnahme von Annette Dreier

⁸ Der Duden „Die Grammatik“ (2005, 76f.) stellt fest, dass der Konsonant, der zwischen einem betonten, ungespannten und einem unbetonten Vokal steht, zum Silbengelenk wird. In den meisten Fällen wird ein Silbengelenk durch Verdoppelung des Konsonantengraphems dargestellt. Da Silbengelenke nur nach Kurzvokalen vorkommen, stehen solche Geminaten nur nach Kurzvokalen. In komplexen Endrändern morphologisch einfacher Wörter werden Konsonantengrapheme auch nach Kurzvokal nie verdoppelt.

Lehrer (L), Schüler 1-4 (S1-S4), Robi, Miro, mehrere Schüler/innen (SS)⁹

001 L: was ist das Erste?
002 S1: °die mUtter.°
003 L: NEIN. (-) was ist das Erste?
004 S2: °geschmEckt.°
005 L: geschmEckt. (-) cE:ka, is auch doppelka:.
006 S1: OH::, mmm:: das gibts nich.
007 L: KURzes E: (-) cEkA. (-) gE:schmEckt.
008 S3: DES hab ich gar nich.
009 L: (1.0) aber jEtzt haschs gefunden. ja, (1.0) na also.
010 S3: okay (- -).
011 L: jA, dAnn?(-)
012 S1: die mUtter. (-)
013 L: die mUtter, rIchtig.
014 S1: das schlAfzimmer?
015 L: (-) wArte ma:l (- -) habt ihr [des kÄstchen
016 [((Buch fliegt vom Tisch))
017 O:U: (--) rObi schlägt widder zu.
018 Ro: jeh
019 S3: oh
020 L: habt ihr geschmEckt hingeschrie:ben?
021 S: [jA,
022 S: [jA jA
023 L: jUtta? - ja? - A:lso.
024 S1: das schlAfzimmer, ((es klopft zweimal sehr laut))
025 (2.0)
026 L: da:s schlA:fzimmer.
027 (2.0)
028 L: wenn jemand nit mItkommt (-) strEckta.
029 S: (? ?) hei ((ein Buntstift fliegt zu Boden))
030 (3.0)
031 L: wEI:ter.
032 (1.0)
033 S1: soll?
034 L: soll. rIchtig.
035 S3: soll.
036 SS: (? ?)
037 S2: ich verstEh das nich.
038 S1: [das wOhnzimmerfenster?
039 L: [dA:s wO:hn - zI:mmmerfE:nster.
040 (1.0)
041 S1: kAnn?
042 (1.0)
043 L: kAnnst (-) mUtter hatte=ma scho mal. brauche ma nich nOch amal
044 (1.0)
045 S1: bItten?
046 L: bItte,
047 (1.0)
048 S4: he he [he
049 S1: [der kEller?
050 L: RUHE (1.0) lA:ngsam (- -) da kommen einige nit mIt.
051 (2.0)
052 die brauchen ne brIlle, die fInden nich
053 wenn zwei gleiche bUchstaben nebeneinander sin. (-)
054 gell mIro?
055 Mi: °ja:°
056 L: wEI:ter:, (1.0) kEller, (-) rIchtig.
057 (2.0)
058 S4: °Alle°

⁹ Ich danke Christa Röber für wertvolle Hinweise.

059 S1: Aufgegessen?
 060 L: [Aufgegessen.
 061 S3: [Alle
 062 SS: (? ?)
 063 S4: dA fE:hlt wA:s. (1.0) Alle.
 064 SS: Alle, Alle.
 065 S5: [Alle.
 066 SS: [Alle
 067 (1.0)
 068 S4: ja:
 069 (1.0)
 070 L: alle (-) fEhlt. (2.0) °rIchtig.° (-)
 071 und wIEviel ham[ma jetzt? (-) sin mEhr als acht, gell?
 072 S4: Elf
 073 (1.0)
 074 S5: Elf
 075 L: (-) OUh:
 076 (2.0)
 077 S3: ich hab nOch zwei.
 078 (2.0)
 079 L: ja: die ich wIEderholt hab. mhm.
 080 SS: (? ?) grO:ßsatz (? ?)
 081 L: [grO:ß, (-) [nei:.
 082 S3: [ich weiß nOch eins. (-) [ich weiß nOch eins.
 083 L: pscht. jEtzt will ich mal zeigen (-) grOss (-) oder grO:ß.
 084 SS: (? ?)
 085 S4: rUcksack es.

Der Lehrer fragt nach dem ersten zu schreibenden Wort mit Schärfungsschreibung und S1 antwortet nicht adäquat. Der Lehrer lehnt in Zeile 3 die Antwort entsprechend ab und S2 antwortet daraufhin adäquat. Wir haben also in Datum 3 ein Beispiel eines klassischen „Initiation-Reply-Feedback“-Musters, das Mehan 1979 als typisch für Unterrichtsgespräche ausgewiesen hat. In Zeile 5 bestätigt er die Antwort und geht dann nur sehr beiläufig darauf ein, dass die Schreibung „ck“ im deutschen Schriftsystem „kk“ ersetzt. S1 protestiert daraufhin in Zeile 6. Der Lehrer erläutert in Zeile 7 nur, dass das „e“ vor dem „ck“ kurz sei. Ob es eine „kk“-Schreibung im Deutschen gibt oder nicht (oder warum nicht), wird an dieser Stelle nicht weiter erläutert. Der Zusammenhang von Phonographie und Morphologie, und damit die Frage, warum überhaupt Doppelung der Konsonantenbuchstaben vorliegt, wird gleichfalls nicht erläutert. Der Protest des Schülers in Zeile 6 erzeugt eine erklärrelevante Stelle; die „ck“-Schreibung ist ja eine morphologisch bedingte Besonderheit (Schemakonstanz), die thematisiert werden müsste. Das Thema der Schärfungsschreibung verlangt auf der Sachebene die Einsicht, dass verschiedene Konsonantenbuchstabencluster die Kürze des vorangehenden Vokals markieren. Die Bearbeitung einer Aufgabe erzeugt aber offensichtlich eine Logik, die es möglich macht, auf den Erklärungsbedarf der Schüler nur minimal zu reagieren. Ab Zeile 8 geht es in Datum 3 darum, dass S3 das Wort auf dem Blatt nicht sofort findet. Der Lehrer hilft ihm in Zeile 9. Danach wird das nächste Wort vom Lehrer erfragt (11), „Mutter“. Er dirigiert die Schüler/innen weiter von Beispiel zu Beispiel. In Zeile 16 ereignet sich eine kleine Störung, die der Lehrer kurz metaphorisch kommentiert (Robi schlägt wieder zu); er eruiert dann den Stand der Aufgabendurchführung. Auch solche Seitensequenzen sind unterrichtstypisch. Eine Lehrperson agiert im Unterricht immer mindestens auf zwei Ebenen, einer Sach- („academic task environment“ nach Erickson 1982) und einer Prozessebene, zu der die Aushandlung der sozialen Partizipationsstruktur gehört, der kommunikativen Rollen also, in denen agiert wird. Der Lehrer agiert kurz als Ordnungshüter und geht schnell zurück zur Rolle des Übungsleiters.

Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen variieren ihre sozialen Rollen im Unterrichtsverlauf. Lehrer sind Organisatoren des Unterrichtsablaufs, Moderatoren der Stoffbearbeitung und sonstiger Aktivitäten, Vermittler von Wissen, Agenten der Schulleitung, Staatsdiener und vieles mehr. Wir sehen in Datum 3, wie der Lehrer störende Schüleraktivitäten entweder kommentiert (Zeile 17) oder übergeht ((30). In Zeile 20 fragt er, ob alle „geschmeckt“ hingeschrieben haben. In Zeile 23 erkundigt er sich bei der Schülerin Jutta, ob auch sie dieses Wort geschrieben habe. Der Lehrer kennt seine Problemkandidaten und kann sie immer aus der Großgruppe herausheben, indem er sie gesondert adressiert. Solche Hervorhebungen sind selbstverständlich ambivalent, machen die Schülerin kurz zu etwas Besonderem, markieren sie beispielsweise als leistungsschwach oder leistungsstark. Das Wort mit dem „ck“ scheint nach wie vor nicht selbstverständlich zu den erfragten Wörtern zu gehören. Weiter geht es mit der zu bewältigenden Aufgabe. In Zeile 28 gibt er Anweisungen zur Gesamtregie. Lange Pausen (z.B. 25, 27, 30, 32, 40, 44, 57...) zeugen davon, dass alle Schüler mit der Aufgabe beschäftigt sind. In Zeile 46 erzeugt der Lehrer mit einem Sprachspiel (bitten, Bitte?) sprachliche Komik (Wechsel von Aufgaben- auf die Handlungsebene), die mit Lachen quittiert wird. In den Zeilen 52 und 53 kommentiert er Durchführungsprobleme der Schüler witzig als deren Leseschwäche. Jetzt reduziert er die anstehende Aufgabe auf das schlichte Auffinden von Doppelkonsonantenbuchstaben. Der thematische komplexere Zusammenhang von Lautung und Schreibung von ungespannten Kurzvokalen gerät vorübergehend unter eine stark vereinfachende Perspektive. Reine Kasuistik verdrängt eine mögliche Systematik. Wieder adressiert er einen langsamen Problemschüler, der bestätigend reagiert (Zeile 55). Am Schluss der Sequenz wird verglichen, ob die Klasse alle Worte gefunden hat, die hingeschrieben werden sollten (Zeile 72). Damit ist das Ziel der Aufgabensequenz erreicht. Die richtige Beantwortung einer Frage zum „ß“ schließt die Sequenz rituell ab (85). Der Übungsdurchgang blieb auf der Sachebene zirkulär.

Die Eigendynamik einer Aufgabenbearbeitung hat (vorübergehend?) über das Verstehen des orthographischen Phänomens gesiegt. Das soll hier noch nicht als Kritik am Lehrer verstanden werden, sondern zunächst nur zeigen, dass es in einer so komplexen Interaktionssituation wie dem Unterricht immer möglich ist, dass ein Subkontext wie Aufgabenbearbeitung sich im Bezug auf den übergeordneten Kontext der Verständniserzeugung für einen Phänomenbereich verselbständigt. Die Strategien des Lehrers können von einer einzigen Übungsszene her nicht beurteilt werden. Die Problematik von Phänomensimplifizierungen wird aber deutlich.

Wir werden allerdings sehen, dass sich Ähnliches auch in der Nachhilfestunde ereignen kann.

Erklärungs- und Übungskontexte in der Nachhilfe (an diesem Unterkapitel hat Sybille Feigher mitgearbeitet)

Der Nachhilfeunterricht wendet sich im Unterschied zum regulären Unterricht an Kleingruppen. Er soll den Schülern das Mitkommen in der Schule erleichtern und ist insofern fast immer auf die Schule bezogen. Jeder dritte bis vierte Schüler hat bis Ende seiner Schullaufbahn eine Zeit lang kommerziellen Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen. Besonders häufig greifen die Eltern von Gymnasiasten und Realschülern im klassischen Pubertätsalter zwischen zwölf und sechzehn Jahren zu dieser bezahlten Lernhilfe (Südkurier, 04.05.2008). Mehr als eine Milliarde Euro jährlich geben Deutschlands Eltern für Nachhilfe aus - vor allem solche aus der Mittelschicht. Eine Studie von Dohmen et al. (2008) zeigt, dass dort eher gute Schüler für eine Eins als schlechte Schüler gegen die Fünf pauken.

Der privat organisierte Ergänzungsunterricht dient der Notenkosmetik: Mehr als ein Drittel aller Nachhilfeschüler hat Noten von drei und besser, zeigt ein Gutachten des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FIBS) in Berlin. Nachhilfe in den Hauptfächern Mathe, Deutsch und Englisch ist zum verlängerten Schultag geworden. Die meisten Nachhilfekunden nehmen die Leistung über einen längeren Zeitraum und nicht nur sporadisch in Anspruch (<http://idw-online.de/pages/de/news258565>).

Das Berliner Institut hat den wachsenden, aber wenig transparenten Nachhilfe-Markt im Auftrag des Bundesbildungsministeriums untersucht. In der Sekundarstufe drückt jeder dritte bis vierte Schüler auch nach Unterrichtsschluss die Schulbank, Mädchen und Jungen etwa gleich häufig. Es gibt bislang kaum verlässliche Informationen zu den Anbietern und auch nicht zur tatsächlichen Qualifikation von Nachhilfelehrer(inne)n. Wenige große, bundesweit tätige Anbieter stehen laut FIBS-Studie einer Vielzahl regionaler und lokaler Anbieter gegenüber. Dementsprechend wissen wir auch wenig darüber, was letztendlich den Erfolg von Nachhilfestunden bewirkt, der sich einzig an der Notenanhhebung misst.

Im Nachhilfeunterricht¹⁰ finden wir viele Aktivitätstypen, die sich auch im regulären Unterricht finden, und einige, die sich (eher quantitativ als qualitativ) unterscheiden. Der Lehrervortrag findet sich in beiden Kontexten (siehe z.B. Sprechels in diesem Band zum unterrichtlichen Erklären). Im Unterschied zu Alltagserklärungen, aber in Übereinstimmung mit Unterrichtserklärungen, kann er selbst in der Nachhilfestunde ohne Rezipienzsignale der Schüler vonstatten gehen. In Datum 4 steht der Lehrer an der Tafel und weist ständig auf Wörter hin, die an der Tafel stehen. Wir sind wieder im Themenfeld der Schärfungsschreibung. Der Lehrer erklärt, was die Schüler ausführen sollen. Hier geht der „procedural context“ (Seedhouse 2004 und in diesem Band) nahtlos in eine inhaltliche Erklärung über.

Usw.

Der volle Artikel kann hier nicht wiedergegeben werden.

Die Transkriptionskonventionen

(-)	kurze Pause
(- -)	längere Pause (weniger als eine halbe Sekunde)
(1.0)	Pausen von einer Sekunde und länger
(?was soll das?)	unsicheres Textverständnis
(? ?)	unverständliche Stelle
..[....	der Text in den untereinanderstehenden Klammern überlappt sich
..[....	
..[[...	Mehrfachüberlappung verschiedener Sprecher/innen
=	ununterbrochenes Sprechen
hahaha	lautes Lachen

¹⁰ Das Korpus besteht aus etwa 20 Nachhilfestunden zu Themen der Fächer Deutsch und Mathematik auf verschiedenen Stufen, aufgezeichnet in einer privaten Nachhilfeinstitution in Süddeutschland.

hehehe	schwaches Lachen
hohoho	dunkles Lachen, den Vokalen der Umgebung angepasst
(.h)	hörbares Ein- oder Ausatmen
(h)	integrierter Lachlaut
:	Lautlängung
?	steigende Intonation
,	kontinuierliche bis leicht steigende Intonation
.	fallende Intonation
;	leicht fallende Intonation
°blabla°	leiser gesprochen als Umgebung
°°bla°°	sehr leise
der is dOOf	Großgeschrieben trägt den Satzakkzent
COME ON	Emphaseintonation (lauter und höher)
<↑blabla>	höhere Tonlage des innerhalb der spitzen Klammern stehenden Textes
↑	hoher Ansatz bei einem einzelnen Wort Tonsprung nach oben, Tonabfall noch im Wort)
↓	Tonsprung nach unten
<↓blabla>	tieferes Tonhöhenregister innerhalb der spitzen Klammern
((liest))	Kommentar zum Nonverbalen
<((rall))>	rallentando, Verlangsamung, Kommentar vor oder unter der Zeile
<((acc))>	accelerando, zunehmend schneller,
<((staccato))>	Wort für Wort
<((affektiert))>	impressionistische Kommentare unter der Zeile

Literatur:

- Antaki, Charles (1994): Explaining and arguing. The social organization of accounts. London: Sage.
- Appel, Joachim (in diesem Band): Erklären im Fremdsprachenunterricht.
- Appel, Joachim / Kotthoff, Helga/Schmidt-Thieme, Barbara / Vogt, Rüdiger (2005): Erklären können. Antrag für ein Forschungs- und Nachwuchskolleg beim MWK Baden-Württemberg.
- Barbieri, Maria Silvia/Colavita, Federica/Scheuer, Nora (1990): Explanations: A pragmatic basis for early child competence. IPRA Papers in Pragmatics 3(1), 130-155
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bühler, Karl (1934/1982): Sprachtheorie. Stuttgart/New York: Fischer.
- Dohmen, Dieter et al. (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Duden 4. Die Grammatik (2005). Mannheim: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy / Wegenast, Klaus (Hrsg.): Erzählen für Kinder — Erzählen von Gott. Stuttgart / Berlin: Kohlhammer, S. 128–151.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Erickson, Frederick (1983): Classroom Discourse as Improvisation. In: Wilkinson, Louise Cherry: Communicating in the Classroom. New York / London: Academic Press, S. 153–183.

- Erickson, Fred/Shultz, Geoffrey (1981): *The Counsellor as Gatekeeper*. New York: Academic Press.
- Feigher, Sybille (2008): Erklären in der Nachhilfe. Staatsexamensarbeit an der PH Freiburg.
- Fienemann, Jutta / von Kügelgen, Rainer (2003): Formen mündlicher Kommunikation im Lehr- und Lernprozess. In: Ursula Bredel u.a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 133-148.
- Hausendorf, Heiko (1995): *Deixis and Orality. Explaining Games in Face-to-Face Interaction*. In: Uta Quasthoff (Hrsg.): *Aspects of Oral Communication*. Berlin: de Gruyter, S. 181–198.
- Hohenstein, Christiane (2003): *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag*. München: Iudicium.
- Kiel, Ewald (1999): *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon.
- Klann-Delius, Gisela u.a. (1985): Untersuchung zur Entwicklung von Diskursfähigkeiten am Beispiel von Spielerklärungen. Abschlussbericht des DFG-Projekts. In: *Linguistische Arbeiten und Berichte* 21.
- Klann-Delius, Gisela (1987): Describing and explaining discourse structures: the case of explaining games. In: *Linguistics* 25, S. 145–199.
- Klann-Delius, Gisela (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.
- Klein, Wolfgang (1979): Wegauskünfte. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 9, H. 33, S. 9–57.
- Kotthoff, Helga (2008): Gesprächsfähigkeit: Erzählen, Argumentieren. In Michael Krelle/Carmen Spiegel (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien*. Hohengehren: Schneider, 41-64.
- Levinson, Stephen (1979): Activity Types and Language. *Linguistics* 17: 365-399.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Neumeister, Nicole (in diesem Band): Wissen, wie der Hase läuft. – Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter.
- Ossner, Jakob (2006): Wissen, System und Erklärkompetenz in der Sprachthematisierung. In: Krelle, Michael/Gailberger, Steffen (Hrsg.): *Wissen und Kompetenz*. Hohengehren: Schneider, 211-227.
- Passmore, John (1969): Explanation in Everyday Life, in Science and in History. In: Nadel George H. (ed.): *History and Theory*. Vol. II. S'Gravenhage: Mouton&Co., 105-123.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1999): *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Düsseldorf: Klett.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2004): *Schrifterwerb*. In: Knapp, Karlfried u.a. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. Tübingen: Francke, S. 5–26.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002): Zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schrifanfang. In: Tophinke, Doris / Röber-Siekmeyer, Christa (Hrsg.): *Schärfungsschreibung im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 106–143.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*. Hrsg. von Gail Jefferson, 2 Bde, Oxford: Blackwell.
- Seedhouse, Paul (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Seedhouse, Paul (in diesem Band)
- Spreckels, Janet (2008): „ich hab einfach gedacht“ – Stellungnahme und Positionierung durch *einfach* in Erklärinteraktionen. In: Wolfgang Imo (erscheint)
- Spreckels, Janet (in diesem Band)
- Stude, Juliane (2005): *Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern. Erste Analysen des OLDER-Korpus*. Projektpapier Nr. 3. OLDER, Universität Dortmund.

Weber, Ursula (1982): Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung. Tübingen: Niemeyer.