

**Rezension zu: Janet Spreckels (Hg.), Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2009**

**Miriam Morek**

Das Erklären ist – im Gegensatz zu anderen Großformen wie beispielsweise dem Erzählen oder dem Argumentieren – in der Sprachwissenschaft bislang wenig erforscht worden. Textlinguistische Arbeiten haben unter Rückgriff auf wissenschaftstheoretische Konzepte des Erklärens versucht, Strukturen schriftlicher Erklärungen vor allem im Hinblick auf die logische Explizierung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu beschreiben (vgl. Jahr 2000). Im Rahmen sprechakttheoretisch orientierter und funktional-pragmatischer Ansätze wurde seit Ende der 1970er Jahre das mündliche Erklären primär in Abgrenzung zu verwandten 'Handlungsmustern' wie Beschreiben, Erläutern oder Begründen behandelt (vgl. Rehbein 1982; 1984; Ehlich/Rehbein 1986), wohingegen konversationsanalytische Arbeiten interaktive Strukturen des Erklärens im Gespräch fokussiert haben (z.B. Keppler/Luckmann 1991; Gülich 1991; Kern 2007). Spiel-, Weg- und Begriffserklärungen – vielfach im Rahmen quasi-experimenteller Settings elizitiert – spielten als exemplarische Untersuchungsgegenstände (z.B. auch in Studien zum Erwerb von Erklär- bzw. Instruktionskompetenz) eine zentrale Rolle. Insgesamt jedoch herrscht in der gesprächsanalytischen und diskurslinguistischen Forschung noch keine Einigkeit darüber, was genau unter 'Erklären' zu verstehen ist – und was nicht (vgl. Hohenstein 2006:85). Ebenfalls wenig wissen wir bislang über die Vielfalt und Spezifik mündlicher Erkläraktivitäten in unterschiedlichen Kontexten.

In dieser Lücke positioniert sich der von Janet Spreckels herausgegebene Sammelband "Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung", der sich – gespeist aus einem expliziten Anwendungsinteresse – dem mündlichen Erklären aus Sicht der Gesprächs- und Unterrichtsforschung sowie verschiedener Fachdidaktiken nähert. Ausgangspunkt für das Interesse an der Erforschung von Erklärprozessen ist dabei zunächst die Beobachtung, dass 'Erklärkompetenz' als Schlüsselqualifikation insbesondere in "Erklär-Institutionen" (Klein 2001:1327) wie (Hoch)Schule und Ausbildung, aber auch in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen gilt, wie Spreckels in ihren einleitenden Bemerkungen herausstellt (S.VI; S.1). Gleichzeitig jedoch lässt sich eine äußerst randständige Thematisierung von Erklärprozessen und -Fähigkeiten in der sprachdidaktischen Forschung (z.B. auch in Bildungsplänen) konstatieren (S.2f.). Mit Blick auf den gegenwärtigen sprachwissenschaftlichen Forschungsstand und im Anschluss an Kiel (1999) kritisiert die Herausgeberin, "dass Erklärmodelle bisher überwiegend ohne empirische Grundlage entwickelt wurden und somit ein ideales Erklären theoretisieren, welches aber die in tatsächlichen Erklärsituationen vorhandenen Bedingungen völlig außer acht lasse" und somit "für die Erklärpraxis kaum anwendbar" sei (S.2). In diesem Zusammenhang zielt der vorliegende Band darauf, erklärende Praktiken – vor allem in unterrichtlichen Kontexten – zu beschreiben. Damit richtet er sich explizit "nicht in erster Linie an GesprächsforscherInnen, sondern auch an alle Interessierten, die sich mit der Kunst des Erklä-

rens näher auseinandersetzen möchten." (S.VI). Adressiert ist er also vor allem an Personen, für die empirisch basiertes Wissen über (erfolgreiches) Erklären im Rahmen ihrer Tätigkeit in (Bildungs)Institutionen handlungspraktische Relevanz aufweist. Er soll durchaus auch "dazu anregen, die eigene Erklärkompetenz kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu optimieren" (ebd.).

Hervorgegangen ist die Publikation vorwiegend aus dem fachdidaktisch ausgerichteten Symposium "Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten", das im Februar 2007 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. stattfand. Der rund 200-seitige Band enthält – neben dem einleitenden Kapitel der Herausgeberin – zehn Aufsätze, die sich mit dem Erklären vor allem in verschiedenen unterrichtlichen, teils auch in anderen Kontexten beschäftigen: Deutsch- (Neumeister), Fremdsprachen- (Appel, Schwab, Seedhouse), Biologie- (Harren) und Mathematikunterricht (Wittmann); Alltagsinteraktionen im Vergleich mit Schul- und Nachhilfestunden (Kotthoff); Physikdidaktik und Hochschullehre (Kiel); medizinische Kommunikation (Stukenbrock) sowie Tourismus (Costa/Müller-Jacquier). Ein Teil der Beiträge ist theoretisch und methodisch in der Konversationsanalyse verortet (Schwab; Seedhouse; Harren; Kotthoff; Stukenbrock; Costa/Müller-Jacquier) und basiert auf authentischem Audio- und Videomaterial. Gegliedert ist der Band in zwei Teile: Teil I umfasst Arbeiten zum "Erklären im schulischen Kontext", Teil II widmet sich dem "Erklären im außerschulischen Kontext". Ganz konsequent ist diese Aufteilung insofern nicht, als dass mit den Beiträgen von Kotthoff und Kiel die unterrichtliche und didaktische Perspektive auch im zweiten Teil mit vertreten ist.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: In ihren einleitenden Ausführungen liefert *Janet Spreckels* neben einem Überblick über die Behandlung des Erklärens in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik eine allgemeine Charakterisierung des Gegenstandes: 'Erklären' diene der Wissensübermittlung; es stelle ein kommunikatives Verfahren dar, um interaktiv relevant werdende Wissensasymmetrien zu bearbeiten und auszugleichen: "Erklärungen werden immer dann notwendig, wenn im Gespräch ein Wissensdefizit relevant wird," d.h. wenn ein Gesprächspartner "nicht über die Kenntnis eines Wortes, Sachverhalts etc. verfügt, welche aber notwendig für das Verständnis des Gesprächs ist" (S.1).<sup>1</sup> Für das Gelingen von Erklärprozessen sind indes, wie Spreckels erläutert, verschiedene Faktoren verantwortlich: Zentrale Voraussetzung auf Seiten der erklärenden Person sei einerseits eine fundierte Sachkompetenz, andererseits das Verfügen über 'Erklärkompetenz' als Fähigkeit, Sachverhalte verständlich und sprachlich angemessen an spezifische Adressaten zu vermitteln; dabei spielen Anknüpfung und Adaption an unterstelltes Vorwissen eine besonders wichtige Rolle (vgl. S.4). Vor dem Hintergrund einer Konzeption des mündlichen Erklärens als wechselseitig konstruiertem Unterfangen seien jedoch die Adressaten gleichermaßen am Erfolg von Erklärungen beteiligt (z.B. durch Nachfragen, Rezipientensignale) (vgl. ebd.). Darüber hinaus seien zwei weitere Faktoren maßgeblich prägend für den jeweiligen Erklärprozess: der Erklärkontext und der Erklärgegenstand (vgl. ebd., siehe auch Kotthoff im vorliegenden Band). In diesem Zusammenhang zielt der Band – gemäß dem Titel "Erklären im Kontext" – darauf, Gemeinsamkeiten und Unter-

<sup>1</sup> Das Erklären trägt nach diesem Verständnis also gleichsam reparative Züge (vgl. kritisch dazu Hohenstein 2006).

schiede zwischen Erklärprozessen in verschiedenen Kontexten aufzuzeigen (vgl. S.8). Daneben sollen die Beiträge in ihrer Gesamtheit zur Klärung u.a. der folgenden Fragen beizutragen (ebd.):

Welche sprachlich-kommunikativen Ressourcen, interaktiven Strategien und multimodale [sic] Praktiken kommen beim Erklären zum Einsatz? [...] Wie ist die interaktive Gestaltung der Erklärprozesse? [...] Wie entwickelt sich Erklärkompetenz und lässt sie sich (z.B. in der Schule) lehren? Welche Defizite lassen sich bei Erklärprozessen beobachten und wie könnte man sie beheben?

Nicht alle diese Fragen werden, soviel sei an dieser Stelle schon gesagt, im Rahmen des Bandes beantwortet. Dies ist vielleicht der Tatsache geschuldet, dass es sich hier um einen ersten Versuch handelt, bei spärlicher Forschungslage der Komplexität des Gegenstandes 'Erklären' gerecht zu werden – und dies unter kontextvergleichender Perspektive und aus dem Blickwinkel verschiedener Disziplinen (Fachdidaktik, Unterrichtsforschung, Gesprächsforschung). Die damit verbundenen Herausforderungen sind wohl auch Grund für eine gewisse thematische Heterogenität der Beiträge. Jedoch gibt der Band einen Einblick in laufende Forschungsaktivitäten zum weiten Bereich des 'Erklärens' in institutionellen Kontexten und stellt damit einen nützlichen und notwendigen Schritt für die empirische Erforschung explanativer Praktiken dar.

*Nicole Neumeister* untersucht in ihrem Beitrag "Wissen, wie der Hase läuft – Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter" semantische Erklärungen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Hervorgehoben werden dabei zunächst die aus der institutionsspezifischen Rollen- und Wissensverteilung erwachsenden strukturellen Besonderheiten schulischer Erklärprozesse (vgl. S.17f.): Erklärsequenzen, an denen die Schüler aktiv beteiligt sind, werden nahezu ausschließlich vom Lehrer initiiert, in einer "Hinführungsphase" über das unterrichtstypische Initiation-Reply-Feedback-Muster abgewickelt und schließlich durch eine lehrerseitig gegebene Zusammenfassung, Regelformulierung o.ä. ("Erklärkern") abgeschlossen (S.18). Auf die Schülerantworten im Verlauf der Hinführungsphasen konzentrieren sich sodann Neumeisters Analysen von Deutsch-unterrichtssequenzen zu Phraseologismuserklärungen: Zum einen wird ermittelt, wie viele Schüler sich durchschnittlich pro Explanandum mit Erklärversuchen beteiligen, wobei dieses schulartvergleichend ausgerichtete quantitative Vorgehen jedoch keine relevanten Unterschiede zwischen unterrichtlichen Erklärprozessen in Gymnasial-, Haupt- und Realschulklassen zutage fördert (vgl. S.20). Zum anderen nimmt Neumeister entlang semantischer und/oder grammatischer Kriterien eine Einteilung in verschiedene Typen von Schülererklärungen vor (z.B. Konditionalsätze, Infinitivkonstruktionen, Beispiele) und illustriert den Versuchs- bzw. Ratecharakter schülerseitiger Erklärversuche im lehrgesteuerten Unterricht. Der Sequenzialität interaktiv hervorgebrachter Erklärungen können die Analysen jedoch kaum gerecht werden, sodass auch Neumeister selbst auf die Notwendigkeit eines qualitativ-rekonstruktiven Vorgehens verweist (vgl. S.20).

Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik thematisiert *Joachim Appel* in seinem Beitrag "Erklären im Fremdsprachenunterricht" die Rolle des Erklärens im fachdidaktischen Diskurs und in subjektiven Sprachlerntheorien von Lehrkräften. Fachgeschichtlich betrachtet sei das Erklären grammatischer Strukturen der zu vermittelnden Sprache im Kontext deduktiver Methoden verortet; dagegen stehen

bei induktiven, kommunikativen Ansätzen nicht Bewusstmachung und kognitive Analyse der sprachlichen Form im Vordergrund, sondern der Gebrauch der Fremdsprache (S.34ff.). Daneben hängt, so Appel, die Entscheidung, ob und wie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erklärt wird, auch vom (berufs)biographischen Erfahrungswissen der Lehrkräfte ab: Unter Rückgriff auf Interviews mit Fremdsprachenlehrkräften zeigt Appel, wie vor allem wahrgenommene Kontraste zwischen natürlichem, ungesteuertem Zweitsprachenerwerb und institutionalisiertem Lernen subjektive Sprachlerntheorien und didaktischen Entscheidungen prägen ("*ich weiß noch, wie schrecklich das war. Irgendwelche Grammatikregeln, die man eh nicht kapiert hat, dann auch noch auf Englisch nochmal erklärt zu bekommen [...]*", Zitat aus einem Lehrerinterview, S.37). Im Zusammenhang der Frage nach der Nutzung der Erstsprache als Medium und Vergleichsfolie des Erklärens zielsprachlicher Strukturen illustriert Appel anhand eines Unterrichtsausschnitts einer siebten Klasse, wie in einem auf Englisch geführten Unterrichtsgespräch für Erklärungen ins Deutsche gewechselt wird (S.40f.). Neuere Annahmen der Zweitsprachenerwerbsforschung, die zunehmend einen *focus on form* setzen, könnten, so das abschließende Fazit Appels, jedoch möglicherweise einen neuen Stellenwert expliziter Erklärungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes mit sich bringen (S.45f.).

Ebenfalls um Fremdsprachenunterricht geht es in *Götz Schwabs* Beitrag "Schülerinitiierte Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht einer Hauptschulklasse". Ausgehend von einem sehr weiten Verständnis von 'Erklären' als "erweitertem Aushandlungsprozess" (S.48) werden anhand ausgewählter Ausschnitte "spontansprachliche Bedeutungsaushandlungen" (S.48) im Englischunterricht einer achten Hauptschulklasse untersucht. Ausgangspunkt ist ein soziokulturelles Verständnis von (Sprach)Lernen, nach dem sprachliches Wissen nicht durch Wissenstransfer, sondern als Konstrukt des Lerners auf Basis sprachlicher Erfahrungen entsteht (vgl. S.51). Vor diesem Hintergrund kommt schülerseitig initiierten Aushandlungsprozessen besonderes Gewicht zu, weshalb Schwab genau solche Sequenzen fokussiert, in denen Schüler (z.B. durch Verständnisfragen oder Kommentare) den Verlauf des Unterrichtsgespräches beeinflussen. Schwab zeigt, inwiefern schülerinitiierte Äußerungen auf verschiedenen Ebenen der Interaktion Klärungsprozesse erforderlich machen: "(1) wer darf sprechen (*negotiation of power*), (2) über was wird gesprochen (*negotiation of meaning*) und (3) welche Rolle nehmen die einzelnen Sprecher ein (*negotiation of identity*)" (S.62). Zwar fördert die Analyse einige interessante Aspekte insbesondere im Hinblick auf Rahmungs- und Positionierungsaktivitäten im institutionellen Unterrichtsdiskurs zutage, doch bleibt unklar, inwiefern damit ein Beitrag zur Untersuchung unterrichtlicher *Erklärprozesse* geleistet ist.

In dem einzigen englischsprachigen Aufsatz des Bandes ("How language teachers explain to students what they are supposed to do") beschäftigt sich *Paul Seedhouse* mit lehrerseitigen "prozeduralen" Erklärungen im (Fremd)Sprachunterricht. Unterrichtliche Aktivitäten 'phasieren' und Arbeitsaufträge verständlich formulieren zu können, macht eine zentrale kommunikative Kompetenz von Lehrkräften aus, die jedoch laut Seedhouse erst im Zuge berufsbiographischen Lernens entwickelt wird (S.66). Auf Basis videographierter und transkribierter Beispiele aus Sprachunterricht in unterschiedlichen Ländern (Norwegen, England, Mexiko)

wird untersucht, wie es Lehrern gelingt – und mitunter nicht gelingt! –, im Unterrichtsverlauf einen "pädagogischen Fokus" ("*pedagogical focus*") herzustellen (S.67). Kontrastiert werden Verfahren zur Fokusetablierung und Aufgabeninstruktion von erfahrenen Lehrern mit denen von Berufsanfängern. Aufschluss über deren (Miss)Erfolg gibt dabei der konversationsanalytische Blick auf das jeweilige sequenzielle *next*, d.h. auf die direkten Schülerreaktionen. Die Analysen zeigen eindrücklich: Erfahrene Lehrer nutzen verschiedene, sehr deutliche Phasierungstechniken (Diskursmarker, prosodische Wechsel, räumlich-konfigurationelle Veränderungen, metadiskursive Kommentierungen), geben einfache und sehr explizite Anweisungen oder führen die Aufgabe an einem Beispiel modellhaft vor (S.70ff.). *Trainee teachers* hingegen markieren Aktivitätswechsel weniger stark und tendieren bei schülerseitig geäußertem Unverständnis dazu, sich mittels verschiedener Reformulierungen immer weiter von der zunächst gegebenen Instruktion zu entfernen und divergierende Anweisungen zu geben (S.74ff.). Abschließend – und das ist vor allem aus Sicht der angewandten Gesprächsforschung interessant – berichtet Seedhouse vom erfolgreichen Einsatz video- und transkriptbasierter Unterrichtsanalysen im Rahmen von Lehrerfortbildungen. Ein methodischer Wermutstropfen hingegen ist, dass die abgedruckten Transkripte so gut wie keine multimodalen Informationen enthalten, sodass die auf Videoaufzeichnungen verweisenden Analysen vom Leser nicht in allen Details am Material nachvollzogen werden können.

Nicht lehrer-, sondern schülerseitiges Erklären behandelt *Inga Harren* in ihrem Beitrag "Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts". Schülererklärungen seien insofern spezifisch, als dass sie nicht auf das Verstehbarmachen von Zusammenhängen an ein Gegenüber gerichtet seien, sondern "auf eine Entfaltung von verstandenen Inhalten [...], die vorrangig der Lehrkraft präsentiert werden" (S.81). In diesem Sinne dienen sie der Diagnose, was bereits verstanden wurde, und bilden die Basis für ein interaktives Bearbeiten der jeweiligen Inhalte (ebd.). Wie Schülererklärungen in solche unterrichtlichen Erarbeitungs- und Absicherungsprozesse eingebunden sind, stellt Harren anhand der Analyse eines umfangreichen Ausschnitts aus einer Leistungskurstunde der Jahrgangsstufe 12 dar. Fokussiert werden dabei die Rückmeldungen der Lehrerin und die sprachliche Darstellung und Strukturierung der Inhalte durch die Schüler. Es wird deutlich, dass Schüler in ihren Erklärungen zwar durchaus auf fach(begriff)liche Angemessenheit orientiert sind, dass jedoch insbesondere lehrerseitige Korrekturen, Reformulierungen und Ergänzungen die sprachliche und inhaltliche Vollständigkeit und Genauigkeit einer dem Fach angemessenen Erklärung sichern und demonstrieren (S.90). Somit stellen, das zeigt Harrens Analyse, solche interaktiv hergestellten Erklärprozesse einen Kontext dar nicht nur für das fachliche Lernen der Schüler, sondern auch für das – dialogisch unterstützte – Üben und Entwickeln fachspezifischer mündlicher Erklärkompetenz.

Den Abschluss des ersten Teils (Erklären im schulischen Kontext) bildet *Gerald Wittmanns* überblicksartig angelegter, mathematikdidaktischer Beitrag zu "Erklärsituationen als Schlüssel zu individuellen Konzepten mathematischer Begriffe und Verfahren". Im Rahmen konstruktivistischer Ansätze zum Mathematiklernen und -lehren spielen Schülererklärungen eine zentrale Rolle, eröffnen sie doch einen Zugang zu individuellen Konzepten und idiosynkratischen Zugangs-

weisen zu mathematischen Begriffen und Verfahren (z.B. konkret-anschaulich vs. theoretisch-analytisch). Ausgehend von Beispielen schülerseitiger Verbalisierungen von Lösungswegen aus Interviews mit Hauptschülern (S.95ff.) stellt Wittmann vier Forschungsansätze zur Beschreibung individueller Konzepte vor. Relevant aus Sicht der Gesprächsforschung erscheinen hier insbesondere die in der Mathematikdidaktik seit den 1970er Jahren durchgeführten interaktionstheoretisch orientierten Untersuchungen, die Interaktions- und Deutungsmuster im Mathematikunterricht rekonstruieren (S.111ff.): Sie kommen zu ganz ähnlichen Beschreibungen typischer – weder inhalts- noch fachspezifischer – Interaktionsmuster (z.B. "Handlungsverengung durch Antworterwartung" bzw. "Trichter-Muster", S.112f.), wie sie auch die linguistische Unterrichtsforschung hervorgebracht hat (z.B. Ehlich/Rehbein 1986; Becker-Mrotzek/Vogt 2001). Diese, so Wittmann, bieten jedoch "keine substanziellen Lerngelegenheiten zur Ausbildung adäquater individueller Konzepte" (S.113). Umso beachtenswerter erscheinen vor diesem Hintergrund neuere Aufgabenkontexte, die Schüler in Argumentationssituationen versetzen, indem sie dazu auffordern, typische falsche Ansichten zu widerlegen oder zu erklären (S.106). Wenngleich Wittmanns Beitrag primär einen Überblick über mathematikdidaktische Forschungsansätze liefert, so werden dennoch bedeutsame Schnittstellen zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen sichtbar.

Ein Scharnier zwischen dem ersten, auf schulische Kontexte fokussierenden Teil des Sammelbandes und dem zweiten, auch auf außerschulische Kontexte blickenden Teil bildet der Beitrag von *Helga Kotthoff* ("Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten"). Datengrundlage sind Aufzeichnungen und Transkripte aus Alltag, Schule und Nachhilfeunterricht. Am Beispiel einer Weg- und einer Spielerklärung werden zunächst Merkmale alltäglicher Erklärungen aufgezeigt, deren Ziel jeweils die Vermittlung unmittelbar handlungsrelevanten Wissens ist. Im Sinne einer situierten, lokalen Problembearbeitung müssen alltägliche Erklärungen, so Kotthoff, jeweils lediglich hinreichend umfassend und verständlich sein (S.120). Im Gegensatz dazu erfordern die in Bildungsinstitutionen zu vermittelnden fachlichen Zusammenhänge als höchst komplexe Explananda eine langfristige, didaktisch aufbereitete Behandlung oftmals über Jahre hinweg (ebd.). Daher gestalte sich unterrichtliches Erklären nicht als monologischer Wissenstransfer eines 'Experten' an einen 'Laien', sondern typischerweise als Verknüpfung von Lehrervortrag, Erfragungs- und Übungsphasen (S.141). Wie in unterrichtlichen Situationen "mit explanativen Potenzialen" (S.121) oftmals gerade *nicht* bzw. nicht gegenstandsadäquat erklärt wird, zeigt Kotthoff in sehr sorgfältigen Analysen verschiedener Auszüge aus Schul- und Nachhilfestunden zu orthographischen und grammatischen Themen (Schärfungsschreibung, Wortarten). Die erfragende Bearbeitung von Übungsaufgaben erfüllt dabei eine doppelte Funktion: Einerseits wird der schülerseitige Kenntnis- und Verständnisstand eruiert, andererseits soll das Übungsmaterial gleichsam 'aus sich selbst heraus' sprechen und Erklärfunktion übernehmen. Dass jedoch eine "Logik des Übung Fertigmachens" (S.129) und ein Abzielen auf "grammatisches Vokabelwissen" (S.141) über das analytische Durchdringen der fraglichen Phänomene siegen kann – und zwar selbst im Kleingruppenkontext der Nachhilfe –, wird überzeugend und eindrucksvoll herausgearbeitet. Für die unterrichtliche Praxis besonders relevant ist Kotthoffs Schlussfolgerung, dass "die unterrichtlichen Arten der Vermittlung von

Sprachwissen zu wenig Berührung mit der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik zu haben scheinen" (S.141).

*Ewald Kiel* setzt sich in seinem Beitrag "Erklären durch Analogien oder Metaphern" aus erkenntnistheoretischer und didaktischer Perspektive mit Analogien und Metaphern als Mittel des Erklärens auseinander. Ausgehend von der Rolle, die der Analogiebildung seit Aristoteles für die wissenschaftliche Theoriebildung und das Lernen und Lehren zugesprochen wird, diskutiert Kiel den Einsatz von veranschaulichenden und erklärenden Analogien im Unterricht: Anhand einer Standardanalogie der Physikdidaktik (Strom- vs. Wasserkreislauf) zeigt er theoretisch auf, wie Übertragungen von einem Primär- auf einen Sekundärgegenstand nicht nur Bezüge zu Ähnlichem, bereits Bekanntem herstellen, sondern wie gerade das Thematisieren der Grenzen der Übertragbarkeit "eine spezifische strukturorientierte Form hypothesenüberprüfenden Denkens schulen kann" (S.148). Darüber hinaus formuliert Kiel Empfehlungen für die Konstruktion von Analogien für didaktische Zwecke, die er an einem erprobten Konzept aus einer universitären Lehrveranstaltung zur Schulpädagogik verdeutlicht (Analogie zwischen Professionalisierungstheorien und den drei Verwandlungen aus Nietzsches *Also sprach Zarathustra*, vgl. S.153ff.). Eine ungenügende analytische Bearbeitung von Analogien birgt jedoch, so schließt der programmatische Beitrag, die Gefahr, zu Fehlkonzeptionen auf Seiten der Lernenden zu führen (S.157) und kann somit nicht sinnvoll dem Erklären und Verstehen dienen.

*Anja Stukenbrocks* Artikel "Erklären – Zeigen – Demonstrieren" befasst sich mit der Interaktivität und Multimodalität des Erklärens im medizinisch-professionellen Kontext von Schmerzkonferenzen. Grundsätzlich stellt 'chronischer Schmerz' sowohl aus individuell-subjektiver Patientensicht wie auch für die medizinische Diagnostik ein kommunikativ schwer zu vermittelndes und in seiner Ursächlichkeit nur schwer erklärbares Phänomen dar (S.164), bei dessen Elaborierung Multimodalität eine besondere Rolle spielt: Neben verbalen Mitteln nutzen die Beteiligten visuelle Verfahren des Zeigens (z.B. Lokalisierungsgeesten) und Demonstrierens (z.B. szenisches Vorführen als *demonstrative suffering*) am eigenen und fremden Körper (S.164ff.). Wie Ärzte von solchen visuellen Verfahren Gebrauch machen, steht im Fokus von Stukenbrocks Beitrag: Anhand eines für Schmerzkonferenzen typischen Beispiels wird gezeigt, wie Ärzte Schmerzinszenierungen initiieren (z.B. den Patienten zu bestimmten Bewegungen auffordern) und den Körper des Patienten für die übrigen anwesenden Ärztekollegen zu einem medizinischen Anschauungsobjekt machen. Die Analyse macht das komplexe Ineinandergreifen von verbalen Erkläraktivitäten und Zeige- und Demonstrationsaktivitäten deutlich und damit die Notwendigkeit, multimodale Ausdrucksressourcen als konstitutiven Teil des Erklärens in die Analyse mit einzubeziehen. Darüber hinaus arbeitet Stukenbrock überzeugend heraus, wie das Erklären spezifische *participation frameworks* kreiert und über die Schmerzphänomenologie hinaus dem Display von Kompetenz im Sinne medizinischen Fachwissens und diagnostischer Erfahrung dient (S.172f.).

Den Abschluss des Sammelbandes bildet der Beitrag von *Marcella Costa* und *Bernd Müller-Jacquier* "Erklärung und Fremdverstehen in Stadtführungen", der sich dem Erklären aus der Perspektive der angewandten und interkulturellen Gesprächsforschung nähert. Die 'Touristenführung' als institutionalisierte Form des

Transfers von regionalem oder nationalem kulturellem Wissen durch einen Experten an eine Gruppe von Laien ist gattungsmäßig prädestiniert für das Auftreten von Erklärungen (z.B. zu materiellen Gegenständen, geschichtlichen Hintergründen) (S.178). Eine besondere kommunikative Herausforderung stellt sich diesbezüglich in interkulturellen Situationen, bei denen der Touristenführer potenzielle kulturelle Wissensdefizite und sprachliche Verstehensschwierigkeiten antizipieren und bearbeiten muss (S.177). Anhand verschiedener exemplarisch ausgewählter Sequenzen einer Stadtführung für eine Gruppe deutscher und ausländischer Studierender in Nürnberg zeigen die Autoren, welche "wiederkehrenden Verfahren der Adaption von Wissensinhalten" (S.185) von Seiten des Touristenführers eingesetzt werden: So wird im Vortrag die "Progressivität des Formulierens" (S.183) immer wieder durch Erklärungs- bzw. Verständigungssicherungshandlungen (z.B. Vergewisserungsfragen, Reformulierungen) unterbrochen, um Kenntnisse und Verstehensfertigkeiten der fremdkulturellen, nicht-muttersprachlichen Adressaten zu eruieren und Referenz- und Bedeutungszuordnungen abzusichern. Dass dies – anders als beispielsweise in schulischen Lehr-Lern-Kontexten – überwiegend mittels sehr unauffälliger Strategien (z.B. Selbstkorrekturen) geschieht, führen die Autoren darauf zurück, dass die Stadtführung als Dienstleistung eine zwischen Wissens- und Kundenkommunikation verortete Gattung sei (S.186). Allerdings zeigen die Analysen auch, dass angenommene Wissensasymmetrien durchaus interaktiv thematisiert werden können: Unter Anzielung maximaler Kulturdivergenz wird eine bestimmte, als prototypisch fremd konstruierte Subgruppe adressiert (z.B. "*wissen die chiNEsn was fachwerkhäuser sind?*", S.187); es wird beim angenommenen "schwächsten Glied" angesetzt, um Fremdverstehensprozesse abzusichern (S.189).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Der Sammelband "Erklären im Kontext" liefert – auch in der Unterschiedlichkeit der gesprächsanalytischen und fachdidaktischen Zugänge – einen interessanten und wichtigen Beitrag zur Frage, ob und wie in institutionellen Diskursen erklärt wird bzw. wie mit potenziellem Erklärbedarf interaktiv umgegangen wird oder werden kann. Es wird deutlich, dass sich wissenschaftstheoretisch geprägte Konzepte des Erklärens nicht einfach auf die Untersuchung authentischer Interaktionssituationen übertragen lassen (vgl. auch Neumeister S.16f. in diesem Band) und dass Erklärhandlungen stets in ihrer Eingebettetheit in übergeordnete Aktivitätszusammenhänge betrachtet werden müssen. Zwingend ist Spreckels also zuzustimmen, wenn sie im einleitenden Beitrag schreibt, dass "Erklärungen [...] kontextsensitiv ausfallen [müssen]" (S.5). Der angestrebte Kontextvergleich wird jedoch dadurch erschwert, dass den verschiedenen Beiträgen ein jeweils doch sehr unterschiedliches Verständnis des Gegenstandes 'Erklären' zugrunde liegt: Zwar gehen die Beiträge grundsätzlich vom "Erklären als interaktivem Aushandlungsprozess" aus, "dessen Gelingen in der Wissensübermittlung liegt" (S.3), doch werden darunter letztlich sehr unterschiedliche *Typen* von Erklärungen behandelt. So stellen beispielsweise Bedeutungserklärungen als Gegenstand des Unterrichtsgesprächs oder Lösungsverbalisierungen von Schülern im Mathematikunterricht letztlich einen doch anderen Gegenstand dar als lehrerseitige Aufgabeninstruktionen oder Grammatikerklärungen im Fremdsprachenunterricht. Hier hätte eingehender reflektiert werden können, inwiefern verschiedene *Typen* von Erklärungen unter wiederum spezifischen



*Interaktionsbedingungen* bestimmte interaktive und formale Strukturen hervorbringen – denn *Erklärkontext* und *Erklärgegenstand* sind zwei den Erklärprozess entscheidend prägende Faktoren, wie Spreckels zu Recht in ihrer Einleitung anmerkt (S.5). Im Sinne der Beantwortung der Frage, in welchen Ausprägungen und entlang welcher kontextspezifischer Adaptionen sich Erklären in unterschiedlichen Situationen und/oder Institutionen jeweils vollzieht, bleibt für zukünftige Arbeiten die Aufgabe, verschiedene Kontexte auf Basis eines gefestigten Konzeptes von Erklären systematischer einander gegenüberzustellen.

Angesichts der Vielzahl der Sammelbandbeiträge, die Unterrichtsgespräche zum Gegenstand haben, wäre resümierend zu fragen, was 'Erklären' nun bezogen auf den schulisch-institutionellen Kontext heißt? Spreckels sieht in den unterrichtsbezogenen Beiträgen des Bandes Hinweise darauf,

dass das traditionelle Rollenverständnis von Lehrerin als Wissensvermittlerin vs. Schülerinnen als Erklärrezipientinnen im heutigen Schulunterricht zu kurz greift, weil Schülerinnen zunehmend aktiv in die Unterrichtsgestaltung und somit auch in Erklärprozesse einbezogen werden sollen [...] (S.4).

Versteht man jedoch 'Erklären' als Verfahren des Wissensauf- und -ausbaus, das auf die Behebung eines rezipientenseitigen Wissensdefizits und auf das Herstellen von Verstehen durch (einen) Erklärer gerichtet ist, – eine solche Charakterisierung von 'Erklären' findet sich durchaus in einigen der Beiträge (Spreckels S.1; Neumeister S.17; Kotthoff S.120; Stukenbrock S.161) – ergibt sich folgende Problematik: Die zwischen Lehrperson und Schülern herrschende Wissensasymmetrie ließe größtenteils wohl vor allem *eine* Richtung des Erklärens zu (der Lehrer erklärt, die SchülerInnen hören zu). Dass jedoch trotz des grundsätzlichen lehrerseitigen Wissensvorsprungs in Unterrichtsgesprächen durchaus auch Schülerinnen und Schüler interaktiv zu 'wissenden Experten' gemacht werden können, etwa wenn sie im Rahmen von Kreisgesprächen Erlebnis- und Erfahrungswissen einbringen, zeigen zum Beispiel Korpusanalysen der Rezensentin zu Unterrichtsinteraktionen. Für lehrerzentrierte Unterrichtsgespräche hingegen, wie sie in mehreren Beiträgen des vorliegenden Bandes untersucht werden, gälte es, genauer zu prüfen respektive zu diskutieren, inwiefern das, was sich in lehrerzentrierten Unterrichtsformen diskursiv zwischen Lehrern und Schülern ereignet, tatsächlich als 'Erklären' gelten kann. Auch vor dem Hintergrund dessen, was wir aus der linguistischen Unterrichtsforschung zu den Spezifika unterrichtlich-institutioneller Interaktionsprozesse wissen, wäre die Frage *Was tun die Beteiligten hier miteinander?* mindestens teilweise auch zu beantworten mit dem Verweis auf unterrichtstypische Interaktionsmuster (wie z.B. dem Aufgabenstellen/-lösen, vgl. Ehlich/Rehbein 1986). Mit Blick auf die Spezifik unterrichtlicher Erklärkontexte gelingt es indes vor allem den Beiträgen von Harren und Kotthoff zu zeigen, auf welche Weise Erklär- und Übungsaktivitäten miteinander verschränkt auftreten und wie unterrichtliche Situationen "mit explanativen Potenzialen" (Kotthoff, S.121) zum Erklären genutzt – oder eben auch nicht genutzt werden. In diesem Zusammenhang erscheint zudem Spreckels beiläufig erwähnte Beobachtung an den ihrem Projekt zugrundeliegenden Unterrichtsdaten, nämlich "dass in den Fächern Deutsch und Englisch teilweise überraschend wenig erklärt wird" (S.1), als sehr interessanter Befund.

Wenngleich der Sammelband hinsichtlich der Frage, was denn nun das Spezifische des 'Erklärens' ist und wie es sich interaktiv und formal in Abhängigkeit spezifischer Kontexte konstituiert, keine abschließenden Antworten gibt: Speziell unter Anwendungsgesichtspunkten muss er als Gewinn betrachtet werden. Er erscheint – vor allem durch seine fachdidaktische Verortung – zum Einsatz beispielsweise in der Lehreraus- und -fortbildung geeignet und entspricht dem von Sreckels eingangs formulierten Anspruch, er solle "dazu anregen, die eigene Erklärkompetenz kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu optimieren" (S.VI). So kann beispielsweise der Beitrag von Seedhouse mit der Analyse von 'gelungenen' und 'nicht gelungenen' lehrerseitigen Instruktionsaktivitäten anschauliche Hinweise für die Unterrichtspraxis liefern.

Mit dem Fokus auf außerunterrichtliche Kontexte fallen die Beiträge von Stukenbrock sowie Costa und Müller-Jacquier im Gesamtkonzept des Bandes zunächst etwas aus der Reihe. Doch gelingt es speziell diesen beiden Beiträgen, zusätzlich den Blick zu schärfen für die interaktive Funktion von Erklärungen, die immer auch mit Erklärprozessen verbunden sind: Erklären ist immer auch Display von Wissen und Attribuierung von Nicht-Wissen. Einen wichtigen Impuls für die weitere Erforschung mündlichen Erklärens gibt zudem Stukenbrocks multimodaler, körperliche Ausdrucksressourcen berücksichtigender Zugang.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Gülich, Elisabeth (1991): Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hg.), Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987. Tübingen: Niemeyer, 325-364.
- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium.
- Jahr, Silke (2000): Vertextungsmuster Explikation. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.), Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 385-397.
- Keppler, Angela / Luckmann, Thomas (1991): 'Teaching': Conversational transmission of knowledge. In: Markova, Ivana / Foppa, Klaus (Hg.), Asymmetries in Dialogue. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 143-165.
- Kern, Friederike (2007): Prosody as a resource in children's game explanations: Some aspects of turn construction and reciprocity. In: Journal of pragmatics 39, 1, 111-133.
- Kiel, Ewald (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon.
- Klein, Joseph (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.), Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1309-1329.

Rehbein, Jochen (1982): Worterklärungen türkischer Kinder. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 22, 122-157.

Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hg.), Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 67-124.

Miriam Morek M.A.  
Technische Universität Dortmund  
Institut für deutsche Sprache und Literatur  
Emil-Figge-Str. 50  
44227 Dortmund  
miriam.morek@uni-dortmund.de

Veröffentlicht am 2.2.2010

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.