

Handlungsmuster im Unterricht

Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ehlich, K., & Rehbein, J. (1979). Handlungsmuster im Unterricht. In R. Mackensen, & F. Sagebiel (Hrsg.), *Soziologische Analysen: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag (Berlin, 17.-20. April 1979)* (S. 535-562). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-136882>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Handlungsmuster im Unterricht

Konrad Ehlich
Jochen Rehbein

1

O. Das Projekt "Kommunikation in der Schule (Kids)"

O.1. Gegenstand der Untersuchung

Wir untersuchen das kommunikative Handeln in der Schule unter sprachwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen. Die Schule ist ein Beispiel für Institutionen in entwickelten Gesellschaften. Sie ist als Institution relativ leicht zugänglich, spielt für die meisten Mitglieder der Gesellschaft eine wichtige biographische Rolle, sie ist von großer funktionaler Bedeutung für die Reproduktion der Gesellschaft und die institutionsspezifischen Handlungen und Tätigkeiten sind weitgehend sprachlicher Art.

O.2. Vorgehensweise

Wir verwenden ein Verfahren, daß wir "reflektiert-empirisch" nennen. Wir erheben die Materialien unmittelbar im Feld (Schulstunden innerhalb der normalen Unterrichtsgebäude (nicht Mitschaulage)). Dazu verwenden wir audiovisuelle Mittel. Die Bänder dienen uns als Ausgangspunkte für die weiteren analytischen Schritte. Diese werden offen gehalten für spätere Modifikationen, die sich aus dem Fortgang der Analyse ergeben. In einer Anschlußphase sollen gleichfalls weitere Aufnahmen im Feld erfolgen, die Auskünfte für neue, sich im Analysefortgang ergebende Fragestellungen liefern können.

Das aufgenommene Material wird transkribiert, und zwar vorwiegend der auditive Komplex; Transkriptionen von Teilen des visuellen Materials werden in Einzelfällen angefertigt. Wir verwenden für die Transkription das von uns entwickelte Verfahren der "Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT)". (s. Ehlich & Rehbein (1976a), (1979a))

Die so gewonnenen Transkripte werden für die weitere Bearbeitung analytisch gewichtet (im Unterschied zu einer flächigen Kategorisierung in einer Reihe anderer Analyseweisen). Die Gewichtung geschieht im Blick auf qualitativ-regelbezogene Einzeluntersuchungen. Dabei lassen wir uns von einem doppelten vorgängigen Verständnis sprachlicher Handlungen leiten (praktisches und wissenschaftlich-analytisches Sprachwissen). Es ist im Verlauf des analytischen Prozesses zu verändern, bis die begriffliche Rekonstruktion des konkreten gesellschaftlichen Handelns und seiner Objektivationen erreicht ist.

Zwei gegenwärtig zentrale Ziele unserer analytischen Arbeit sind:

- (a) die genaue Analyse der gesellschaftlich entwickelten kommunikativen Handlungsmuster und ihrer Verwendung in der Institution
- (b) die Strukturen und Wirkungsweisen des Aktantenwissens (d.h. des Wissens der institutionsspezifischen Gruppen) für das sprachliche und sonstige institutionsspezifische Handeln.

Die Untersuchung hat Pilot-Charakter und baut gegenwärtig auf einem Korpus von ca. fünfzig Unterrichtsstunden auf. Diese stammen aus unterschiedlichen Schultypen, Klassenstufen und Unterrichtsfächern.

Im folgenden Text diskutieren wir das Konzept des Handlungsmusters.

1.1. Linearität und Diskretheit als Struktur der lautlichen Sprachseite

Gesprochene Sprache erscheint zunächst als Vielfalt von Lautereignissen. Als solche ist sie akustisch-mechanisch reproduzierbar. Wollte man es bei dieser Charakteristik jedoch belassen, würde man offensichtlich die wesentlichen Eigenschaften von Sprache völlig vernachlässigen. Man hätte sie auf Geräusche reduziert. Gegenüber diesen ist Sprache schon bei oberflächlichem Hören dadurch gekennzeichnet, daß die Ereignisse, die den Anschein ungeordneter Vielfalt erwecken, in Wahrheit bestimmte Wiederholungen in sich enthalten. Identisches kommt innerhalb des Ablaufs der Ereignisse in der Zeit wieder vor. Das bedeutet, daß die Ereignisse selbst nicht kontinuierlich sind (wie z.B. Geräusche kontinuierlich sind), sondern daß sie aus diskreten Einheiten bestehen. Diese sind nicht beliebig "nach unten" zerlegbar, ohne daß ihr Charakter als Einheit verloren ginge.

Die diskreten Einheiten sind in der Zeit als Nacheinander geordnet. Sprachliche Ereignisse haben damit zwei Strukturen: sie bestehen aus Diskreta und sie sind linear strukturiert. Die Verbindung beider Strukturen beinhaltet, daß die Einheiten in spezifischen Beziehungen zueinander stehen, die sich aus ihrem Nacheinander ergeben.

Die Identifizierung der Einheiten bedient sich wesentlich des Wiederholungscharakters des Identischen. Sie gelingt nur, indem das Identische als solches ausgemacht, also indem eine abstrakte Kategorisierung gefunden wird. Die Methode linguistischer Analyse, die hieraus ihre Berechtigung ableitet, ist der Distributionalismus. In seinem Namen ist die optimale Leistung seines Programms festgeschrieben: ist die Identifikation des Diskreten gelungen und sind die Relationen der einzelnen Diskreta zueinander bestimmt, läßt sich als weiteres Strukturmerkmal die Verteilung der Einheiten über eine Gesamtheit (ein Korpus) bestimmen.

Diese Methodik macht sich an der akustisch-materiellen Seite gesprochener Sprache fest und erschöpft sich darin (auf die wissenschaftlichen Gründe und Hintergründe dieser Begrenzung, die den Distributionalismus einer bestimmten Epoche als Wis-

senschaft empfahl, können wir hier nicht eingehen). Sie versichert sich der Konkretheit, indem sie das sinnlich Wahrnehmbare der Sprache zum Ausgangs- und Zielpunkt ihrer Analyse erhebt. Damit scheint sie der Fülle der Erscheinungen Rechnung zu tragen. Tatsächlich ist sie jedoch hochabstrakt. Denn um Sprache auf das Akustische und seine Eigenschaften zu beschränken, bedarf es des methodologisch gerechtfertigten Verzichts auf all die Eigenschaften von Sprache, die in akustischen Qualitäten nicht unmittelbar enthalten sind: von dem, was an der sinnlich wahrnehmbaren Oberfläche nicht erscheint, wird abstrahiert.

1.2. Sprache als Ereignis und Handlung

Dies drückt sich zentral darin aus, daß Sprache als bloßes Ereignis behandelt wird. In der Reduktion geht verloren, was Sprache etwa von solipsistischen Produktionen unterscheidet: daß nämlich Sprache ein Unternehmen von Aktanten zum Zweck der Verständigung (im weiten Sinn) ist. Die akustischen Produktionen geschehen nicht um ihrer selbst willen, sondern unterliegen Zwecken, die nicht unmittelbar in ihrer sinnlich wahrnehmbaren Form ablesbar sind.

Gesprochene Sprache ist also nicht nur Ereignis, sondern sie ist Handlung. Die Ereignisse sind Form und Ausdruck dieser Handlungen. Um Sprache als Handlung analysieren zu können, bedarf es weiterer Einsichten, als sie die sinnliche Gewißheit der akustischen Wahrnehmung zu vermitteln vermag.

Handlungen sind zweckbezogene Tätigkeiten. Sprachliche Handlungen als Handlungen zu analysieren, erfordert die Rekonstruktion der Zwecke, zu denen sie unternommen werden. Handlungen können zunächst - so sieht es aus - wieder als bloß einzelne aufgefaßt werden. Sie erscheinen dann als individuell und als zufällig. Doch die Struktur der Wiederholung, die schon am akustischen sprachlichen Phänomen auffällt, zeigt sich auch hier, allerdings nicht so einfach wie in der Dimension des unmittelbar sinnlich Wahrnehmbaren. Denn die Erkenntnis von Wiederholung erfordert die Einsicht in die Diskretheit von Einheiten. Diese ist für die Handlungen als ganze methodologisch schwerer zu gewinnen, schon deshalb, weil sie nicht unmittelbar sinnlich ins Auge fällt. Die Ausbildung des Wahrnehmungsapparates zur Wahrnehmung von Einheiten ist so entwickelt, daß schon sehr früh Abstraktionsleistungen, die in deren Iden-

tifikation resultieren, erlernt werden. Zudem sind die Einheiten elementarer Natur und von geringer Zahl. Mit einer kleinen Zahl von Strukturmomenten wird eine sehr große Zahl von Erscheinungen erkennbar.

Für die Handlungen sieht die Sachlage anders aus, da sie im allgemeinen wesentlich komplexer sind und da die Größen, aus denen sie sich zusammensetzen, nicht ihrerseits "ins Auge springen". Als Einheiten bestehen sie aus Einheiten, die zusammengenommen erst den Vollzug des Gesamtzwecks der Handlung bewirken. Das heißt: Handlungen sind immer schon zusammengesetzte Größen, die in unterschiedlichen Dimensionen strukturiert sind (vgl. Rehbein (1977)).

1.3. Handlungswissen und Handlungszweck

Gleichwohl verfügen die Handelnden über ein Wissen hinsichtlich der Handlungen. Dieses Wissen wird von ihnen beim praktischen Handeln aktualisiert. Es entspricht insofern dem Wissen, das in der sinnlichen Wahrnehmungstätigkeit gebraucht wird. Während auf diesem Gebiet jedoch im Anschluß an das praktische Wissen die wissenschaftliche Abstraktion relativ leicht gelingen kann und in wesentlichen Etappen der neuzeitlichen Philosophie systematisch vorgenommen worden ist, liegt die Sache auch für das Handlungswissen wesentlich komplizierter. Es bietet sich nicht unmittelbar für wissenschaftliche Abstraktion an, weil es einerseits komplexer strukturiert ist, weil es andererseits direkter in die Handlungsvollzüge selbst eingebaut ist. (Die Selbstreflexion des handelnden Subjekts ergibt sich allenfalls dort, wo das Handeln mißlingt. Sie hat dann lediglich reparativen Charakter.)

Bildet das Handlungswissen der Aktanten also einen potentiellen Ausgangspunkt für die Analyse von Handlungen, so legt sich doch diesem methodologischen Prozeß eine Vielzahl von Hindernissen in den Weg.

Ein erstes und zentrales derartiges Hindernis besteht darin, daß das Handlungswissen, soweit es bewußt wird, auf die Handlungen des einzelnen Aktanten bezogen ist. Dadurch gerät sozusagen von vornherein eine Grundbestimmung des sprachlichen Handelns explizit nicht in den Blick, daß nämlich sprachliches Handeln nicht in der Dyade zweier isolierter Aktanten entsteht - wie doch der Augenschein des unmittelbaren Hand-

lungsvollzugs suggeriert.

Die Beschränkung der praktisch Handelnden auf sich selbst impliziert die Beschränkung auf die vereinzelte Handlung. Die Handlung der Individuen erscheint als individuelle Handlung.

Die Beschränkung des Handlungswissens auf das einzelne Handeln einzelner ist aber nur scheinbar. Denn die einzelnen Handlungen der Individuen sind zugleich Ausdruck einer Repetitivität. Die Handlungszwecke, auf die die Handlungen ausgerichtet sind, werden durch den sich wiederholenden Charakter von Wirklichkeitsstrukturen bestimmt. Diese ermöglichen überhaupt erst, daß Handeln unter Bezug auf vorgängige Erfahrungen und in Einbeziehung von Prognosen erfolgen kann. Die Kontinuität der Ausgangsstellungen für Handlungen macht es der Gattung möglich, Handlungstypen zu konstituieren. Über sie wird das praktisch wirksame Handlungswissen ausgebildet. Die Repetitivität der Wirklichkeitsstrukturen ist der Grund für die Repetitivität von Handlungen; diese ist die Bedingung für die Möglichkeit eines transsingulären und transpartikulären Handlungswissens.

Die Kontinuität von Handlungszwecken führt zur Ausbildung von Formen ihrer Bearbeitung. Diese sind gesellschaftliche Formen, das menschliche Handeln in ihrer Ausübung gesellschaftliches Handeln. Das Handlungswissen ist das Wissen dieser Formen für den aktuellen Vollzug und im aktuellen Vollzug. Über die Beziehung auf ihn erscheint es als seinerseits partikular. Indem es die allgemeinen Strukturen handlungspraktisch abstrahiert, ist das Handlungswissen dagegen ein allgemeines Wissen. Allerdings bietet sich dem Handelnden für die Bewußtwerdung seines Handlungswissens zunächst immer nur die konkrete Erscheinung an, in der es an der Oberfläche präsent ist. In der Nötigung des praktischen Handelns stellen sich kaum Gelegenheiten ein, die ihn mit dem Erfordernis konfrontieren, für mehr als den einzelnen Fall sein Handlungswissen sich als solches bewußt zu machen. Allenfalls massive Ineffizienzerfahrungen, Erfahrungen des Versagens der von ihm übernommenen Handlungsformen bzw. des Aufkommens von für ihn völlig neuen Handlungszwecken können Situationen der handlungspraktischen Reflexion des Handlungswissens herbeiführen. Auch in ihnen freilich bewegen sich die relativ bewußt erfahrenen Veränderungen des Handlungswissens so, daß der Handelnde über Reduktionen von Unbekanntem auf Bekanntes vorgeht und die Reflexion und Mo-

difikation des Handlungswissens als Handlungswissen tendenziell umgeht.

Das Handlungswissen ist also gerade aufgrund seiner Alltäglichkeit und handlungspraktischen Relevanz dem analytischen Zugang gleichzeitig weitgehend verborgen; als Ausgangspunkt der Analyse entzieht es sich zugleich der Analyse. Diese Schwierigkeit gilt es, im analytischen Prozeß zu überwinden.

1.4. Institutionen als Ensembles von Formen gesellschaftlicher Praxis

Die Bearbeitung von Handlungszwecken in strukturierten Verfahren gesellschaftlicher Aktanten, die über ein handlungspraktisches Wissen verfügen, organisiert sich zu großen Teilen in komplexeren Strukturzusammenhängen, von denen die wichtigsten gesellschaftliche Institutionen sind. Sie sind Organisationsformen gesellschaftlicher Praxis auf einer bestimmten Höhe von deren Entwicklung. In ihnen drücken sich die gesellschaftlichen Gesamtverhältnisse aus, die die gesellschaftlichen Aktanten miteinander unterhalten und in denen sie ihre Lebenspraxis organisieren. Institutionen sind gesellschaftliche Apparate, mit denen komplexe Gruppen von Handlungen in einer zweck-effektiven Weise für die Reproduktion der gesellschaftlichen Aktanten und der durch sie konstituierten und sie bestimmenden Gesellschaft prozessiert werden. Bezogen auf die Qualität des in Institutionen verlaufenden gesellschaftlichen Handelns lassen sich die Institutionen bestimmen als spezifische Ensembles von Formen gesellschaftlicher Praxis. Die Institutionen entstehen aus und für spezifische Zweckkombinationen und umfassen darauf bezogene Teilzwecke in sich. (vgl. Ehlich & Rehbein (1979), § 3)

1.5. Handlungsmuster

Fassen wir zusammen:

Die Repetitivität der gesellschaftlichen Praxis (wie die darauf bezogene und in sie eingebettete Innovation) ergibt sich aus den immer erneuten Handlungsanforderungen, die durch die Wirklichkeitsstrukturen bestimmt sind.

Die gesellschaftliche Praxis ist selbst Teil dieser Strukturen. Zugleich verändert sie sie durch das handelnde Eingreifen in

die Wirklichkeitsstrukturen. Die gesellschaftliche Praxis bildet Formen aus, in denen sie sich abspielt. Die sind die handelnde Umsetzung von Handlungs Zwecken. Die Zwecke determinieren die Formen des Handelns. Durch sie werden spezifische Ensembles von Tätigkeiten und Tätigkeitsabfolgen konstituiert. Solche Ensembles nennen wir Handlungsmuster.

2.1. Strukturen sprachlicher Handlungsmuster

Die Erkenntnis des gesellschaftlichen Handelns ist also Erkenntnis der Strukturen dieses Handelns. Sie hat die Rekonstruktion seiner Formen zur Aufgabe.

Die strukturierte gesellschaftliche Praxis umfaßt verschiedene Typen von Tätigkeiten. Für unseren Zusammenhang sind besonders die von Interesse, die es mit Sprache zu tun haben. Wir erarbeiten also eine Strukturkenntnis sprachlicher Handlungsmuster. Nun ist freilich Sprache und sprachliches Handeln im allgemeinen nicht isoliert innerhalb der Gesamtheit der gesellschaftlichen Praxis. Vielmehr sind die sprachlichen vielfältig funktional einbezogenen in andere Formen des gesellschaftlichen Handelns. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diesen Zusammenhang bei der Rekonstruktion der sprachlichen Handlungsformen von vornherein als zentralen in die Analyse einzubeziehen.

Die Verbindung des sprachlichen Handelns mit der sonstigen gesellschaftlichen Praxis ist also keine additiv an die isolierte Sprachanalyse anzuschließende Erweiterung, sondern sie ist ein notwendiger und integraler Bestandteil einer wirklichkeitsadäquaten Strukturanalyse (vgl. Ehlich (1977)).

Handlungsmuster umfassen konstituierende kleinere Tätigkeitsformen, die, soweit wir bisher sahen, mindestens drei Typen zugehören: mentalen Handlungen, Interaktionen und gegenstandsbezogenen Aktionen. Für sprachliche Handlungsmuster sind besonders Interaktionen und mentale Handlungen wichtig. Diese drei Tätigkeitstypen nennen wir Pragmeme (vgl. Ehlich & Rehbein (1972)).

Im einzelnen umfassen auch sie wiederum verschiedene Arten von Tätigkeiten. So involvieren sprachliche Handlungen zum Beispiel körperliche Akte wie die Betätigung des artikulatorischen Apparates. Doch haben wir es hier nicht primär mit deren Analyse zu tun. Die Analyse der Handlungsmuster setzt oberhalb der Ebene dieser Arten von Akten an. (Allerdings sind auch sie im Zusam-

menhang mit der Handlungsanalyse zu untersuchen.)
Wie schon herausgearbeitet wurde, sind die Handlungsmuster nicht unmittelbar an der Oberfläche des sprachlichen Handelns in ihrer Struktur abzulesen. Das Verhältnis zwischen Oberflächenerscheinungen und Handlungsmustern ist komplexer. Es ist in doppelter Richtung zu bestimmen: (a) die Muster determinieren die Oberfläche, (b) die Oberflächenerscheinungen sind Realisierungen der Muster. Die Handlungsmuster als zweckbezogene Handlungsformen bilden systematische Strukturen aus, die einzelnen im Handlungsmuster zusammengefaßten Handlungen spezifische Positionen zuweisen. Sie heißen Musterpositionen. Die Musterpositionen haben ihren Stellenwert in der Tiefe und wirken auf die Oberflächenrealisierungen determinierend ein. Sprachliche Erscheinungen wie die sogenannten "benachbarten Paare" von Sprechhandlungen (adjacency pairs, Sacks, Schegloff (1973)) sind konkrete Ausdrücke solcher Musterpositionen. Ihre systematische Zugehörigkeit ergibt sich aufgrund der Zweckbezogenheit der sprachlichen Handlungsmuster und ihrer einzelnen Teile. Erst die Detailanalyse der sprachlichen Handlungsmuster und die Rekonstruktion ihrer Zwecke im einzelnen macht es möglich, den Handlungswert der sprachlichen Erscheinungen und den Sinn der Aufeinanderfolge-Beziehungen zu bestimmen, die ohne eine solche Analyse als bloß oberflächenbezogene Verteilung lediglich deskriptiv werden können.

2.2. Methodische Konsequenzen: Oberflächenrealisierungen und Musterstrukturen

Aus dem Verhältnis von Oberflächenerscheinungen und Handlungsmustern ergeben sich wesentliche Konsequenzen für die Methodik der Analyse. Es ist unergiebig, wollte man versuchen, durch einfache Kategorisierungen der linear verlaufenden kommunikativen Ereignisse zur Einsicht in die Strukturen der zugrundeliegenden Muster kommen. (vgl. Ehlich & Rehbein (1976b)).

Zwar ist die Oberflächenbeobachtung und -beschreibung wesentlich als Ausgangspunkt der Analyse. Sie stellt zugleich auch einen Zielpunkt für sie dar. Aber die rein empiristische Zugangsweise verkürzt den Analysezweck entscheidend. An die Stelle der Rekonstruktion der inneren Zusammenhänge und damit der Komplexion des Konkreten treten partikuläre Analyseziele, deren Objekte durch ihre prima-vista-Sichtbarkeit sich der Analyse als einzige empfehlen. Die Oberflächenbeschreibung gelangt zur Bestimmung über Verteilungen, wie sie ähnlich innerhalb des distribu-

tionalistischen Paradigmas gewonnen werden können. Jedoch wird das Verfahren, beschränkt man sich darauf, noch problematischer als beim traditionellen Distributionalismus aufgrund der oben beschriebenen größeren Komplexität der Objekte.

Vollends bleibt einer solchen Analyse der Zugang zur inneren Systematik der Erscheinungen versperrt.

Diese Problematik wird besonders daran deutlich, daß die Realisierung der Muster im konkreten einzelnen sprachlichen Handeln alles andere als einfach ist. Die Vorstellung, oder genauer: die systematische oder faktische Vorannahme, daß die Oberflächenrealisierungen die Muster in sich rein enthalten, ist unzureichend, weil sie dieses Verhältnis als einfaches unterstellt.

Die Problematik läßt sich verdeutlichen, indem wir nochmals auf das Phänomen der Linearität zurückkommen. Die Oberflächenrealisierungen der sprachlichen Handlungen sind selbstverständlich gleichfalls - wie ihre einzelnen Teile - linear organisiert, sie sind Abläufe in der Zeit. Die einzelnen Handlungen haben Sukzessionsbeziehungen zueinander, die sich relativ einfach angeben lassen - vorausgesetzt, die Einheiten sind als solche bekannt. Um die Sukzessionsbeziehungen zu bestimmen, ist also die vorgängige Identifikation der Einheiten erforderlich. Ist dieser Analyseschritt getan, so fällt die Angabe der Sukzessionen nicht weiter schwer. Der vorgängige erste Schritt, die Identifikation der einzelnen Handlungen, macht dagegen erhebliche Schwierigkeiten - ein Problem, mit dessen Bearbeitung sich eine Vielzahl von sprechhandlungsorientierten Analysen unterschiedlicher theoretischer Ausrichtung beschäftigt. Dabei werden große analytische Erwartungen an Kategorienraster gestellt: es wird versucht, solche Raster zu finden, die auf das Material zu legen sind und dessen Kategorisierung garantieren. Die bisher entwickelten derartigen Verfahren zeigen, daß die Identifikation der Einheiten auf diese Weise nur bedingt gelingt.

Dies liegt unter anderem daran, daß man es bei der Linearität der Oberflächenabläufe nicht mit systematischen Größen zu tun hat, sondern mit Teilrealisierungen, die ihren Sinn nur aus der Struktur der zugrundeliegenden Handlungsmuster erhalten. Die Handlungsmuster, ohne selbst unmittelbar greifbar zu sein, determinieren die Qualität der einzelnen, in der Realisierung linear angeordneten Einheiten. Deshalb ist deren Qualität analytisch nur über den Rückgang auf die zugrundeliegenden Muster möglich. Die Sukzession in der Zeit ist dabei nicht identisch mit der Sukzession im Muster.

Die Handlungsmuster sind zwar häufig gleichfalls ablaufmäßig geordnet (dies gilt immer dann, wenn ein Muster mehr als eine essentielle Musterposition enthält). Die Abläufe, die in dem Muster systematisch enthalten sind, sind determiniert von dem Zweck des Musters. Er führt zuusterspezifischen Zusammenstellungen von einzelnen Pragmemen, die ihrerseits zweckfunktionale Eigenschaften aufweisen müssen. Die Anzahl von Pragmemen für das Muster ist über den Musterzweck, die Detailzwecke der einzelnen Pragme und deren Kompatibilität bestimmt. Aus der Zweckbestimmtheit des Musters läßt sich häufig ein zweckbestimmter Minimaldurchlauf durch das Muster ausmachen. In ihm sind lediglich jene Musterpositionen realisiert, die unaufgebar zur Erreichung des Musterzwecks sind. Findet man dagegen eine vollständige Realisierung der Musterpositionen in der Linearität einer kommunikativen Handlungsfolge oberflächenmäßig vor, kann man von einer reinen Realisierung des Musters sprechen. Allerdings ist sie für die tatsächliche Sukzession kommunikativer Einheiten an der Oberfläche - wie gesagt - keineswegs der Normalfall. Dies ist dadurch bedingt, daß das Verständigungshandeln von Aktanten eine hochkomplexe Form der Tätigkeit ist, die mit einer Vielzahl von im einzelnen kommunikativ nicht eigens erarbeiteten Größen operiert und operieren muß, um handlungspraktisch ökonomisch verfahren zu können. Insbesondere ergänzen die Handelnden unter Bezug auf Erfahrungen, die als Vorwissen in ihre Handlungen eingehen, und auf Prognosen, die sie aus dem Vorwissen extrahieren, und unter Anwendung zahlreicher Schlußprozeduren mangelnde unmittelbare Kenntnisse und setzen diese von ihnen gewonnenen mentalen Größen beim Handeln ebenso ein wie alles das, dessen sie in der Handlungssituation sinnlich oder sonst gewiß sein können. Wäre das nicht der Fall und könnte über alles, was handlungsrelevant ist, jeweils ein hinreichend abgesichertes Wissen erzielt werden, so wären die reinen Realisierungen der Handlungsmuster häufiger. Faktisch tragen die Muster jedoch den tatsächlichen Kommunikationsumständen systematisch Rechnung. Das bedeutet: sie enthalten systematische Positionen in sich, die der Komplexität der kommunikativen Wirklichkeit entsprechen. Die Muster sind nicht einfach starre lineare Abläufe auf den Handlungszweck als Ziel zu, sondern sie sind so strukturiert, daß sie für die Erreichung des Ziels den Handelnden der komplexen Wirklichkeit entsprechende, zweckfunktionale Möglichkeiten zur Verfügung stellen. Die Handelnden können so bei ihrem Handeln die Handlungsmuster wirklichkeitsadäquat einsetzen. Die

Handlungsmuster stellen also Potentiale von linearen Realisierungen dar.

2.3. Handlungsmuster als Potentiale linearer Oberflächenrealisierungen

Die einzelnen Handlungen in der Oberflächenrealisierung bekommen ihren Stellenwert über die Musterpositionen, deren Realisierung sie sind. So kann eine lineare Abfolge von Handlungen in der konkreten Kommunikation mindestens sieben systematisch zu unterscheidende Qualitäten haben:

- (a) sie kann Ausdruck der systematischen Sukzession von Positionen des Handlungsmusters sein;
- (b) sie kann eine Mehrfachrealisierung ein und derselben Musterposition sein;
- (c) sie kann die Realisierung von Musterpositionen sein, die im Muster selbst nicht unmittelbar aufeinanderfolgen;
- (d) es kann sich um Handlungen handeln, die Realisierungen verschiedener Muster sind;
- (e) es kann sich um Übergänge von Mustern handeln;
- (f) die Abfolge kann defekte Realisierungen von Mustern darstellen;
- (g) verschiedene Aktanten nehmen innerhalb linearer Enge unterschiedliche Musterpositionen ein, d.h. machen verschiedene Durchläufe durch das Muster.

Das Verhältnis von Mustern und konkreter sprachlicher Wirklichkeit wird weiterhin dadurch bestimmt, daß bei komplexen Mustern die einzelnen Musterpositionen durch Klassen von einfacheren Mustern erfüllt werden können, die ihrerseits in einer systematischen, aus ihren Zwecken heraus analytisch greifbaren Beziehung zueinander stehen. Besonders in diesem Umstand liegen viele der Kategorisierungsschwierigkeiten begründet, mit denen die oben erwähnten analytischen Verrasterungen von Kommunikation zu kämpfen haben. Die Bestimmung, welche sprachlichen Handlungen in solchen Fällen potentieller Ambiguität vorliegen, ist durch den Rückgang auf das Handlungsmuster und auf den Stellenwert der einzelnen Handlungen in ihm möglich.

3. Beispiele

Verdeutlichen wir das bisher Gesagte an einigen Beispielen. Wir verwenden dafür Ausschnitte aus einer normalen Geschichtsstunde

1 L ¹ Und wenn ihr von Meerbusch nach Ström fahrt, an der Ampel vorbei, dann sehr ihr doch rechts dieses rosa Türmchen ¹. das war doch mal 'n Kapellchen. ² Und dieses Ge-
 S1 Ja!! ³
 S2 (Kapellchen) ²) ⁵
 S3
 SS ((aufgeregtes Gemurmel)) ⁷

2 L biet gehörte einem Kloster. ⁶ Vorher waren da Ritter ⁴
 S1 (Kapellchen)) ¹
 S2 Ja! ¹⁰) ¹¹
 S3
 S4 (Mensch mir is kalt, ey, weipste dat?) ¹²
 (Komm!) ¹³

3 L also später. ¹³ Hast du dein Buch schon weg gepackt? ¹⁷
 S1 (Vor meiner Not) ¹⁶
 S2 Nee! Wieso? ¹⁸

4 L ¹⁹ Eh, das is später ein Kloster geworden, das konnte sich fast selbst regieren, es hatte keinen Herren über sich, der was bestimmte! Der Einzige, der hier ((pfeift kurz))
 S1 was zu sagen hatte, war der Kaiser. . . . ²¹ Denn jetzt is die Frage: Wenn die Leute (Austrach!) ²⁰
 S1 (Austrach!) ²¹
 S2 (Austrach!) ²²
 S3

5 L hier her zogen und hier ihre Höfe gründeten, wem gehörte denn das Land? ²⁴
 S1 Eh!! ²⁵
 S2 Dem ²⁶

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8

L	Kaiser!	24
S2	Dem Kaiser!	24
S3	((Fingerknipsen))	28
SS	Niemand!	29
S4	Eh!!! Eh!!!	30
S5	Dem Kloster!	31
S6	Niemand	31
S7	(ey!)	33
S8	Doch!!!	34
S9	Dem Kloster!	35
Eh!!!	36	
L	Du meinst, denjenigen, die es bewohnt haben?	39
S1	Nä!	39
S2	Denjenigen, die () gewohnt haben.	39
L	Das wär schön gewesen.	41
S2	In mnachen Gegenden war das auch so, daß .	41
S1	Nein!!	42
S3	Nein!!!	43
S4	NÖ!!!	44
S5	(meinem Opa)	45
L	es dann denjenigen gehörte, die es rodeten, vor allen Dingen weiter im Osten.	45
SS	Aber das ((Fingerschnipsen))	45
L	Gebiet hier gehörte nicht dem Kaiser, sondern das gehörte zunächst dem Grafen von	46
S1	Dem Kaiser von Berlin	49
S2	Karl dem (Karlen)	50

1

2

3

4

5

0375

L Kleve... (Wo willst du gegen an, Jörg? ⁵¹) .. Und . die Bauern lebten also auf dem Land

S1 Ach so! ⁵⁶

S2 () ^{52a}

1

L des Grafen von Kleve. ⁵³ Wer war der Grundherr? ⁵⁹ He? ⁵⁴

S1 Er! ⁶⁵ Eh... ⁵⁷

S2 Em..... der Kaiser! ⁶¹

S3 der König! ⁶⁰

S4 Der Graf von Kleve! ⁵⁷

2

aus dem KidS-Material. Die Materialien sind in Transkript 1 und Transkript 2 wiedergegeben. Sie wurden in einer sechsten Klasse der Hauptschule aufgenommen. Es handelt sich um die sechste und letzte Stunde des Tages. Die Thematik sind die Lebensverhältnisse im Mittelalter, speziell das Siedlingsgeschehen in der unmittelbaren Umgebung der Schüler und die verschiedenen Formen feudaler Abhängigkeit.

Das erste Beispiel soll zunächst die systematische Sukzession von Musterpositionen (a) sowie die Mehrfachrealisierungen (b) ein und derselben Musterposition bei linearer Sukzession illustrieren. Es handelt sich um das schulisch außerordentlich häufige Muster von Aufgabenstellen - Aufgabenlösen (vgl. Ehlich & Rehbein (1977b)). Das Muster ist sequentiell strukturiert, das heißt, die einzelnen Musterpositionen sind in systematischem Wechsel auf die beiden Aktanten (gruppen) verteilt.

Ausgangspunkt des Musters ist die Aufgabenstellung durch den Lehrer. Die Aufgabenstellung kann durch eine Reihe von Sprechhandlungen erfolgen, wie Fragen oder Assertionen mit spezifischen propositionalen Restriktionen. Im Beispiel geschieht die Realisierung durch ein Aufgaben-Prä (s 23): "Denn jetzt ist die Frage" sowie durch eine komplexe Frage (s 24) "Wenn die Leute hierherzogen und hier ihre Höfe gründeten, wem gehörte denn das Land?"

Diese Frage zerfällt wieder in einen konditional realisierten Vor-Teil (dessen Einzelanalyse hier auf sich beruhen kann) und die eigentliche Frage. Mit (s 24) ist die Aufgabe gestellt. Die weiteren Positionen des Musters umfassen nun systematisch den Lösungsversuch des Schülers und die Bewertung des Lösungsversuchs durch den Lehrer. Diese Bewertung kann positiv oder negativ sein. Im ersten Fall, der positiven Bewertung, wird das Muster verlassen; die Aktanten können damit in ein weiteres Muster eintreten. Im negativen Fall dagegen wird die illokutive Kraft der Aufgabenstellung erneuert und der systematische Durchlauf durch das Muster beginnt erneut. Ist der Durchlauf einmal oder mehrmals erfolglos geblieben, kann die Aufgabenlösung durch den Lehrer selbst erfolgen. Dieser Fall ist jedoch zugleich das Eingeständnis, daß der Musterzweck im vorliegenden Fall nicht hat erreicht werden können, denn der Zweck des Musters ist das Auffinden eines propositionalen Elementes durch die Schüler.

Nach der Aufgabenstellung erfolgt aufgrund der Musterstruktur notwendig der Übergang des turns vom Lehrer auf die Schülerseite.

(In der Schule ist dieser Übergang häufig eigens geregelt durch Bewerbung um den turn und Zuteilung des turns; im Beispiel: (s 25), (s 28), (s 30), (s 36) sind Bewerbungen um den turn (vgl. Maze-land (1979)). Dadurch fällt also die Sukzession an der Oberfläche mit der systematischen Mustersukzession zusammen (a). Die erste Äußerung, die sich linear an der Oberfläche (abgesehen von (s 25)) anschließt, ist die Schüleräußerung (s 26) "dem Kaiser". Hier kommen systematische Abfolge und faktische Abfolge überein. Schon für die nächste Äußerung gilt das nicht. (s 27) wiederholt die Äußerung (s 26) - und zwar in so schneller Folge, daß unklar ist, ob es sich um eine lediglich etwas spätere Äußerung desselben, eigenständig herausgefundenen "Kaiser" durch Schüler S 3 oder ob es sich um eine bloße Wiederholung der Äußerungsseite von (s 26) handelt - ein Phänomen, das wir in anderem Zusammenhang als "Echo" charakterisiert haben.

Wie dem sei, jedenfalls stellt (s 27) eine Realisierung derselben Musterposition dar wie (s 26) - allerdings durch einen anderen Aktanten.

Die Segmente (s 29) = (s 32) und (s 31) = (s 35) stellen weitere Lösungsversuche dar und realisieren insofern dieselbe Musterposition. Ihre Binnenbeziehung entspricht der zwischen (s 26) und (s 27).

Das Segment (s 32) provoziert (s 34). Dadurch entsteht eine Abfolge, die im Muster nicht vorgesehen ist. Sie ergibt sich aus der mehraktantigen Besetzung der Musterseite, auf der die Lösungsversuche gemacht werden, also in der Schule der Schülerseite.

(s 34) als Reaktion eines Schülers auf (s 32) ist ein elementarer Diskurs über den Lösungsversuch (s 32). Zugleich übernimmt ein Schüler hierin die Bewertungsfunktion des Lehrers. Ähnlich verhält sich (s 37) zu (s 35).

Bis hierher ist keine explizite Bewertung durch den Lehrer erfolgt. Dieser Umstand hat aufgrund der Gesamtstruktur des Musters seinerseits eine den Aktanten erkennbare kommunikative Funktion. Wäre nämlich eine Lösung richtig gewesen, hätte der Lehrer im einfachen Fall die positive Bewertung zum Ausdruck gebracht.

Davon zu unterscheiden ist ein komplexerer Fall, indem diese positive Einschätzung des Lehrers nicht realisiert wird, obwohl die Bedingungen für sie erfüllt sind. Dies kann zum Beispiel vom Lehrer dann eingesetzt werden, wenn er eine eigene Beurteilungsfähigkeit der Schüler entwickeln oder stärken will und ihnen deshalb seine

eigene Bewertung vorenthält, oder wenn er die illokutive Ernsthaftigkeit der Schüler-Lösung erproben will und den Schüler durch Zurückhalten des positiven Urteils zu möglichen Revisionen provozieren will - ein Verfahren, für das es in der schulischen Wirklichkeit viele Belege gibt. Diese komplexeren, abgeleiteten Fälle stellen jedoch zum Teil schon Taktiken dar (vgl. u. §5).

Dadurch, daß der Lehrer keine positive Bewertung äußert, erhalten die Schüler auf der Grundlage ihres Musterwissens die Möglichkeit, aus deren Abwesenheit auf die Anwesenheit ihres Gegenteils zu schließen, nämlich die negative Bewertung des Lehrers. Insofern ist die Interpretation von (s 29) usw., die wir oben gegeben haben, zu verändern: Zwar wird im (s 29) usw. dieselbe Musterposition realisiert - aber es geschieht dies nicht in der gleichen Weise, wie (s 27) dieselbe Musterposition wie (s 26) realisiert. Vielmehr ist inzwischen ein abkürzender Durchlauf durch das Gesamtmuster Aufgabenstellen - Aufgabenlösen erfolgt und die illokutive Kraft der Eingangsfrage implizit erneuert worden. Indem dies implizit geschehen ist, also an der Oberfläche der expliziten verbalen Handlungen keinen Ausdruck gefunden hat, haben wir hier einen Fall der Gruppe (c) vor uns.

Allerdings gibt es prinzipiell auch die andere Möglichkeit der Mehrmalsrealisierung: Insbesondere zu Beginn der Lösungsversuche kann es sich um mehrmaliges, unmittelbar aufeinanderfolgendes Realisieren derselben Musterposition durch Aktanten handeln (hier durch mehrere Aktanten, dadurch bedingt, daß mehrere Schüler aufgefordert sind, Lösungen anzubieten), bevor dem Aktanten der anderen Seite des Musters die Möglichkeit eingeräumt wäre, seine anschließende Handlung auszuführen. In diesem Fall liegt eine Batterie von Lösungsversuchen vor (s. Ehlich & Rehbein (1977a)).

Erst auf den weiteren Lösungsversuch (s 38) geht der Lehrer explizit verbal ein, zunächst mit einer Nachfrage (s 39), die ihrerseits nicht Bestandteil des Musters ist, die aber als reparaturinitiiierende sprachliche Form an zahlreichen Stellen in andere Muster eingefügt werden kann. Darañ schließt sich die Äußerung einer negativen Bewertung an (die allerdings nicht direkt artikuliert wird) (s 41). Aufgrund der propositionalen Struktur, in der die negative Bewertung durch den Lehrer erscheint, ist es für die Schüler erforderlich, daß sie ihrerseits diese Äußerung auf den Musterzusammenhang beziehen, was sie erfolgreich tun (vgl. (s 42)

+ (s 44)).Schließlich erfolgt die explizite und klare negative Einschätzung durch den Lehrer in (s 45).Unter Umständen liegt diesem Ablauf ein Maximenkonflikt des Lehrers zugrunde. (vgl. dazu Ehlich & Rehbein (1977), § 3).

In den Segmenten (s 46) und (s 50) erfolgen zwei interessante Versuche von Schülern, unter scheinbarem Bezug auf die institutionsadäquate Schülerhandlung (Lösungsversuch) das Muster zu verlassen; beides sind Abduktionen (vgl. Ehlich (1979)).Die Form des Lösungsversuchs wird beibehalten, aber der Inhalt ist so offenbar unmöglich, daß der Versuch nicht als ernsthaft angesehen werden kann.Dies ist einerseits also eine defekte Realisierung einer Musterposition (f); andererseits aber ist sie so geschickt, daß das sprachliche Handeln zugleich eine kreative Modifikation, geradezu ein Spielen mit dem Muster darstellt. Der Lehrer ist - da keine richtige Lösung geboten wird - gezwungen, die Lösung selbst zu geben.Damit scheint er den Musterzweck zu erreichen.Aber dies geschieht, indem er ihn gerade verfehlt (vgl. oben): denn, daß die Schüler zur Lösung eigenständig kommen sollen, charakterisiert ja dieses Muster und bietet es für die schulische Lehr-Lern-Situation als geeignet an.

In (s 49) schließt sich in der linearen Folge eine Handlung an, die hinter dem kommunikativ erreichten Stand zurückbleibt; der Schüler bringt einen weiteren Lösungsversuch, er befindet sich noch innerhalb des Musters, obwohl der Lehrer durch das Preisgeben der Lösung den Übergangspunkt zu einem anderen Muster bereits erreicht hat.So ist in der Situation der Klasse ein Schwanken zu beobachten zwischen dem "Noch-im-Muster-Sein" und dem "Schon-nicht-mehr-im-Muster-Sein" - ein Schwanken, das durch zwei Aktanten expliziten sprachlichen Ausdruck findet (den Lehrer und den Schüler, der (s 49) äußert) - das aber wahrscheinlich für die Gesamtmenge der schweigenden anderen Schüler in gleicher Weise gilt.Solche Ungleichzeitigkeit stellt eine der wichtigen handlungspraktischen Problemkomplexe schulischer Unterrichtskommunikation dar, zumal sie ein wahrscheinlich häufiges Phänomen ist.

Kommen wir zum zweiten Beispiel (s. Transkript (2)).

Der Ausschnitt ist der Schluß der genannten Unterrichtsstunde. Zunächst finden wir in der linearen Abfolge der Handlungen den Fall (d), die Kombination von Mustern, die in der Fehlinterpretation des von einem Aktanten (Lehrer) verwendeten Musters durch

1 L kommen hatten, für das ganze Gebiet. Und der Preis richtete sich, ... richtete sich
 L nach der Größe des Landes. Dann gab es hier eine 4 ja, nee,
 S1 Kopfsteuer! 2
 S2 /Kopfsteuer? / 3

2 L Kopfsteuer is auch noch was anders; das gab's auch. 4 Aber hier/ 5 das is in eurem Buch,
 S1 Kopf () 5

3 L nicht/ 6 hier war eine Sitte, und zwar/ 7 werdet ihr nich wissen, was das bedeutet, 8 mußten die
 L Bauern die Kurmuth bezahlen. 9 "Kur" kommt /
 S1 Kuhl! 10
 S2 ((kichert)) 11
 S3 die Wette! 12

4 L daraus is das Wort "küren", "erwählen", entstanden, 13 nein!!! Is doch
 S1 Kur! 14
 S2 Kur! 15
 S3 Kranke (nhaus) 16

5 L Unsinn, Conny! 17 Und "Muth" bedeutete Gabe, Geschenk. 18 Es war nämlich folgendes: 19
 L der Erzbischof hier hatte das Recht und viele andere Grund / andere Grundherren auch.,
 L wenn der Bauer/ 20 nehm' wa an, der Hof gegenüber wäre 'n Lehnshof gewesen, 21 wenn

6 S1 ()

7 L der alte Bauer starb, konnte der Gr / eh, Lehnherr die Frauen und Kinder, und, und
 L so weiter, von dem Hof jagen; und einfach einem anderen den Hof übergeben. 22

8 S1 Boah! 23
 S2 () Boah! 24

9 L Das war natürlich/ 25 nein! 26 wieder leihen, 27 wieder gegen Abgab / Abgaben
 S1 Boah! 28
 S2 () verkaufen? 29
 S3 gehässig! 30
 S4 ()

L1leise

0649

L leihen³² Aber er konnte Frauen und Kinder von dem Hof jagen.³² Und das war/
 SS ((lautes Gemurmel)) ³²

L das war natürlich ganz fürchterlich³² und aus dem Grund³², wenn der Bauer starb,
 S1 Mensch!! ³⁰ ⁶

S2 (da warn die Arbeitsnehmer anders dran) ³⁴

L dann wurd'es häufig /wurde's dann so gemacht, ⁶ wenn der Bauer starb, dann
 S1 /Schön, Jens! ³³

L mußten die Leute zu aller Trauer, die sie auch noch hatten⁶. die se auch noch empfangen,
 L Abgaben leisten, und zwar³³. Das war die Kurmuth. Da konnte sich der Grundherr³³ wenn hier
 L eine einpackt, (obwohl ich's gesagt hab), dann gibt's Ärger! Dann konnte der Grundherr sich
 L eine Gabe, eine Mutz küren, erwählen³³ und

S1 ³³ (ne Stabe) ³³

S2 ³³ ((Das Pausenzeichen ertönt ³³ (Mut))) ³³

L zwar war das meistens das beste Pferd, das beste Kleid, der beste () ³⁴

S1 wer konnt / ³⁴

S2 Der hat sich das

L ³⁴ Jai Den mußten se dem abgeben. Von einpacken hab ich noch keinen
 S2 alles als bestes Stück / ³⁴

S3 Ey, Conny!

L Ich gesacht. . . . Ihr lest bitte Seite siebenundfünfzig, was die hörigen Bauern im
 S1 ³⁴ Hinselzen!
 S2 ³⁴ Aber ()

L mittelalter zahlen und leisten mußten, gründlich durch³⁴. Schriftlich braucht ihr das nicht
 S1 ³⁴ (mündlich ?)

L zu machen, () ³⁴

S1 Ich hab dat aber auch schon im Heft () ³⁴
³⁴ (Stühle werden hochgestellt) ³⁴

1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12

O660
 /Flü-
 sternd

einen Schüler zum Ausdruck kommt.

Der Lehrer führt in (s 1) und weiter in (s 6 a.b) (s 9) einen leeren Ausdruck ein. Diese eigenartige sprachliche Form hat eine bestimmte Funktion, die gleich zu erörtern ist. Daran soll sich auf Seiten des Lehrers dann das Muster Erklären anschließen (s 12ff).

Ein Schüler nimmt (s 1) dagegen als Beginn eines Lehrervortrages mit verteilten Rollen (s. Ehlich & Rehbein (1978)). Entsprechend den Erfordernissen, die dieses Muster an den Schüler stellt, liefert er ein Rhema - wie es auf der Grundlage des Identifikationskonfliktes gar nicht anders sein kann, ein falsches. Denn die Lehreräußerung bietet nicht die Möglichkeit der einfachen Ergänzung, die die Rhema-Lieferung im Lehrervortrag mit verteilten Rollen unterstellt.

Die Einführung eines leeren Ausdrucks hat eine zur Rhema-Lieferung im Lehrervortrag mit verteilten Rollen entgegengesetzte Struktur: hier wird ein Ausdruck verwendet, von dem der Sprecher unterstellt, daß der Hörer über ihn noch nicht voll verfügt. Die Einführung eines leeren Ausdrucks soll zur alltäglichen Begriffsbildung des Hörers beitragen, indem zunächst lediglich die Ausdrucksseite des Wortes gebraucht wird, ohne daß der begriffliche Gehalt beim Hörer vorhanden ist. Erst durch nachfolgende Handlungen des Sprechers wird dieses Defizit explizit ausgefüllt. Insofern hat zwar auch die Einführung eines leeren Ausdrucks eine offene Struktur - wie die Voraussetzung für eine Rhema-Lieferung eine offene Struktur hat, die der Hörer seinerseits durch das richtige Rhema auffüllt. Aber die Erfüllung der leeren propositionalen Elemente erfolgt durch den Sprecher selbst in anschließenden sprachlichen Handlungen. Indem der Sprecher den leeren Ausdruck mit begrifflichem Gehalt verbindet, setzt er den Hörer über den Mechanismus von Erwartungsaufbau (das, was zunächst leer ist, wird anschließend aufgefüllt, da der Sprecher nach allgemeinen Diskursverfahren auf Verständigung abzielt, die nur mit beiden Sprechern gemeinsamen Wörtern möglich ist) und dessen Erfüllung in die Lage, seine eigene Begrifflichkeit im Sinn der Begrifflichkeit, über die der Sprecher verfügt, zu erweitern. Der kommunikative Konflikt ist zugleich ein gutes Beispiel für einen anderen Aspekt des Verhältnisses von Muster und Oberflächenrealisierung: da die Qualität des Gesamtmusters den Stellenwert der einzelnen Äußerungen determiniert und da-

über die konkrete illokutive Qualität der einzelnen Sprechhandlung bestimmt, kann diese nicht abstrakt erkannt werden. Vor diesem Problem stehen sowohl die Aktanten in ihrem Handeln, wie die Analytiker dieses Handelns. Ein Aktant, der die Ambivalenz seiner Handlung, so lange das Gesamtmuster noch nicht eindeutig für seinen Hörer identifizierbar ist, antizipierend erkennt (in unserem Beispiel der Lehrer), kann dem handlungspraktischen Problem vorbeugen, indem er seinem Hörer Desambiguierungshilfen gibt. So kann er dazu beitragen, Mißverständnisse zu vermeiden. Dies tut der Lehrer mit (s 7) und (s 8).

Das Beispiel zeigt weiter ein von den sprachlichen Realisierungsmustern her einaktantiges Muster, mittels dessen der Lehrer die Begrifflichkeit inhaltlich aufbaut, nämlich das Erklären (s 12), (s 18), (s 19), (s 20). Im einzelnen verwendet der Lehrer verschiedene Unterformen, wie Worterklärungen (s 12), (s 18) und Sacherklärungen (s 20). (s 19) dient als Einführung, (s 28) bietet eine eingeschobene Einschätzung, die als Übergang zu (s 32) funktionalisiert wird. (s 34) ist der Abschluß der Erklärung, der mit einer deiktischen Identifikation beginnt und in einer Zusammenfassung resultiert.

In diese Erklärung eingeschlossen sind in (s 15), (s 16) eine Abduktion und eine explizite Zurückweisung der Abduktion durch den Lehrer (s 17).

An die Erklärung schließt sich in (s 36) eine Erläuterung an - ein Beispiel für den Fall (e). Sie ist eine eigenständige sprachliche Handlung, die die Qualität eines elementaren Musters hat und als solches allein, unabhängig von Erklärungen, vorkommen kann. Sie bezieht sich auf etwas Vorausgehendes, das unklar ist, oder sie liefert Perspektivierungen von Wissenselementen, thematisiert "backings", Implikationen usw. Sie kann ihrerseits freilich auch aus mehreren anderen sprachlichen Handlungen zusammengesetzt sein, zum Beispiel aus Assertionen. Ein weiteres Beispiel für die Erläuterung ist übrigens auch schon (s 26). Erklärung und Erläuterung sind Bestandteil des ganzen Diskurstyps, der die Unterrichtsstunde ausmacht. Wir nennen ihn den kaleidoskopischen Diskurs (bzw. kaleidoskopischen Unterrichtsdiskurs). Anders als andere Diskurstypen enthält er relativ freie Kombinationen unterschiedlicher Handlungsmuster, die eine gewisse thematische Verknüpfung ermöglichen, ohne jedoch eine strenge Progression zu produzieren.

Völlig aus diesem Zusammenhang fallen (s 35) und (s 43) heraus, die also Beispiele für (d) sind: eine Drohung und eine Ermahnung. Die Abbruchdrohung des Arbeitszusammenhangs durch einen Schüler wird durch eine Sanktionsdrohung des Lehrers beantwortet. Dies geschieht, syntaktisch gesehen, mitten im Satz, so daß der Einbettungssatz zum Anakoluth wird, den erst der nachfolgende Satz durch Wiederholung restituiert. Diese sowohl syntaktisch wie auch nach der einfach kategorisierenden Sprechaktanalyse nur schwer unterzubringende Abfolge erhellt ihre zugrundeliegende Struktur, indem die strukturellen Bedingungen der verschiedenen Muster erhoben werden - und indem zugleich deren Subsumtion unter die Institution gesehen wird.

Ähnliches gilt für die Ermahnung (s 43), die auf die Drohung in (s 35) rekurriert, gemäß den allgemeinen Strukturmaßnahmen der Ermahnung (vgl. Füssenich (1978)).

Zum Abschluß unserer Beispielanalyse behandeln wir (s 42) ("Ja, den mußten se dem abgeben.").

Die Klassifikation dieser Äußerung, isoliert genommen, bereitet Schwierigkeiten. Sie erscheint als Assertion bzw. als Assertion mit einer Bejahung. Der spezifische Stellenwert der Äußerung zeigt sich erst durch die Sequenzposition innerhalb der Sequenzfolge. Die Sequenz, zu der die Äußerung gehört, hat diese Struktur:

- (a) S äußert etwas Verblüffendes
- (b) H äußert einen Ausdruck von Verblüffung bzw. des Erstaunens
- (c) S äußert eine Bestärkung

(s 42) ist ein Beispiel für eine solche Bestärkung. Die Sequenz ist in Konversationen sehr häufig. Es gibt sogar eine ganze Reihe von Formeln für die zweite und dritte Sequenzposition (H: "Was?" "Tatsächlich?" "Sagen Sie!" "Nicht möglich" usw. S: "Ja!" "Tatsächlich!" "Na, wenn ich's Ihnen sage!" usw.). Die spezifische Qualität der Äußerung (s 42) ist im übrigen auch an einer eigenen, von der üblichen Assertionsintonation differenten Intonationsstruktur erkennbar.

Soviel zu den Beispielen, die sich noch weiter fortsetzen ließen.

In der obigen exemplarischen Darstellung sind einige der Verhältnisse zwischen Mustern, ihren Strukturen und besonders den einzelnen Musterpositionen einerseits sowie den Oberflächenrealisierungen andererseits illustriert worden. Zugleich haben wir Ausschnitte der Musteranalyse im einzelnen gezeigt. Selbstverständlich kann

an dieser Stelle nicht auf die Musterkonstitution und die Subsumtion unter institutionelle Zwecke eingegangen werden. Es ist die Aufgabe der Einzelanalyse, dies zu leisten. Erst auf einer solchen Grundlage werden dann auch allgemeinere Aussagen möglich, die eine Charakterisierung der sprachlichen Handlungen in einzelnen Institutionen systematisch ermöglichen.

4. Außerschulische und schulische Praxisformen

Die Handlungsmuster, die in den Abläufen schulischer Kommunikation realisiert werden, sind Praxisformen, die die Aktanten zu großen Teilen außerhalb dieses Verwendungszusammenhangs erworben haben und in die Schule mitbringen. Die Muster sind gesellschaftlich erarbeitet.

Die Zwecke, deren Bearbeitung sie dienen, sind in der gesellschaftlichen Praxis mannigfach präsent. Entsprechend werden die Muster angewandt. Muster wie die Frage oder die Assertion, Muster wie die Entschuldigung oder die Erzählung, wie Begründen und Erklären haben in verschiedensten Praxiszusammenhängen ihren Ort. Diese Tatsache läßt es auf den ersten Blick so erscheinen, als wäre der Einsatz der außerinstitutionellen Muster innerhalb der Institution ein einfacher Fall von Applikation. Für eine Reihe von Fragen zum Beispiel läßt sich das auch durchaus als richtig erweisen. Doch ist dieser Eindruck keineswegs für alle derartigen Muster und ihre Verwendung innerhalb der Institution richtig, vielleicht nicht einmal für die Mehrzahl von ihnen.

Vielmehr zeigen sich bei der Analyse der Handlungsmuster eigenartige Modifikationen. Gegenüber den alltäglichen Musterstrukturen findet sich zum Beispiel verschiedentlich eine merkwürdige Verschiebung in der Verteilung einzelner Musterpositionen auf die Aktanten bzw. in den Voraussetzungen, die die Aktanten mitbringen müssen, um ihrerseits ein Muster anzuwenden oder um in ein Muster involviert zu werden. Klassisch ist dies für die Frage herausgearbeitet worden, indem von der außerinstitutionellen Form die Examensfrage differenziert wird. (Das, worüber dem Sprecher ein Wissen fehlt, ist hier nicht das spezifische Wissen, das er mittels der Frage aus dem Wissensreservoir des Adressaten in sein eigenes transportieren möchte, sondern das Wissen, ob der Sprecher das Wissen, das in den propositionalen Gehalt der Frage eingeht, in seinem Wissensreservoir hat oder nicht.) Es ist dieser

Typ der Examensfrage jedoch nicht die einzige Form, wie das außerinstitutionelle Handlungsmuster den Zwecken der Institution Schule adäquat gemacht wird. Es gibt andere Formen, denen gemeinsam zukommt, daß der Fragende über das Wissen bereits verfügt, das er "erfragt". Hier sind systematische Bedingungen, die das Muster charakterisieren, bei dessen Eintritt in die Schule so modifiziert worden, daß die institutionsspezifische Variante nur als Para-Form der außerinstitutionellen Ausgangsform angesehen werden kann. Es gibt aber auch Muster, die für die Institutionen bzw. für Klassen von Institutionen spezifisch entwickelt werden. Beispiele sind etwa Beantragungen; hier gibt es schulspezifische Varianten, die die Institution in ihrer Parallelität zu anderen komplexen Institutionen der Verwaltung betrifft. Bleibt dieses Beispiel für den Schulalltag im Klassenzimmer relativ unerheblich, so sind andere wie etwa das Muster des Ermahnens innerhalb des Klassenzimmers und innerhalb verwandter Handlungszusammenhänge relevant und für sie spezifisch entwickelt (Ausgangspunkt dürfte historisch die Institution der Familie sein; andere Institutionen, für die das Ermahnen charakteristisch ist, sind zum Beispiel Religionsgemeinschaften, die bestimmte ethische Verpflichtungen für der Religionsgemeinschaft zugehörnde Mitglieder propagieren und die Mitglieder darauf verpflichtet haben).

Die Ermahnung operiert als sprachliches Muster auf der Grundlage vorgängiger Verpflichtungen und prolongiert die Verpflichtungen durch Aktualisierung des Sanktionspotentials wie des Nutzens bei verpflichtungsadäquatem Verhalten in die aktuelle Handlungssituation, um das verpflichtungsadäquate Verhalten durchzusetzen (vgl. Füssenich (197)). Dieses Muster gehört seinerseits einer Ebene des institutionsspezifischen Handelns an, die das unmittelbare interaktive Management betrifft und von den Exekutoren der Institution, ihren Agenten (s. Ehlich & Rehbein (1977)), gewährleistet werden muß.

Welche Kennzeichen die verschiedenen Handlungsmuster innerhalb und außerhalb der Institution haben, ist im einzelnen zu erarbeiten und kann nicht vorab erschlossen werden.

Aufgrund der Untersuchung ergeben sich institutionsspezifische Typologien von Praxisformen und von deren Kombinatorik.

Sie gehen als Bedingungen in das Handeln der einzelnen Aktanten mit ein und werden von ihnen bei ihrem Handeln benutzt.

Das bedeutet, daß die Aktanten die vorinstitutionellen und die innerinstitutionellen Handlungsmuster aktualisieren.

5. Handlungsspielräume

Analysen von Formen des menschlichen Handelns werden häufig so mißverstanden, als wollten sie der Wirklichkeit Gesetze vorkonstruieren, nach denen diese sich zu richten habe, und als schränkten sie die Handlungsmöglichkeiten des einzelnen ein. Aus beidem ergeben sich Klassen von Mißverständnissen, die, obwohl in etwas unterschiedlicher Weise, zentral den Stellenwert von Formen des Handelns für dieses Handeln selbst verkennen - und darin zugleich die Bedingungen der Möglichkeit ihres eigenen Erkennens. Zugleich überschätzen sie zum Teil erheblich die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Analyse, in die Faktizität der gesellschaftlichen Wirklichkeit einzugreifen. Wir können auf diese Fragen hier nicht ausführlich eingehen. Einige Punkte sind aber herauszuheben, um die größten derartigen Mißverständnisse kurz zu diskutieren.

Das konkrete sprachliche Handeln erschöpft sich selbstverständlich nicht in der bloßen Ausführung der Muster in immer derselben Systematizität, wie sie in der linguistischen Analyse erhoben werden kann. Es war oben schon darauf hingewiesen worden, daß die konkreten Realisierungen komplexer sind als die Musterstrukturen in ihrer analytischen Reinheit.

Die Divergenz konstituiert sich zum Teil durch die Defizienzen in der Musterrealisierung. Das ist aber nicht der einzige Punkt, der die Verantwortung für sie trägt. Vielmehr gibt es eine Reihe von Handlungsspielräumen, die gerade handlungspraktisch-systematisch eingesetztes Abweichen von Musterpositionen erzeugt werden.

Ein besonders massives Beispiel sind Verweigerungen von musteradäquaten Handlungen, bis hin zum Verstummen als der vollständigen Weigerung, eine ganze Seite des Musters zu übernehmen. Andere, kommunikativ weniger gravierende, analytisch und praktisch aber wichtigere Formen ergeben sich aus der Teilübernahme oder systematischen Modifikation von einzelnen Musterpositionen bzw. von Positionen aus Mustern, die im Sinne eines Aktanten nicht angemessen sind. Die Störung von Musterabläufen, deren Torpedierung, ist eine gerade in der Schule häufig geübte Form, die ihrerseits wieder ein breites Spektrum von Möglichkeiten enthält. Besonders komplex ist der Einsatz des Musterwissens, um den anderen Aktanten geradezu zu "steuern", indem Partialmuster für nicht-musterimmanente Zwecke funktionalisiert werden. Diesen besonders komplexen Fall nennen wir Taktiken des Handelns (vgl.

Ehlich & Rehbein (1977) § 3).

Für alle diese Erscheinungen der konkreten Komplexität des sprachlichen Handelns gewinnt die Musteranalyse einen zusätzlichen analytischen Stellenwert. Sie erlaubt es nämlich, die systematische Genese des komplexen einzelnen Handelns aufzuheben, soweit diesem eine solche Systematik zugrundeliegt. Analytisch bedeutet das, daß die Systematik der spezifischen Modifikation des Musters erhoben wird. Dadurch kann explizit deren Sinn rekonstruiert werden.

6. Leistungen der Musteranalyse

Durch die Rekonstruktion der zugrundeliegenden Muster gelangt man einerseits zu einer Rekonstruktion des Zusammenhangs von Handlungszwecken und faktischem Handlungsvollzug, andererseits zu der Rekonstruktion des praktischen Wissens, das als solches handlungsleitend wirkt, jedoch noch nicht seinerseits bewußt ist. In seiner praktischen Wirksamkeit vertraut es auf die wechselseitige Mächtigkeit der Muster, deren Realisierungen es hervorbringt, und auf seine handlungspraktische Verständlichkeit durch den anderen Aktanten - (dazu gehört im Grenzfall auch das willentliche Erzielen von Unverständlichkeit). Die Musteranalyse rekonstruiert nicht individuelles Handeln als vereinzelt. Vielmehr rekonstruiert sie dieses als gesellschaftliches Handeln, das sich gesellschaftlicher Praxisformen bedient. Andererseits rekonstruiert sie die gesellschaftlichen Zusammenhänge dieser Praxisformen. Indem sie der Institutionspezifität der Verwendung und Ausbildung der sprachlichen Handlungsmuster und ihrer Realisierungen analytisch nachgeht, erarbeitet die Musteranalyse konkrete Vermittlungsformen zwischen dem individuellen Handeln und den gesellschaftlichen Apparaten, die ihrerseits Vermittlungsformen gesamtgesellschaftlicher Zwecke sind.

Transkription

210176/Klasse 6/6. Stunde/HS/Geschichte/f/4.Kanal Stellavox
Sony TC 854-4/Wagner/1:70/Okttober-Dezember 1977

Literatur

- Ehlich, K. (1977) Elf Thesen zur Sprachsoziologie. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft (mimeo)
- dies. (1979) Unterrichtsdiskurs und Abduktionen. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft (mimeo)
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1972) Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In: Wunderlich, D. (Hg) Linguistische Pragmatik. Frankfurt: Athenäum
- dies. (1976a) Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen. (HIAT). In: Linguistische Berichte 45/1976
- dies. (1976b) Sprache im Unterricht - Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. In: Studium Linguistik 1/1976
- dies. (1977) Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, H. (Hg) Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink (UTB)
- dies. (1977a) Batterien sprachlicher Handlungen. In: Journal of Pragmatics 1/1977
- dies. (1977b) Zum Verhältnis von Problemlösen und Aufgabenstellen/Aufgaben-Lösen in der Schule. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft (mimeo)
- dies. (1978) Lehrervortrag mit verteilten Rollen. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft (mimeo)
- dies. (1979) Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung (mimeo)
- dies. (1979a) Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 2): Intonation. In: Linguistische Berichte 55/1979
- Füssenich, I. (1978) Analyse institutioneller Aufforderungshandlungen: Am Beispiel des Ermahnens. Düsseldorf: Staatsarbeit
- Mazeland, H. (1979) Sprecherwechsel in der Schule. Erscheint in: Ehlich, K. & Rehbein, J. (Hgg.) Kommunikation in Schule und Hochschule (demnächst)
- Rehbein, J. (1977) Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler
- Sacks, H., Schegloff, E. (1973) Opening up Closings. In: Semiotica 8/1973