

## 6 Sprechen und Mitdenken – Anregungen zur Veränderung des Unterrichtsgesprächs

### Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen behandeln *Unterrichtsgespräche*. Unterrichtsgespräche unterscheiden sich von dialogischen Gesprächen zwischen ebenbürtigen Partnern. Gespräche dieser Art sind von offenen Fortsetzungsmöglichkeiten nach jeder Wendung gekennzeichnet. Sie gehören zur Sphäre der freien Zeit und der Muße. Unterrichtsgespräche dagegen gehören zur Sphäre der Arbeit und haben von daher Ernstcharakter. Sie werden vom Lehrenden geleitet, und sie sind auf Ziele und Ergebnisse hin orientiert. Dem gesprächsleitenden Lehrer sind die Ziele durchsichtig: Einer Landkarte vergleichbar übersieht er den Unterrichtsgegenstand. Er strukturiert das – zeitlich begrenzte – Gespräch und hilft durch seine Gesprächsführung den Schülern, die Gesprächsziele zu erreichen.<sup>1</sup> Betrachtet man die Intensität der Lenkung durch den Lehrer und den Grad der Vorstrukturiertheit des Gesprächs, lassen sich drei Arten von unterrichtlichen Gesprächsverläufen unterscheiden: Im *Lehrgespräch* ist die direkte Lenkung intensiv und das Ausmaß der Vorstrukturiertheit hoch. Das *Schülergespräch* wird weitgehend selbständig von Schülern geleitet und strukturiert. Hierher gehören Partner- und Kleingruppengespräche. Zwischen beiden Ausprägungen ist das *gelenkte Unterrichtsgespräch* angesiedelt: Hier ist der Gesprächsverlauf in Teilen vorstrukturiert, es wird vom Lehrenden ›zurückhaltend‹ geleitet, Schülereinfluß ist möglich.<sup>2</sup> Die folgenden Überlegungen und Vorschläge beziehen sich auf Gespräche dieser Art. Sie betreffen Formen des Miteinander-Sprechens von Lehrenden und Schülern, die insofern ›vorstrukturiert‹ sind, als es in diesen Gesprächen etwas zu entdecken und zu lernen gibt, und die vom Lehrenden unter der Maßgabe geleitet werden, die Schüler Verlauf und Ergebnisse des Gesprächs mitbestimmen zu lassen.

Die folgenden Ausführungen wollen zu vertieften und nachdenklichen Gesprächen zwischen Lehrern und Schülern anregen. Fruchtbare Gespräche zeichnen sich dadurch aus, daß Redebeiträge nicht die wichtigste Aktivität von Lehrer und Schüler darstellen: Ein *Band gemeinsamer Gedanken* trägt die Äußerungen der einzelnen Sprecher und verbindet sie. Nachdenklichkeit als Grundhaltung während eines Gesprächs weist eine Verwandtschaft zum Schweigen und zur Stille auf. Wer mitdenkt, hört auf die Sache, die anderen und seine inneren Gedanken und Empfindungen. Da Gedanken zum Schweigen und zur

Stille im Unterricht auf veränderte Unterrichtsgespräche und eine andere Gesprächsführung verweisen, steht der Beitrag in diesem Band.

## 6.1 Unterrichtsgespräche zwischen Langeweile und gemeinsamem Nachdenken

Häufig registriere ich im Klassenzimmer an Unterrichtsgesprächen, noch während ich diese leite, daß das Gespräch allen oder vielen Schülern äußerlich bleibt. Obwohl anfänglich durchaus Interesse zu bemerken ist, entsteht aus den aufeinanderfolgenden Beiträgen kein dynamisches, vorwärts drängendes Gespräch. So bedroht rasch Langeweile die Gesprächssituation:

Die Klasse und ich sitzen im Kreis oder in der Lesecke mit optimalem Blickkontakt. Das Thema erscheint – oder erschien – mir spannend, und ich bemühe mich um weittragende Impulse. Dennoch habe ich nicht den Eindruck, daß alle Schüler das Gespräch aufmerksam verfolgen. Wenn ich meine Erfahrungen mit Unterrichtsgesprächen in dieser Klasse überdenke, stelle ich fest, daß fast immer die gleichen Kinder häufig mitsprechen, andere sich mitunter beteiligen, andere vorwiegend schweigen. Ich ertappe mich, wie ich vor allem die Schüler anschau, die sich üblicherweise am Gespräch beteiligen oder heute bereits beteiligt haben. Bei einem Teil der anderen nehme ich aufmerksame Augen wahr, bei anderen nicht. Wenn die Schüler sich aufrufen, beobachte ich ein gewisses gelangweiltes Weitergeben des Worts. Auch die Schüler beachten die eingefahrenen Redemuster. Zwar rufen sie häufig ihre Freundinnen und Freunde auf, selten jedoch Schüler, die im allgemeinen nicht oder wenig sprechen.

Meine Beiträge und die der Schüler folgen rasch aufeinander. Es dürften kaum Sekunden sein, die zwischen Fragestellung und erster Antwort vergehen. Regina weiß auf vieles eine prompte Antwort. Überlegt sie noch, bevor sie spricht? Ich habe Mühe, die Antworten der Schüler und die von mir eingebrachten Fragen immer so zu koordinieren, daß ich zum nächsten Gesprächsabschnitt übergehen kann. Nach wenigen Minuten bemerke ich, wie Christoph breit über den Stuhl nach unten rutscht, sich wieder aufrichtet und wieder nach unten rutscht. Michael gähnt und schaut dann zum Fenster hinaus. Nach Kräften bestätige ich, während ich dies aus den Augenwinkeln heraus mitverfolge, die Beiträge meiner Schüler, lobe, greife auf und führe weiter, fasse zusammen. Doch ich habe nicht den Eindruck, daß sich über die ersten Minuten hinaus eine thematisch begründete Spannung aufbaut, die alle oder einen großen Teil der Kinder in ein Nachdenken hineinzieht.

Wenn ich ohne unterrichtlichen Zeitdruck Unterrichtsprotokolle verschiede-

ner Lehrerinnen und Lehrer durchgehe, beobachte ich – jetzt in der Perspektive eines außenstehenden Beobachters – ähnliche Phänomene: Das aufgezeichnete und abgeschriebene Gespräch ist in eine Reihe deutlich erkennbarer Unterabschnitte gegliedert, in denen das Thema der Reihe nach besprochen wird. Fast ausschließlich werden die Unterfragen von den Lehrern aufgeworfen. In den Abschnitten dazwischen antworten die Schüler, immer wieder von Lehrerhilfen, -rückfragen, -bestätigungen und manchmal auch Lob begleitet. Ein Teil der Äußerungen sind wörtliche Wiederholungen: Lehrer wiederholen Schüleräußerungen, Schüler Teile der Äußerungen ihrer Vorredner. Sinngemäß wird häufiger das gleiche gesagt. Selten glaube ich wahrzunehmen, daß hier aus echtem Interesse gesprochen wird. So gut wie nie sprechen sich Schüler gegenseitig an. Oft erscheint mir, daß die Beiträge das Gespräch nicht recht voranbringen. Andererseits werden mitunter Schülerbeiträge nicht bemerkt, die dem Gespräch eine wichtige Wendung gegeben hätten. Werden sie nicht registriert, weil sie abseits der Pläne der Lehrenden liegen? Fast nie entdecke ich, daß Gesprächsinitiativen der Schüler über längere Abschnitte hinweg gründlich besprochen werden.

In meinem Unterricht und an den Unterrichtsprotokollen vermisse ich folgende Züge: Im Zentrum des Gesprächs steht die Sache, über die nachgedacht wird. Lehrer und Schüler denken gemeinsam miteinander nach. Sie sind miteinander verbunden in einer Unruhe, in einer Beunruhigung des Denkens, die von der besprochenen Sache ausgeht. Im Gespräch entwickeln sich gemeinsame Schwerpunkte, die nacheinander angeschnitten, überlegt und besprochen werden. Dabei sind die Aspekte des Themas, die zur Sprache kommen, und die Ergebnisse des Gesprächs nicht bis ins letzte vorgedacht und vorweg festgelegt: Denken und Sprechen sind von Offenheit und Überholbarkeit gekennzeichnet. Initiierend und strukturierend bringen die Schüler das Gespräch voran. Die Beiträge spiegeln die Interessen und Zugänge der Kinder. Vor allem der gemeinsame, von der Sache motivierte Denkprozeß, der die Äußerungen begleitet und sich mit ihnen entwickelt, zeichnet die Gespräche aus und verleiht ihnen Dynamik.

Unterrichtsgespräche als geleitete Großgruppengespräche sind davon bedroht, daß diese »stille« Aktivität gemeinsamen Nachdenkens und Mitdenkens nicht zustande kommt. Die Empfindungen von Langeweile (auf seiten der Schüler) oder Streß (auf seiten der Lehrer) werden davon hervorgerufen, daß den Gesprächen der innere Zusammenhalt durch das Band der gemeinsamen Fragen und Gedanken fehlt. Die fehlende gedankliche Produktivität ist häufig mit einer allzu großen Starrheit der besprochenen und bedachten Themenaspekte, und zwar sowohl in der Reihenfolge als auch in den jeweils überlegten

und besprochenen Teilaspekten, verbunden. Viele sprachliche Formen zeigen wie in einem Spiegel die Starrheit des Denkens. Die Starrheit – so die These – kann aufgebrochen werden, wenn

- erstens im Verhältnis zum Sprechen mehr Gewicht auf das Nachdenken gelegt wird;
- zweitens ein *offenes* Nachdenken angestrebt wird, in dem Lehrer und Schüler in gemeinsamer Unruhe der Sache nachgehen;
- drittens der Lehrende es versteht, die Gespräche den Impulsen, Gedanken und Überlegungen der Schüler zu öffnen.

Die sich anschließenden Überlegungen haben folgenden Aufbau: Zunächst sind die gewünschten Gesprächsmerkmale »gemeinsames Nachdenken« und Bevorzugung des Denkens gegenüber dem Sprechen (erstes Moment), »produktive Unruhe« (zweites Moment) und »größerer Schülereinfluß« (drittes Moment) genauer zu betrachten. Dies wird im folgenden *zweiten Abschnitt* versucht. Unterrichtsgespräche sind eingespielte sprachliche Formen und weisen als solche charakteristische Gesprächsstrukturen auf. Da diese Strukturen vor allem in praxisferneren Zweigen der Erziehungswissenschaft untersucht werden, ist anzunehmen, daß sie unter Lehrenden wenig bekannt sind. Die kommunikativen Strukturen des Unterrichtsgesprächs liegen jedoch allen Gesprächen zugrunde. Sie müssen um so mehr berücksichtigt werden, wenn die Gesprächsstrukturen verändert werden sollen. Daher führt der *dritte Abschnitt* in den Aufbau des Unterrichtsgesprächs in diskursanalytischer Sicht ein. (Im Rahmen des diskursanalytischen Forschungsansatzes werden Unterrichtsgespräche als sprachliche Ganzheiten betrachtet und daraufhin untersucht, durch welche Lehrer- und Schülerhandlungen sie in Teilabschnitte gegliedert werden.) Da die Diskursanalysen das Unterrichtsgespräch als ein weitgehend starres und einseitig lehrerdominiertes Gespräch zeigen, ist im *vierten Abschnitt* zu überlegen, wie die aufgewiesenen Gesprächsstrukturen zu verändern sind. Dieser Abschnitt stellt gesprächsdidaktische und gesprächsmethodische Anregungen zusammen, wie »gemeinsames Nachdenken«, »produktive Unruhe« und »größerer Schülereinfluß« in den Gesprächen besser zu verwirklichen sind.

## 6.2 »Nachdenken«, »produktive Unruhe« und »größerer Schülereinfluß« als Zielperspektiven für Unterrichtsgespräche

Sprachdidaktische, sprachphilosophische und sprachanalytische Untersuchungen geben – freilich recht ideale – Hinweise zum *Nachdenken* und seiner möglichen Bedeutung in den Gesprächen. (Mehr Aufmerksamkeit für das gemeinsame Nachdenken wird zuvor als erstes Moment der Veränderung der Gesprächsstrukturen betont.)

Der Sprachphilosoph und Sprachpsychologe Friedrich Kainz nimmt Heinrich von Kleists Gedanken auf, daß das Sprechen zur Klärung der Gedanken beiträgt.<sup>3</sup> Das Sprechen fördert die Gedankenentwicklung nicht nur bei den Zuhörern, die dadurch neue Erwägungen kennenlernen, sondern vor allem auch bei den Schülern, die zu Wort kommen. Wer spricht, muß seine Gedanken in Worte fassen. Häufig sind im Unterricht und in Unterrichtsprotokollen Vorformen oder Skizzen der Gedanken zu beobachten, die erst während des Sprechens geklärt und präzise formuliert werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß – vor allem in Großgruppengesprächen – immer nur einzelne Schüler Gelegenheit erhalten, ihre Gedanken im Sprechen zu formulieren. Zudem ist es noch genauer zu untersuchen, ob die zuhörenden Schüler – wie unterstellt wird – durch die Überlegungen der Sprecher bereichert werden. In Unterrichtsprotokollen sind häufig nur geringe Bezüge zwischen den Beiträgen einzelner Schüler zu bemerken. Damit die Hörer von den Sprechern lernen können, scheint zusätzlich eine Anleitung zum Aufeinanderhören und Einanderfortführen nötig zu sein.

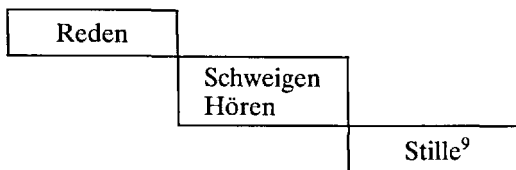
Für die Produktivität des Gesprächs ist ausschlaggebend, daß die Gedanken nicht nebeneinander stehenbleiben, sondern sich befruchten. In produktiven Gesprächen kommen die Schüler in »geistiger Gemeinschaftsarbeit« zu gemeinsamen Problemlösungen, die Gesprächsstränge der einzelnen Sprecher verschmelzen in einem gemeinsamen Gedankengang.<sup>4</sup> Die Beiträge der Schüler können dabei aneinander anknüpfen und Ideen aufgreifen und weiterführen, oder aber es entsteht ein zielstrebig und sachgerichteter Gesprächszusammenhang, der die Einzeläußerungen einem Monolog vergleichbar miteinander verbindet.<sup>5</sup>

Über das Gesprächsniveau entscheidet, ob in dem Gespräch die Zentralfragen des Themas geklärt werden oder ob es sich in Nebenfra-

gen erschöpft. Die Schüler gewinnen ein klares Verständnis des Gegenstands, indem sie gründlich nachdenken und dabei auf hohem Reflexionsniveau bleiben. Ob gründlich nachgedacht wird, kann z. B. daran deutlich werden, daß vorliegende Informationen, etwa in Form eines Texts, präzise beachtet und alle Hinweise ausgeschöpft werden. Trotzdem lösen sich die Schüler vom konkreten Detail und kommen zu verallgemeinernden Aussagen.<sup>6</sup>

Der Gesprächsverlauf ist durch Voranschreiten und dynamischen Gesprächsfortschritt gekennzeichnet. Der Reihe nach werden die Zentralfragen des Gesprächs geklärt. Die vorantreibende Rolle kommt dabei den Schülern zu. Sie werfen die Fragen auf, die das Gespräch voranbringen. Die Schüler schweifen dabei nicht ab, sondern bleiben nach Möglichkeit aus einem inneren Zusammenhang heraus beim Thema. Sie beachten bereits Gesagtes, sind um einen Überblick über das Gespräch bemüht und behalten das Gesprächsziel im Auge. So entsteht im Für und Wider der Beiträge ein konsistenter Gesprächsablauf.<sup>7</sup>

Diese Gesichtspunkte zum gemeinsamen Nachdenken werden ergänzt durch eine Sicht des *Verhältnisses von Sprechen und Schweigen*. In seiner vorwiegend historischen Untersuchung zum Schweigen und zur Stille in der Erziehung macht Hermann Oblinger darauf aufmerksam, daß Reden, Schweigen/Hören und Stillewerden Stufen jeweils geringer werdender äußerlich-aktiver Zuwendung zur Außenwelt darstellen.<sup>8</sup>



Schweigen und Stille sind keine Synonyme, obwohl sie häufig synonym gebraucht werden. Schweigen ist »... der Gegenpol zum Reden...« und bezieht sich auf die »... Unterlassung des gesprochenen Wortes...«. Das »Organ des Schweigens« ist der Mund, »Sinnbild« der auf den Mund gelegte Finger. Stille ist demgegenüber der Gegenpol des Hörens. Sie bezieht sich auf die Abwesenheit aller Geräusche, ihr »Organ« ist das Ohr. »Sinnbild der Stille ist der leere Raum, das All – Stille ist etwas Überpersonales.«<sup>10</sup>

Reden, Schweigen und Stille verweisen als Stufen geringer werdender aktiver Zuwendung nach außen aufeinander. Im Schweigen wird z. B. die Aktivität des Redens aufgegeben, während die des Hörens noch besteht. Schweigen und Hören werden daher zugeordnet, sie sind »Geschwister«. <sup>11</sup> Mit der Stille erfolgt dann noch einmal ein Rückzug von der äußeren Welt.

Im Hinblick auf Unterrichtsgespräche läßt sich daraus folgern, daß das aktive Nachdenken in Unterrichtsgesprächen begünstigt wird, wenn die Gewichte vom Sprechen weg in Richtung auf das »schweigende Hören« verlagert werden. (Allerdings ist der Zusammenhang nicht zwingend.) Die Schüler sind weniger zum Sprechen als zum Zuhören, Mit- und Nachdenken anzuregen. Ihnen ist beständig deutlich zu machen, daß das Mitsprechen auf dem kontinuierlichen Mitdenken aufrufen muß, einer begleitenden »zweiten Ebene der Aktivität«, die jeder für sich kontinuierlich verfolgt und entfaltet. Oblinger ist jedoch insofern kritisch aufzunehmen, als sich zwar die nach außen gerichtete Aktivität, nicht aber die nach außen gewandte Aufmerksamkeit reduzieren muß: Mitdenken und Nachdenken verlangen im Gegenteil geschärfte Aufmerksamkeit für die Beiträge der Mitschüler. Gegenüber dem Fortschritt, der in dem gemeinsamen Gespräch erreicht wird, tritt die Bedeutung des Einzelbeitrags zurück.

Gegen diesen Vorschlag, Gespräche stärker unter dem Gesichtspunkt des Zuhörens und Mitdenkens zu betrachten, könnte eingewandt werden, daß dadurch die Spontaneität der Schüler, ihre Zuwendung nach außen und ihre kindliche Art, sich aktiv einzubringen, unverhältnismäßig stark eingeschränkt würden. Im Unterricht sind die Äußerungsfreude und die Äußerungsfähigkeit der Kinder, die heute die Grundschulen besuchen, täglich erfahrbar. Aktives Auftreten und Einbringen der eigenen Sichtweisen, Erfahrungen und Interessen sind Stärken, über die viele von ihnen verfügen und mit denen sie den Unterricht bereichern. Unterrichtsgespräche, die Gewicht auf Zuhören und Nachdenken legen, sollen diese Kinder nicht verstummen lassen. Sie können sie jedoch auf das Recht der Mitschüler, gehört zu werden, hinweisen, und sie lassen sie erfahren, daß es in den Gesprächen ein gemeinsames Gerüst der Gedanken gibt, an dessen Aufbau und Entfaltung alle miteinander, stumm und sprechend, mitwirken und mitarbeiten.

Gemeinsames Nachdenken und Schweigen sind durch eine Lehrer und Schüler verbindende gemeinsame »produktive Unruhe« als Grundzug des Gesprächs zu ergänzen. (Die »Beunruhigung des Den-

kens« wird zuvor als zweites Moment genannt.) Was damit gemeint ist, kann nur in didaktischer Sicht deutlich werden. In der Unterrichtsvorbereitung setzt der Lehrende das Unterrichtsthema in seiner Bildungsbedeutung und Struktur und die Möglichkeiten und Zugänge der Kinder in Verbindung zueinander. Der daraus hervorgehende Struktur- und Ablaufplan liegt dem Unterrichtsgespräch zugrunde. Die »Teilschritte« des Plans umreißen, unter welchen Gesichtspunkten und mit welchen Zielen einzelne Aspekte des Themas zur Sprache gebracht werden. Die Reihenfolge der Teilschritte gibt den Ablauf an. In der didaktischen Literatur wird immer wieder hervorgehoben, daß Pläne nach Möglichkeit Alternativen einschließen und als offene Entwürfe dem Unterricht zugrunde liegen sollten. Pläne sind nicht »umzusetzen«, sondern sie sollen zu flexiblem Handeln befähigen.

Für die Starrheit bzw. die Offenheit des Unterrichtsgesprächs scheint es nun entscheidend, wie der Lehrende zwischen Plan und Prozeß vermittelt und welche Haltung er selbst im Unterricht einnimmt. Die einzelnen Themenaspekte können jeweils als »gedankliche Zusammenhänge« angesehen werden, die Teilabschnitte des Unterrichtsgesprächs bestimmen. Man kann nun danach fragen, ob es dem Lehrenden gelingt, diesen einzelnen Fragen ihre Offenheit wiederzugeben, die Selbstverständlichkeit aufzulösen und zusammen mit seinen Schülern im Gespräch in eine produktive Unruhe hineinzufinden. Gelingt es, auf der Grundlage der Vorbereitungen und auch in einem gewissen Widerspruch dazu die Festlegungen aufzulösen und zu überschreiten? Auf der Ebene des Gesprächs stellt sich das gemeinsame Gespräch dabei durchaus noch als Abfolge von Fragen und Antworten dar. Entscheidend ist eine bestimmte Qualität der Äußerungen: der Charakter des Abgehens von Festlegungen, der Überschreitung, des produktiven Miteinander-Nachdenkens.

Unter dem Begriff der *Disponibilität* des Lehrers entwickelt Walter Popp die Grundzüge einer bildenden Lehre, die der produktiven Unruhe des gemeinsamen Suchens und der sensiblen Offenheit für das Kind und die Sache verpflichtet ist.<sup>12</sup> Seine Ausführungen können hier nur sehr verkürzt wiedergegeben werden. Die Disponibilität des Lehrers stellt sich in erster Linie dar im *pädagogischen Takt*, in der *pädagogischen Erfahrung* und in der *pädagogischen Ironie*.

Der *pädagogische Takt* wird als eine durch Theorie aufgeklärte Haltung der Verfügbarkeit und Offenheit für die Individualität und Originalität der Kinder gekennzeichnet. Mehrere Momente sind zentral:



- die Unmittelbarkeit des Kontakts und die gesteigerte Wahrnehmungs-, Verständnis- und Handlungsbereitschaft des Erziehers gegenüber dem Kind;
- ein »Sich-Offen-Halten« für die Situation, das die Möglichkeit der Distanzierung von den eigenen Plänen einschließt;
- ein zurückhaltendes Handeln.

Die *pädagogische Erfahrung* wird als ein Prozeß charakterisiert, in dem Erfahrung und Können offen für neue Erfahrungen, Überholungen und Selbstrevisionen gehalten werden: »Die pädagogische Bedeutung der Erfahrung des Lehrers liegt gerade in ihrer Verletzbarkeit und in dem ihr eigenen Mut zur Vorläufigkeit, – darin, daß sie zurückgenommen werden kann in eine neue Unbefangenheit und Offenheit.«<sup>13</sup> Der pädagogische Takt ist dabei die Voraussetzung dieser Erfahrung: Die Situationsoffenheit ist die Voraussetzung, daß Erfahrungen möglich sind.

Der dritte Anteil, die *pädagogische Ironie*, steht erneut in engerem Bezug zum Unterrichtsgespräch. (Die hier beschriebene Haltung des Lehrers ist in der sokratischen Mäeutik begründet und wird u. a. von Martin Wagenschein mit dem Begriff des sokratischen Lehrens beschrieben.) Auf diese Tradition kann jedoch hier nicht eingegangen werden.) Der Lehrer hält sein Wissen und seine Übersicht zurück. Er läßt seine Schüler der Sache nachforschen, ja, er wird selbst erneut zu einem Suchenden, der sich zusammen mit seinen Schülern auf den Weg zur Sache begibt. Der Lehrer gewinnt dadurch »... die Freiheit und die Fülle der Möglichkeiten des Anfangs...«<sup>14</sup> zurück. Er nimmt die Schüler mit hinein in die Unruhe des Suchens, die die Erstarrung auflöst. Die Unterrichtssituation wird von Popp als ein fragiles Gleichgewicht gekennzeichnet: Der Lehrer als Wissender begibt sich gleichwohl voll und ernsthaft in die Rolle des Unwissenden. Er überblickt die »Landkarte« und entdeckt sie gleichzeitig zusammen mit den Schülern neu.

Möglicherweise ist diese Doppelhaltung einer der Schlüssel, wie die Erstarrung des reinen Auffindens von etwas Vorgeordnetem in eine produktive Unruhe des Suchens übergehen kann: Das bloße Auffinden eines bereits Vorgeordneten lohnt kaum die Mühe, es herauszufinden und auszusprechen. Um die Schüler zum Denken anzuleiten und sie in die Unruhe des Denkens zu versetzen, muß die Selbstverständlichkeit der zu entdeckenden Aspekte aufgebrochen werden. Ein Schlüssel zu anderen Unterrichtsgesprächen läge also dann für die Lehrenden darin, die beschriebene Haltung der Überholbarkeit der

eigenen Wahrnehmungen, Gedanken und Ansichten bei sich lebendig zu halten und sie die Schüler immer wieder erfahren zu lassen.

Nachdenken und Zuhören werden hier nicht hervorgehoben, um die Schüler auf die Strukturierung der Lehrenden zu verpflichten. Dies würde im Gegenteil dem angestrebten Ziel entgegenarbeiten. »Größerer Schülereinfluß« wird als drittes Moment bei der Veränderung der Gesprächsstrukturen genannt. Unterrichtsgespräche sind häufig hochgradig von den Strukturierungen der Lehrenden bestimmt. Die weitgehende Verfügung der Lehrenden über die besprochenen Themen trägt ebenfalls zu Langeweile und Äußerlichkeit des Gesprächs bei. Wenn Gespräche fast vollständig nach den Plänen der Lehrenden verlaufen, fordert dies von den Schülern, sich immer wieder auf vorgegebene Impulse und Lenkungen einzulassen. Wer Gespräche strukturiert, bringt seine Zugänge, Fragen und Interessen zur Geltung. Zuhören, Mitdenken und Beim-Thema-bleiben fallen leichter, wenn eigene Themen zur Debatte stehen oder mitbetroffen sind. Daher ist auch nach Wegen zu suchen, wie der gesprächsstrukturierende Einfluß der Schüler zu verstärken ist.

Im zweiten Abschnitt, so ist *zusammenfassend* festzuhalten, werden drei Momente erläutert, von denen eine verändernde Wirkung auf das Unterrichtsgespräch erhofft wird:

1. Wenn mehr Gewicht auf »gemeinsames Nachdenken« gelegt wird, kann das Gespräch zu einer »geistigen Gemeinschaftsarbeit« der Klasse werden. Dies wird erleichtert, wenn die Schüler weniger auf eigene Redebeiträge als auf eine gespannte Aufmerksamkeit für die Beiträge der anderen hin orientiert sind.

2. Das Nachdenken wird begünstigt, wenn es dem Lehrenden im Sinn des »disponiblen Lehrens« gelingt, die Festgelegtheiten aufzubrechen und mit den Schülern in eine produktive Unruhe des Denkens hineinzufinden.

3. Schülerbeteiligung an der Festlegung der Gesprächsthemen trägt dazu bei, daß die Schüler beschäftigende Aspekte besprochen werden. Dadurch werden ihnen Mitdenken und Mitsprechen erleichtert.

Mit diesen drei Momenten werden Gesichtspunkte hervorgehoben, die in den Gesprächen zum Zuge kommen sollen. Sie sind in den hier geübten eingespielten Formen des Miteinandersprechens und Einanderzuhörens zu verwirklichen. Das Gespräch bildet gleichsam die Vorgabe, die Form und das Medium des gemeinsamen Denkens. Damit das gemeinsame Denken besser gelingen kann, sind nun die *Strukturen des Unterrichtsgesprächs* darzustellen.

### 6.3 Die Strukturen des Unterrichtsgesprächs

In den vorausgegangenen Abschnitten wird das gemeinsame produktive Nachdenken als wünschenswertes Kerngeschehen der Unterrichtsgespräche postuliert. Damit wird ein *gesprächsdidaktisches Ziel* aufgestellt. *Nachdenken* ist eine Aktivität, die jeder für sich vollzieht. Es ist weder von außen vollständig kontrollier- und steuerbar, noch direkt beobachtbar. Die Gedanken entwickeln sich jedoch in Beziehung zum gemeinsamen Gespräch: Im Wechselspiel von Sprechen und Denken geben die Äußerungen immer wieder Einblick in die jeweils bedachten Aspekte, und die Gedanken werden von den besprochenen Aspekten beeinflusst. Unterrichtsgespräche lassen sich aufzeichnen. Unterrichtsdokumente z. B. in Form von Verbalprotokollen stellen empirisches Material dar, das unter zahlreichen Aspekten und im Rahmen verschiedener Theorien analysiert wird. Auch wenn das Nachdenken in den Mittelpunkt gerückt wird, darf an den Ergebnissen dieser Forschung nicht vorbeigegangen werden: Sie gewähren keine Auskunft über die Strukturen des gemeinsamen Nachdenkens, aber sie geben Aufschluß, in welchen Strukturen miteinander gesprochen wird.

Gesprächsdidaktische Überlegungen müssen die Ergebnisse der empirischen Erforschung des Unterrichtsgesprächs berücksichtigen. Dies ist notwendig, um sich grundsätzlich über die Eigenart dieser Gespräche zu vergewissern und um falsche Annahmen und Irrtümer zu vermeiden. Empirische Forschungen begünstigen einen größeren Detailreichtum der Aussagen, weil sie in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand gewonnen werden, und sie können zu neuen und unerwarteten Erkenntnissen führen. Nur unter Bezug auf empirische Forschung kann schließlich der Anspruch auf verallgemeinernde Aussagen erhoben werden.

In der Geschichte der Erforschung der Unterrichtssprache und des Unterrichtsgesprächs werden verschiedenste Modelle entwickelt, die die Sprache und das Gespräch jeweils unter anderen Gesichtspunkten strukturieren. In der Unterrichtsforschung besteht keine Einigkeit, welche Modellbildung zu bevorzugen ist.<sup>15</sup> Mit der *diskursanalytischen* Forschungsrichtung, die im folgenden vor allem herangezogen wird, liegt jedoch ein recht integrierter Forschungszusammenhang vor. Das Interesse dieser Forschung richtet sich auf das Gespräch als Ganzes. Ausgehend vom Unterrichtsgespräch insgesamt wird nach den einzelnen Untereinheiten gefragt, aus denen sich das Gespräch

aufbaut. Dabei interessiert nicht die grammatische Eigenart der einzelnen Gesprächsbeiträge, sondern ihre *Funktion* im Ablauf des Unterrichtsgesprächs: Es wird danach gefragt, was mit den jeweiligen Äußerungen von Lehrer oder Schüler *getan* wird, was damit im Unterrichtsablauf *bewirkt* wird. Als Material werden weitgehend Tonbandabschriften von Unterrichtsstunden verwendet.

Die Mehrzahl der in Diskursanalysen untersuchten Unterrichtsstunden sind eindeutig lehrergelenkte Gespräche. Gründe für dieses Übergewicht der direktiven Abläufe könnten zum einen darin liegen, daß in der Unterrichtswirklichkeit die lehrergelenkten Gespräche bis hin zum Typ des Lehrgesprächs vorherrschen. Eindeutig und durchgängig lehrergelenkte Gespräche weisen zum anderen einfachere Strukturen auf als Gespräche, in deren Lenkung Schüler und Lehrer zu kooperieren versuchen. Das Interesse der Diskursanalysen, das vorwiegend auf den Aufweis von Gesprächsstrukturen gerichtet ist, könnte dazu führen, daß lehrergelenkte Gespräche bevorzugt bzw. bevorzugt als Beispiele herangezogen werden. Die in diesem Abschnitt dargestellten Gespräche sind also keinesfalls als die wünschenswerten Gesprächsverläufe anzusehen. An diesen Gesprächen wird lediglich aufgezeigt, welchen Mustern lehrergelenkte Unterrichtsgespräche folgen. Die folgende Darstellung stützt sich vor allem auf die Diskursanalyse Sinclair/Coulthards<sup>16</sup>.

### 6.3.1 Die Gliederung des Gesprächs in Phasen

Ein Ergebnis der Diskursanalysen liegt im Aufweis, daß Unterrichtsgespräche sprachlich in größere Abschnitte gegliedert werden. In Unterrichtsgesprächen und an Protokollen läßt sich beobachten, daß sich einige wenige kurze, an sich unauffällige Wörter in den Lehrerbeiträgen häufiger wiederholen. Immer wieder sind »gut«, »nun«, »so«, »also«, »danke« und ähnliche Partikel zu hören bzw. zu lesen. Mitunter werden diese kurzen unauffälligen Wörter von ausführlicheren Bemerkungen begleitet, die feststellen, daß im Gespräch bereits etwas geschehen ist oder etwas geschehen wird.<sup>17</sup> Beide Arten von Beiträgen kommen im folgenden Protokollauszug aus einer Unterrichtsstunde vor. Der Auszug gibt Anfangsteile einer Unterrichtsstunde wieder, in der das Gedicht »Grau und rot« von Zbigniew Lengren besprochen wird:

12-L: Danke. – Bevor wir anfangen, über das Gedicht zu sprechen: Wer hat ein Wort in diesem Text nicht verstanden? . . .

»12-L« gibt an, daß es sich um die zwölfte Äußerung in der Stunde handelt und der Lehrer spricht. Zuvor wird das Gedicht mehrfach vorgelesen. Nach der Besprechung der Fragen und nach mehreren Versuchen, das Gedicht sprachgestaltend vorzulesen, fährt der Lehrer fort:

49-L: Gut. – Also der Esel, der brüllt vor Vergnügen und der prustet – des Prusten habt ihr vorgemacht – der quiekt vor Vergnügen, und er kichert, und dann sagt er: So was sah ich nie.

50-mehrere Kinder quieken und lachen.

51-L: Ha – I – a – so machte der Esel, wie ist das komisch, rote Haare hat das Vieh.

52-Daniel: Grau und rot.

53-L: Darf ich die Kinder wieder bitten. – Was meinst du zu dem Verhalten des Esels, was meinst du zu dem Esel? . . .

Nachdem dies besprochen ist, setzt sich das Gespräch so fort:

61-L: Die Kinder haben verstanden, was der Esel für ein Kerl ist. Dann möchte mir aber wissen . . .

62-Martin: Dummer Kerl, doofer Kerl.

63-L: Dann möchte mir aber wissen: Was denkt denn des Eichhörnchen?<sup>18</sup>

»Danke« (in der Äußerung 12-L) und »gut« (in 49-L) sind Beispiele für die erwähnten häufig wiederkehrenden, kurzen, unauffälligen Wörter. Teile der Äußerungen 12, 61 und 63 orientieren durch Rückschau und Vorausschau über bereits abgelaufene und über kommende Teile des Unterrichtsgesprächs. Beide Arten von Äußerungen *teilen das Gespräch in Abschnitte*. Die kurzen Wörter »markieren« die Abschnitte, die Äußerungen informieren darüber, begründen und erläutern. Die größeren Abschnitte, in die das Gespräch dadurch gegliedert wird, können als »Phasen« bezeichnet werden.

Beide Arten von Lehreräußerungen lassen sich als Reaktion darauf interpretieren, daß im lehrergelenkten Unterrichtsgespräch die geplanten Schritte zunächst nur dem Lehrenden bekannt sind. Gespräche setzen jedoch das *Zusammenwirken* von allen Teilnehmern voraus. Ohne diese Bemerkungen würde das Gespräch den über die Planungen nicht informierten Teilnehmern als eine ungegliederte Folge von Beiträgen erscheinen. Sie könnten sich nicht orientieren, welche Fragen gerade besprochen werden, ob damit bereits alle Fragen behandelt sind, zu welchem Zeitpunkt eine neue Phase be-

ginnt und weiteres mehr. Deutliche Phasenübergänge orientieren die Schüler über den geplanten Ablauf des Gesprächs. Sie verhindern dadurch Mißverständnisse und sichern einen einverständigen und zügigen Gesprächsfortschritt. Die festen Formen deuten darauf hin, daß hier eingespielte Gewohnheiten und routinemäßige Abläufe mit am Werk sind.

Äußerungen dieser Art sind in Unterrichtsstunden weit verbreitet. Werden mehrere Stunden einer Lehrerin oder eines Lehrers ausgewertet, kann sogar festgestellt werden, ob die kürzere oder die ausführlichere Art der Phasengliederung bevorzugt wird bzw. welche Kombinationen vorkommen. Die folgenden Beispiele zeigen verschiedene Arten phasenabschließender und -einleitender Äußerungen, die in zehn Unterrichtsstunden einer Lehrerin (L1) und eines Lehrers (L2) zu finden sind. Beide Lehrer verwenden vornehmlich die ausführliche Form. In den Beispielen ist darüber hinaus zu beobachten, wie diese wichtigen Gesprächssteuerungen »getarnt« werden. L2 verwendet z. B. häufig das »Lehrer-wir«, d. h. er bezieht sich selbst als Adressat der Steuerungen in das Gespräch ein. L1 spricht nicht selten bei diesen weichenstellenden Gesprächssteuerungen auffallend leiser.

*L1:* Gut. (Markierung) Ein, zwei, drei Fragen. (Pause) ... (Vorausschauende Feststellung)

*L1:* Jetzt haben wir drei Sachen von der Post. (Rückschauende Feststellung) Euch fehlen aber noch zwei, die die Post auch machen kann. ... (Vorausschauende Feststellung)

*L1:* So. Also, (zwei Markierungen) psst, eure Frage war, ... (Rückschauende Feststellung)

*L2:* Danke. (Markierung) Wir brechen ab. (Rückschauende Feststellung) Frage an die Kinder: ... (Vorausschauende Feststellung)

*L2:* Für die Diskussion Vorschlag von mir: ... (Vorausschauende Feststellung)<sup>19</sup>

Strukturierende Äußerungen dieser Art werden auch in anderen sprachanalytischen Untersuchungen beschrieben. Sie sind seltene, jedoch weichenstellende Gesprächsanteile.<sup>20</sup>

Da die Schüler im lehrergelenkten Unterricht das Gespräch in seiner Gesamtheit – vor allem in den noch geplanten Teilen – nicht überblicken, sind strukturierende Gesprächsbeiträge in dieser Art von ihnen nicht zu erwarten. Es überrascht daher nicht, daß verschiedene Untersuchungen darin übereinstimmen, daß gesprächsabschnittgliedernde Äußerungen von Schülern selten sind.<sup>21</sup> Zusätzlich liegen Inhalts-

punkte vor, daß von den Schülern eingebrachte Themenaspekte, bevor sie Abschnitte des Gesprächs bestimmen, zuerst von den Lehrenden als wichtige Fragen explizit anerkannt und damit zur Beantwortung gleichsam »freigegeben« werden müssen.

In einer Deutschstunde zum Thema »Die Großen und die Kleinen«/E. Janovsky führt die Schülerin Monika für die Lehrerin unerwartet den Aspekt ein, daß Jugendliche mit 18 Jahren volljährig werden und damit dann über sich selbst bestimmen können.

»Mo.: Ei, des is ja so, die (Pause) Großen. Die haben Bestimmen. Unter achtzehn können die Kinder n/ net machen, was sie wollen. ...

(Andere Äußerungen)

Mo.: Ab achtz/

(Andere Äußerungen)

Mo.: Unter achtzehn können die Kinder net einfach, denn die Eltern können dann bestimmen, wann sie wieder heimkommen müssen. Nämlich we/ (Pause) eh, ab achtzehn, ab, (Pause) da dürfen die Kinder machen, was sie wollen.

L: Müssen wir uns mal kurz darüber unterhalten.«

Durch diese Erläuterung macht die Lehrerin deutlich, daß jetzt – kurz! – über Monikas Einwurf zu sprechen ist.<sup>22</sup>

Eine Reihe von Autoren weist darauf hin, daß die strukturierenden Anteile des Gesprächs sprachlich die *thematischen* Unterabschnitte des Gesamtgesprächs anzeigen.<sup>23</sup> Unter didaktischen und thematischen Gesichtspunkten ist das Unterrichtsgespräch im ganzen als »Themenkonstitution« anzusehen, also als geordnetes Zusammenwirken von Lehrer und Schülern, die im gemeinsamen Miteinandersprechen das Unterrichtsthema in seiner realisierten Form entstehen lassen. Die strukturierenden Äußerungen sind jeweils die Weichenstellungen, die den nächsten zu besprechenden Aspekt des Themas ins Gespräch bringen. Die Folge der Aspekte baut insgesamt die Themenkonstitution auf. Wenn die realisierte Unterrichtsführung mit der Gesprächsvorbereitung verglichen werden kann, wird deutlich, daß *im lehrergelenkten Gespräch* diese thematischen Unterabschnitte häufig den in der Unterrichtsvorbereitung vorweggenommenen geplanten Phasen entsprechen. Die strukturierenden Äußerungsfolgen sind demnach die sprachlichen Mittel, mit deren Hilfe die einzelnen Unterabschnitte im Gespräch angezeigt, auf den Weg gebracht und abgeschlossen werden. Sie stehen letztlich im Dienst der von den Lehrenden vorweg geleisteten inhaltlichen Strukturierungen des Unterrichtsthemas: Sie sind der sprachliche Ausdruck des »überlegenen« Lehrers, der die Sache überschaut und die Schüler zu einem adäqua-

ten Verständnis der Sache anleiten will und sich dabei eng an seinen Plan hält. Die gliedernden Bemerkungen sind auch von unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern während des Gesprächs sehr deutlich zu bemerken. Hier ist bereits ein gewisser Widerspruch zur didaktischen Sicht und Anforderung zu bemerken, daß Pläne als offene Ausgangslagen das Unterrichtsgespräch freisetzen sollen.

Solange die Schüler nur sehr selten Phasen einleiten, sind die Phaseneinleitungen Mittel enger Kontrolle durch die Lehrenden. Die Phasenübergänge sind die »Plattformen«, an denen bestimmt wird, worüber gesprochen werden soll. Daß hier ausschließlich oder fast ausschließlich die Lehrenden die Weichen stellen, widerspricht den in den vorhergehenden Abschnitten formulierten Zielen.

### 6.3.2 *Aufforderung – Antwort – Feedback als Grundmuster*

Welche Gliederung weisen nun die Abschnitte innerhalb der Phasen auf? Auf Diskursanalysen aufbauend, läßt sich hierzu auf die drei Schritte Eröffnung, Antwort und Feedback als *Grundmuster* des Unterrichtsgesprächs hinweisen, das freilich häufig in abgewandelter Form auftritt. Auch hier setzt die Beobachtung an einem auffälligen Detail an. In Äußerungen sind »Grenzen« wahrnehmbar, wie in folgendem Beispiel:

*Lehrer:* kannst du mir sagen, warum man alle diese Nahrungsmittel zu sich nimmt?

*Schüler:* Ja. Um stark zu bleiben.

*Lehrer:* Um stark zu bleiben. Ja. Um stark zu bleiben. Warum will man stark bleiben?<sup>24</sup>

In der Mitte der zweiten Lehreräußerung ist deutlich ein Übergang zu bemerken. Davor stellt der Lehrer dieses Beispiels eine Frage, die vom Schüler beantwortet wird. Der Lehrer wiederholt die Antwort, bestätigt sie und wiederholt sie noch einmal. Damit ist eine Folge von drei einzelnen »Schritten«, die nacheinander Lehrer, Schüler und erneut den Lehrer zu Wort kommen läßt, abgeschlossen. Im zweiten Teil der letzten Lehreräußerung beginnt die nächste Äußerungsfolge: Erneut wird eine Frage gestellt. Der Durchgang kann sich wiederholen.

Die folgende Äußerungsfolge ist dem zuvor zitierten Beispiel ähnlich.



L2: Genau. Er ist ein verirrter Esel. Wissen alle Kinder, was verirrt ist?  
 Marcus bitte.

Marcus: Ah, wenn a Mensch in Wald geht und findet d'Weg nimmer.

L2: Genau. Hänsel und Gretel verirrten sich im Wald.<sup>25</sup>

Die Grenze liegt hier in der ersten Lehreräußerung, in der zunächst die vorhergehende Äußerungsfolge abgeschlossen wird. Dann beginnt mit einer Frage die nächste Folge, Marcus antwortet, die Antwort wird positiv bestätigt.

In beiden Beispielen leiten die Lehrenden die Äußerungsfolgen mit einer Frage ein. Dies ist nicht notwendig, da an gleicher Stelle auch aufgefordert werden könnte, etwas zu bedenken, zu beantworten, zu tun: Entscheidend ist der *auffordernde* Charakter des ersten Schritts. Der zweite Schritt antwortet auf den ersten Schritt. In den beiden Beispielen wird die Frage beantwortet, es könnte auch nachgedacht, aufforderungsbezogen gesprochen oder gehandelt werden. Auffordernde Schritte werden häufig von Lehrern gesprochen, beantwortende häufig von Schülern. Erster und zweiter Schritt passen nicht nur zueinander wie Schlüssel und Schloß, sondern der erste verlangt den zweiten Schritt, ruft ihn gleichsam hervor.<sup>26</sup>

An konstruierten Beispielen wird deutlich, daß der dritte Schritt ein *Feedback* gibt. Dieser dritte rückmeldende, auswertende oder bewertende Schritt ist für Unterrichtsgespräche kennzeichnend. Die Frage-Antwort-Folgen der Alltagsgespräche sind üblicherweise »zweischrittig«:

*Gesprächspartner A:* Hast du den Film mit Marilyn Monroe gesehen?

*Gesprächspartner B:* Nein, ich hatte leider keine Zeit.

In der Alltagskommunikation treten zwar ebenfalls dreischrittige Folgen auf, jedoch fehlt hier der bewertende oder auswertende Charakter des dritten Schritts:

*Übliche Gesprächssituationen, z. B. in der Familie:*

A: Wie spät ist es, Susan?

B: Drei Uhr.

A: Danke.

*Unterrichtsgespräch:*

A: Wie spät ist es, Susan?

B: Drei Uhr.

A: Gut, mein Kind.<sup>27</sup>

Unter welchen Bedingungen dieser dritte Schritt aufgeschoben oder

auch entfallen kann, wird verschieden beantwortet. Jedoch besteht Einigkeit, daß im Verlauf von Phasen regelmäßig ein Feedback gegeben bzw. ausgewertet oder bewertet wird. Nur selten werden Schülerantworten ablehnend aufgenommen. Es überwiegen bestätigende oder zumindest akzeptierende Feedbacks.<sup>28</sup>

Inwieweit in diesen Folgen von Aufforderung – Antwort – Feedback ein oder das Grundmuster des Unterrichtsgesprächs gesehen werden darf und welcher Anteil der Gespräche exakt nach diesem Muster verläuft, wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich beantwortet. Vermutlich spiegelt sich darin wohl auch die Verschiedenheit des untersuchten Unterrichts. Denkbar ist weiterhin, daß sich die bevorzugten Formen des Unterrichtsgesprächs im Laufe der Jahre verändern. Sich wiederholende Folgen dieser Art machen den Unterricht stereotyp. Lehrerdominanz und Lehreraktivität steigen bei zunehmender Schülerpassivität an. In den bereits erwähnten zehn Unterrichtsstunden der beiden Lehrenden L1 und L2 sind Folgen dieser Art selten, sie treten jedoch z. B. dann auf, wenn in »turbulenten« Äußerungsfolgen oder Phasen oder bei Zeitdruck eine enge Kontrolle des Gesprächs durch den Lehrenden erwünscht scheint.<sup>29</sup>

In diesen Unterrichtsstunden werden Aufforderung, Antwort und Feedback häufig freier kombiniert.<sup>30</sup> So kann auf eine Fragestellung des Lehrenden von mehreren Schülern nacheinander geantwortet werden. »Zwischen« den Antworten bestätigt der Lehrer und ruft auf, er ruft nur auf, oder er läßt die Schüler sich gegenseitig aufrufen. Aber auch Äußerungsfolgen dieser Art werden häufig von einem dann auf mehrere Antworten bezogenen Feedback abgeschlossen. Daran wird deutlich, daß sie eine Variation des zuvor beschriebenen Musters darstellen. In anderen Variationen erfolgen auf eine unvollständige Schülerantwort Hilfen und Nachfragen, oder die Aufforderung wird an andere Schüler gerichtet, bis auch hier die Aufforderung erledigt ist.

Die enge Zusammengehörigkeit von Lehrerfrage und Schülerantwort und die Kontrolle der Frage über die Antwort wird auch durch Forschungen Konrad Ehlichs und Jochen Rehbeins belegt. Ehlich/Rehbein betrachten die Schule als eine Institution der ökonomischen Wissensübermittlung. An zahlreichen Mustern der schulischen Kommunikation belegen sie, wie hier die Lehrenden, z. T. mit kaum durchschaubaren »Tricks«, in die »mentalen Prozesse« der Schüler eingreifen und diese kontrollieren. In diesem Kontroll- und Belehrungsverhältnis drückt sich nach Ehlich/Rehbein der institutionelle

Charakter und der gesellschaftliche Auftrag der Schule aus.<sup>31</sup> In einer neueren Studie schreiben sie einen Unterrichtsdialog zu einem »Vortrag mit verteilten Rollen« um:

*Auszug aus dem Unterrichtsprotokoll:*

*Frage (L):* »... welche Personen begegnen uns hier?«

*Antwort (S):* »Der Vater, der Heino und die Mutter, und dann Rolf, Achim und Gerd.«<sup>32</sup>

*Frage (L):* »Jetzt habt ihr gestern schon in den Arbeitsanweisungen gelesen, da wird behauptet, daß diese Geschichte eigentlich aus zwei Geschichten besteht.«

*Antwort (S):* »Einmal aus dem Drachenflug, ... und einmal von dem Schulweg, ... wie die sich da streiten.«<sup>33</sup>

*Umgeschriebene Form:*

Lehrer ...

A Hier begegnen uns (18/4)

B Diese Geschichte besteht eigentlich aus zwei Geschichten, (18/12-13)

Schüler ...

der Vater, der Heino und die Mutter, und dann Rolf, Achim und Gerd. (18/5-6)

einmal aus dem Drachenflug, und einmal von dem Schulweg, wie die sich da streiten. (19/1-3)<sup>34</sup>

Es gelingt den Autoren, das gesamte Unterrichtsprotokoll in die zweite Form zu übertragen. Sie sehen in diesem »Muster« des Unterrichtsgesprächs die Folge eines institutionsbedingten Maximenkonflikts, den der Lehrer zu lösen hat:

Maxime 1: Setze den Stoff möglichst zeitökonomisch um!

Maxime 2: Laß die Schüler aktiv und selbständig Wissen erwerben!

Vorträge sind ökonomische Formen der Wissensvermittlung, unter schulischen Bedingungen jedoch riskant: Die Schüler könnten, weil nicht notwendig freiwillig interessiert, nicht ausreichend eingebunden werden. Der Lehrende kann die beiden erwähnten Maximen nur balancieren. Überwiegt Maxime 1, wird der Unterricht »zu kleinschrittig«, die Schüler werden »zu eng geführt« und »ihnen bleibt der Gesamtzusammenhang eher verborgen«. Überwiegt Maxime 2, wird der geplante Zusammenhang nicht realisiert. Nur die Kooperation von selbstbestimmten Interessen der Schüler und Lehrerplan könnte den Maximenkonflikt aufheben.<sup>35</sup>

Die dargestellten Ergebnisse lassen das Unterrichtsgespräch als eine sprachbetonte Unterrichtsform hervortreten, die vom Lehrenden na-

hezu vollständig strukturiert und eng kontrolliert wird. In dieser Form sind die Unterrichtsgespräche vornehmlich auf äußerlichen Gesprächsfortschritt angelegt. Wenn das gemeinsame Nachdenken zur Richtschnur der Gesprächsführung wird, können Strukturen dieser Art in keiner Weise befriedigen. Die direktive Steuerung und die Engführung der Schüler widersprechen nicht nur den Zielen, die Schüler selbständig mitdenken zu lassen und ihren themenbestimmenden Einfluß im Unterrichtsgespräch zu erweitern. Es ist auch daran zu denken, daß dieses lenkende und kontrollierende Gesprächsgerüst von Phasengliederungen, Eröffnungen und Feedbacks zur Langeweile im Unterricht beiträgt: Die phasengliedernden Äußerungen ebnet immer wieder die Einstiege ins Gespräch, so daß das Mitdenken über längere Zeiträume nicht notwendig ist; die akzeptierenden Feedbacks halten das Risiko gering, daß ein Gesprächsbeitrag zurückgewiesen wird. So hält statt der gemeinsamen Fragen vor allem das Instrumentarium der Gesprächsführung die Beiträge zusammen. Da jedoch verschiedene Studien darin übereinstimmen, daß mit den beschriebenen Abläufen die typischen Muster der Gespräche erfaßt werden, ist an diesen Strukturen anzusetzen. Im *vierten Abschnitt* ist daher zu fragen: Wie sind die Strukturen aufzunehmen und zu verändern, wenn die Unterrichtsgespräche produktives gemeinsames Nachdenken ermöglichen sollen?

#### 6.4 Förderung des gemeinsamen Nachdenkens im Unterrichtsgespräch – Gesprächsdidaktische Vorschläge

Aus den bisherigen Überlegungen sind nun Folgerungen zu ziehen, wie das gemeinsame produktive Nachdenken als Kernelement der Unterrichtsgespräche zu fördern ist. Dazu werden *neun Vorschläge* unterbreitet.

##### 1. *Öffnung der Gespräche für Schülerinitiativen*

Bessere Bedingungen für ein gemeinsames Nachdenken werden dann geschaffen, wenn den Schülern die Chance eingeräumt wird, die Gesprächsthemen wenigstens in Teilen mitzubestimmen. Wer über Themen entscheidet, bringt seine Fragestellungen und Gedanken ein und ist häufig mehr an den Gesprächen interessiert. Unterrichtsgespräche gewinnen dadurch außerdem mehr »Nähe« zu den Wahrnehmungen, Auffassungen und Interessen der Schüler.

In Unterrichtsgesprächen ist täglich zu erfahren, daß Schüler von sich aus Fragen und Gedanken äußern. Selbst unter den rigiden Strukturen eng lehrergelenkter Gespräche, wie sie der zweite Abschnitt dargestellt, bringen Schüler neue Problemstellungen ein: Sie werden in Gesprächen regelmäßig mit Schüler-»Eröffnungen«<sup>1</sup> initiativ. Häufig stellen sie Fragen, die einfach und direkt auf zentrale Gesichtspunkte des Unterrichtsthemas zielen. Viele dieser Fragen sind für die Lehrenden Aha-Erlebnisse: Sie weisen auf wichtige thematische Aspekte hin, die die Lehrenden übersahen oder die sie zu spät anschnelden wollten. Schülerfragen sind daher eine Bereicherung für das Gespräch. Lehrer und Schüler können im Gespräch in der Initiierung von Teilthemen wichtige Partner sein.

Unterrichtsprotokolle zeigen jedoch, daß diese Fragen und Anregungen im allgemeinen nur durch einen Beitrag bzw. einige wenige Beiträge beantwortet werden. In der Regel leiten diese Initiativen keine Phasen ein, d. h. sie führen nicht zu schülerbestimmten thematischen Teilabschnitten des Gesprächs. Schülerinitiativen werden demnach zwar aufgenommen, jedoch nicht ausdiskutiert. Wer den Einfluß der Schüler auf das Gespräch erweitern will, muß darum dafür sorgen, daß die Gesprächsinitiativen der Schüler gründlich besprochen werden. Er muß die vorhandenen Schülereröffnungen zu Schülerphaseneinleitungen werden lassen.

Mit Schülerinitiativen ist bevorzugt am Anfang des Gesprächs und jeweils gegen Ende von lehrereingeleiteten Phasen zu rechnen. Häufig werden zu Beginn bereits in den ersten Äußerungen bedrängende Fragen angesprochen, die nicht selten zentrale Themenaspekte anschnelden. Schülerfragen dieser Art sind im Kern Aufforderungen, die geplanten Gesprächsabläufe zurückzustellen oder aufzugeben. Leider ist jedoch häufig zu beobachten, daß diese Fragen auf später vertröstet oder kurz abgetan werden. Zu selten wird versucht, sich daraufhin von geplanten Abläufen frei zu machen. Auch am Ende von lehrereingeleiteten Phasen kann Schülerinitiativen bewußt Raum gegeben werden. In diesen Gesprächsabschnitten eröffnet sich dadurch, daß der besprochene thematische Aspekt überwiegend zum Abschluß gekommen ist, die Möglichkeit zu neuen Fragen. Wenn hier Zeit gegeben und nicht vorschnell von seiten des Lehrenden die nächste Frage eingebracht wird, erhöht sich die Chance für Schülerinitiativen.

Schüler verfügen nicht über die erwähnten formalen Mittel, ihre Fragen als Phaseneinleitungen zu verdeutlichen. Daher müssen die

Lehrenden ihre Fragen im Gesprächsablauf »bestätigen« und dadurch herausheben. Die einfachere Struktur der Schülerinitiativen kann aber auch zum Anlaß werden, die formalen Mittel der Gesprächsstrukturierung insgesamt zu überprüfen. Schülerinitiativen fordern so dazu auf, aus den erstarrten sprachlichen Formen herauszutreten und die Gespräche formal einfacher zu machen.

## 2. *Sich-Offenhalten für die Fragen und Gedanken der Schüler*

Eine grundsätzliche interessierte Offenheit des Lehrenden gegenüber den Sichtweisen, Interessen und Gedanken der Schüler ist Voraussetzung, daß die Schülergesprächsinitiativen überhaupt bemerkt werden. Offenheit für die Gedanken und Interessen aller Kinder der Klasse gehört zum Berufsethos der Grundschullehrerinnen und -lehrer. Die gespannte Aufmerksamkeit für das, was die Klasse zum Thema beiträgt und bewegt, erinnert an den »pädagogischen Takt«, der im Zusammenhang mit dem »disponiblen Lehren« beschrieben wird. Die Lehrenden sollen sensibel sein für die Kinder und für das, was sie an Themen bewegt und beschäftigt.

Sensibilität gegenüber den Beiträgen der Kinder bedingt, daß der entwicklungsbedingte Abstand zwischen Lehrern und Schülern bewußt wahrgenommen wird. Grundschul Kinder sind – unter anderem! – in ihrem Denken an konkrete Erfahrungen gebunden; es bereitet ihnen Schwierigkeiten, andere Personen in ihrem Innenleben wahrzunehmen; sie beziehen sich in ihren sozialen Erfahrungen in erster Linie auf den Umkreis ihrer Familie; vor allem in den ersten Grundschuljahren verfügt ein Teil der Kinder noch nicht über die operationale Vorstellung der Zeit. Die Gedanken und Erfahrungen der Kinder, wie vertraut und bekannt sie im einzelnen erscheinen mögen, sind darum immer auch eine fremde Welt, deren Verstehen entwicklungspsychologisches Wissen, Aufmerksamkeit und Verständnisbemühungen erfordert. Die Lehrenden müssen sich in die Sichtweisen und Wahrnehmungen der Kinder *hineindenken*.

Zu diesem entwicklungsbedingten Abstand kommt als weitere Schwierigkeit die Verschiedenheit der Schülergedanken und -interessen hinzu. Als Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen bringen die Schüler einer Klasse verschiedene Gesichtspunkte und Interessen in die Gespräche ein. Auch diese Verschiedenheiten sind in den Gesprächen zu erwarten und aufzunehmen. Sensible Offenheit, die die Gedanken und Interessen der Kinder nicht vorschnell vereinheitlicht, zeigt unter diesen Bedingungen dem

einzelnen Kind, daß es als individuelle Person in den Gesprächen seiner Klasse zählt.

Vor der Gefahr, Gesprächsinitiativen der Schüler, wenn sie geäußert werden, rasch zu übergehen, schützt nur genaues Hinhören und ein vorsichtiger und zurückhaltender Umgang mit diesen Beiträgen. Wenn Lehrende sich über die Bedeutung von Beiträgen unklar sind, könnten sie z. B. zurückfragen und um Erläuterungen bitten. Dadurch wird der Fortgang des Gesprächs verzögert. Alle Zuhörer müssen sich auf das einzelne Kind einlassen, ihm zuhören und geduldig den Fortgang abwarten. Im Interesse des Nachdenkens sind diese Übungen der Geduld und des Zuhörens jedoch erwünscht.

### *3. Konzentration der Lehrergesprächsführung auf zentrale Aspekte*

Im vorhergehenden Abschnitt, der sich mit den Strukturen des Unterrichtsgesprächs beschäftigt, wird dargestellt, daß die Phasen des Unterrichtsgesprächs enge Bezüge zu den thematischen Schritten der Unterrichtsplanung aufweisen. Entgegen den Postulaten der didaktischen Theorie scheint die Planung häufig weniger zu flexiblem Handeln freizusetzen, als den Ablauf des Unterrichts zu präformieren. Möglicherweise wird das Verhältnis von Plan und Gespräch in der didaktischen Theorie allzu ideal bestimmt. Man könnte sogar vermuten, daß vielschrittige Pläne hinter den beobachteten starren sprachlichen Formen stehen. Wenn zahlreiche Aspekte nacheinander einzubringen sind, macht diese ausgedehnte Folge ein entwickeltes Repertoire von Vor- und Zurückverweisen notwendig. Nur durch taktisch geschickte Phaseneinleitungen, die immer wieder die Folge der Gesprächsaspekte überblicken lassen, kann die Aufmerksamkeit der Schüler jeweils auf die neuen Aspekte gelenkt und über die Gesamtdauer des Gesprächs gesichert werden.

Durch diese Beobachtungen wird die Zielperspektive einer freisetzenden Unterrichtsplanung, die zu einer flexiblen und schüleroffenen Gesprächsführung befähigt, nicht aufgehoben. Diese Perspektive soll jedoch hier ergänzt werden durch den Vorschlag, die Lehrerstrukturierung des Unterrichtsgesprächs auf zentrale Aspekte zu konzentrieren. Statt einer Vielzahl von miteinander verbundenen thematischen Teilaspekten sollten die Lehrenden wenige zentrale Gesichtspunkte des Unterrichtsthemas anschneiden. Statt Detailreichtum und Vielschrittigkeit sollten Konzentration und Zurücknahme die Lehrergesprächsführung bestimmen. Weniger Aspekte und der Verzicht auf ein falsches Vollständigkeitsideal öffnen die Gespräche für unerwar-

tete, im Gespräch auftauchende Fragen. Sie schaffen den Spielraum, um die Schülerinitiativen gründlich zu besprechen. Statt der Hast von Aspekt zu Aspekt steht dann auch genügend Zeit zur Verfügung, um das Vorgesehene mit mehr Gelassenheit durchzusprechen.<sup>36</sup>

Konzentration und Zurücknahme als Prinzipien der Lehrergesprächsführung lassen sich mit Argumenten, die die veränderte Rolle der Schule heute einbeziehen, bekräftigen. Kinder heute nutzen eine Vielzahl von Quellen zur Information über Themen, die sie interessieren. Der Unterricht kann mit diesen Quellen nicht konkurrieren, was die Vollständigkeit der Informationen und der diskutierten Aspekte angeht. Statt in der Vollständigkeit liegt die pädagogische Aufgabe in der Orientierung, die der Unterricht in der Vielfalt der Anregungen und Aspekte ermöglichen soll. Gegenüber einem falschverstandenen »Enzyklopädismus« ist vom Unterricht stärker die Konzentration auf diese Orientierungsaufgabe gefordert.<sup>37</sup> Unterrichtsgespräche sollten daher bescheidener angelegt werden: Statt eine Reihe von Themenaspekten zu besprechen, erscheint es fruchtbarer, von Lehrerseite aus den Zentralgedanken zur Geltung zu bringen und dazu anzuleiten, sich mit diesem auseinanderzusetzen.

#### *4. Gelassener Gesprächsfortschritt*

Ein kurzer Beitrag Willy Potthoffs regt zu weiteren Überlegungen an.<sup>38</sup> Potthoff beschreibt, daß mitunter ein Schülerbeitrag noch einmal die Lösung einer Frage formuliert, die bereits in früheren Gesprächsabschnitten von anderen Schülern geklärt wurde. Der Autor beurteilt dieses anscheinende »Zurückfallen« nicht negativ. Es wird ihm zum Anzeiger der Denkprozesse der Schüler. Der »verspätete« Schüler hat offensichtlich länger für diesen Lernschritt gebraucht als manche seiner Mitschüler. Der Beitrag des Schülers erinnert daran, daß in Gesprächen nur die Denkschritte zugänglich sind, die die Sprecher veröffentlichen. Es ist aber damit zu rechnen, daß nicht alle Denkprozesse aller Schüler mit diesem offenliegenden Ablauf synchron verlaufen. Die einzelnen Teilnehmer finden zu verschiedenen Zeitpunkten in die – wie Potthoff sie bezeichnet – »introvertierten aktiven Phasen«.

Die Ungleichzeitigkeit der Denkstränge, die das Gespräch begleiten, macht auf die Bedeutung eines gelassenen Gesprächsfortschritts aufmerksam. Vor allem ein vom Lehrenden mit raschen Phaseneinleitungen forcierter Gesprächsfortgang wird dem immer wieder auch verzögerten Nachdenken der Schüler nicht gerecht. Ein gelassenes Ge-



spräch bezieht »Schleifen« ein, d. h. es läßt zu oder forciert geradezu, daß bereits besprochene Aspekte noch einmal aufgenommen werden. Dadurch wird mehr Schülern ermöglicht, im Gespräch mitzudenken. Mehr Zeit zum Durchsprechen der Aspekte macht die Gespräche nicht weniger dynamisch, sondern verbessert mit der steigenden Anzahl der besprochenen Einwände und Überlegungen die Gründlichkeit des Gesprächs.

Beispiele für diese »Schleifen« sind in mehreren Gesprächen zu finden, die Gertrud Ritz-Fröhlich in ihrem nach wie vor aktuellen Buch zur Gesprächserziehung in der Grundschule wiedergibt.<sup>39</sup> In diesen Gesprächen einer zweiten Klasse zu Astrid Lindgrens »Karlsson vom Dach« ist zu beobachten, daß die Fragen, die die Schüler intensiv interessieren (wie hier das Problem, ob es Karlsson wirklich gibt), sie wiederholt anziehen und von ihnen in mehreren Anläufen mit immer wieder neuen Überlegungen, Widerlegungen, Einwänden und neuen Argumenten besprochen werden. Die Einsichten müssen in mehreren »Anläufen«, z. T. auch nach Überwindung von erneut entstehenden Unsicherheiten, errungen werden. Da hier die Lehrerin die Einsichten nicht forciert, müssen sich die Lösungen im Gespräch gleichsam erst durchsetzen. Die vier Gespräche sind faszinierende Belege, wie Kinder miteinander Fragen klären. Sie zeigen aber auch, wieviel Ruhe und Geduld von seiten der Lehrenden dazu gebraucht werden.

Gespräche dieser Art sind nur möglich, wenn der Lehrer selbst ruhig ist und warten kann, bis die Schüler Denkschritte vollziehen, und wenn er diese Ruhe im Gespräch ausstrahlt. Auch bei den Schülern wird dazu Gelassenheit und Geduld vorausgesetzt. Auf diese Haltungen ist daher in den Gesprächen zu achten, und sie sind gemeinsam zu üben.

##### *5. Kommunikation durch Blickkontakt*

Die Förderung des gemeinsamen Nachdenkens im Gespräch wird dadurch erleichtert, daß das Nachdenken kein rein innerlicher Vorgang ist. Die Körperhaltung, die aktuellen Züge des Gesichts und vor allem der Ausdruck der Augen offenbaren Langeweile, Interesse und aktives Nachdenken sehr deutlich. Betroffenheit wird darin spürbar, Nachdenken zeichnet sich in den Gesichtern und Augen ab, spontane Gedanken »leuchten« hier förmlich »auf«. Die Möglichkeit der Kommunikation mit allen Kindern der Klasse, die hierin begründet ist, wird von den Lehrenden häufig nicht benutzt. Viele wenden sich vor

allem oder ausschließlich den Sprechern zu, statt allen Kindern immer wieder ins Gesicht und in die Augen zu schauen. Diese Lehrerblicke kontrollieren, aber sie nehmen auch Kontakt auf und ermutigen die Kinder, dazuzugehören, mitzudenken und am Gespräch und an den Beiträgen der anderen Anteil zu nehmen. Durch Blicke und durch unterstützende Gesten kann kontinuierlich Kontakt mit vielen Kindern der Klasse aufgenommen und gehalten werden. Blicke und Gesten sind in diesen Möglichkeiten Worten überlegen.

In diesen wortlosen, nicht-sprachlichen Formen kann sich gesprächs-  
begleitend eine zweite Ebene der Kommunikation entwickeln und entfalten, die sprechende und nicht-sprechende Schüler einbezieht. Diese Art des Kontakts und der Kommunikation steht in einer besonderen Nähe zum Denken. Auch wenn wenig geäußert wird, prägt auf diese Weise intensive Spannung das Gespräch.

#### *6. Gespräche als Lernsituation der Lehrenden*

Unterrichtsgespräche, die offen für Kinderüberlegungen sind und deren Pläne nur noch Zentralaspekte festhalten, werden gegenüber stärker lehrergelenkten Gesprächen unvorhersehbarer. Sie lassen Überraschungen zu: Was Kinder interessiert, welche Auffassungen sie im einzelnen einbringen und wie die Gespräche davon beeinflusst werden, entwickelt sich erst in der Situation. Die zunehmende Handlungsunsicherheit, die daraus für die Lehrenden entsteht, ist nur dadurch positiv zu wenden, daß die Gesprächssituation selbst in mehrfacher Hinsicht als Lernsituation der Lehrenden angesehen wird.

Lehrern, die ihren Schülern zuhören, gibt das Gespräch Auskunft darüber, welche Aspekte der Sache diese Kinder beschäftigen und welche Denkschritte für sie schwierig sind. Durch die Offenheit der Gespräche können die Lehrenden also die Schüler besser kennenlernen.<sup>40</sup> Gedanken der Kinder können für die Lehrenden zu Fragen werden, die sie selbst persönlich betreffen und deren Beantwortung sie bereichert.<sup>41</sup> Zudem kann das Gespräch selbst als Lernsituation in Gesprächsleitung betrachtet werden.

Die hohen Ansprüche, die diese Ziele an die Flexibilität und die thematische Beweglichkeit des Lehrers stellen, sind nicht zu umgehen. Das Leiten von Gesprächen, zumal in einer größeren Kindergruppe, stellt auch für die Lehrenden Übungssituationen in Merkfähigkeit (weil mehrere Gesprächsfäden gleichzeitig im Auge zu behalten sind), gedanklicher Präzision (weil häufig der Lehrende die Ver-

bindungen zwischen den Schülerbeiträgen zumindest für sich herausstellen muß) und Entscheidungsfähigkeit dar (weil häufig schnell mitzubedenken ist, mit welchen Beiträgen das Gespräch fortgesetzt werden soll).

### 7. *Größere methodische Variabilität*

Nachdenken ist auch dadurch zu fördern, daß die Gespräche methodisch variabler angelegt werden. In die Klassengespräche können z. B. Phasen aktiven Nachdenkens und Phasen, in denen die Schüler miteinander ihre Gedanken besprechen, eingeschoben werden. Aktives Nachdenken könnte ein bedeutender Bestandteil von Unterrichtsgesprächen werden, wenn etwa mitunter bewußt und mit Ankündigung Denkpausen eingelegt werden, in denen die Schüler versuchen, eine Frage zu klären. Wenn zwei oder mehr Kinder flüsternd miteinander das Problem besprechen, käme zusätzlich der Stimulus ins Spiel, den die Gedanken durch die Formulierung und den Austausch gewinnen. »Wenn der Versuch aufgegeben wird, dem Lernen starre Unterrichtsformen überzustülpen, könnten die Teilnehmer an Unterrichtsgesprächen jeweils an den Stellen, die gründliches Vertiefen und individuellen Zugang erfordern, aus dem Zwang des gemeinsamen Fortschreitens freigegeben werden zur Meditation oder zum Gespräch im kleinsten Kreis, in dem die stimulierenden Wirkungen des Miteinander-Sprechens wirksam werden können.«<sup>42</sup> Die Ergebnisse dieser Teildiskussion werden rückgebunden, indem einige Partner zu Beginn der Gesprächsfortsetzung im Klassenverband kurz berichten. Möglich sind auch Kombinationen von Gespräch und Einzelarbeit und der Einsatz von Ergebnisblättern. Die Möglichkeiten methodischer Variationen werden noch zu wenig genutzt und erprobt.

### 8. *Bewußte Gestaltung und Veränderung von Gesprächsroutinen als Ziel*

Angesichts dieser Vorschläge ist zu berücksichtigen, daß Unterrichtsgespräche – wie alle Unterrichtsformen – auf eingespielten Verhaltensweisen beruhen. Die Routinen, die bisher schon in den Gesprächen von Lehrer und Schülern entwickelt worden sind, tragen das aktuelle Gespräch, aber sie wirken sich auch als Vorgaben aus, die subtil die jeweiligen Abläufe bestimmen. Die Veränderung von Gesprächshaltungen ist daher eine längerfristige Arbeit. Sorgfältig ist darauf zu achten, mit welchen Routinen Lehrer und Schüler in ihren ersten Gesprächen beginnen.

### 9. *Fragwürdigkeit der Sache – Lebendigkeit des Lehrers*

Bei allem ist grundsätzlich zu bedenken, daß Gespräche in dem entwickelten Sinn nur zustande kommen, wenn das Thema das Spiel der Fragen und Aspekte anstößt und sich daran das Interesse von Schülern und Lehrern entzündet. Einlinige und langweilige Themen lohnen kein Gespräch. Entscheidendes hängt auch von der Haltung des Lehrers ab, für die die Lebendigkeit des eigenen Fragens und Nachforschens zur lebenslangen Aufgabe wird. Es geht darum, »... immer wieder von neuem ein Suchender zu werden und andere in die produktive Unruhe dieses Suchens mit hineinzunehmen«. <sup>43</sup> Wie jedoch diese lebendige Haltung angesichts der zunehmend schwierigeren Aufgaben, der steigenden Belastungen und der geringen öffentlichen Anerkennung für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu erhalten oder wiederzugewinnen ist, erscheint als offene Frage.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. *Otto Friedrich Bollnow*: Sprache und Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1979<sup>3</sup>, S. 33 ff. und S. 61 ff.
- 2 Vgl. *Hartmut Thiele*: Lehren und Lernen im Gespräch: Gesprächsführung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1981, insb. S. 13 ff.
- 3 Vgl. *Friedrich Kainz*: Sprachpsychologische Bemerkungen zum Thema »Schülergespräch«. In: *Dieter Spanhel (Hrsg.)*: Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf: Schwann 1973, S. 341 ff., insb. S. 342.
- 4 Vgl. *Kainz*, a.a.O., S. 348 f.
- 5 Vgl. *Bollnow*, a.a.O., S. 63.
- 6 Diese Überlegungen stützen sich auf Ausführungen von *Gertrud Ritz-Fröhlich*: Das Gespräch im Unterricht. Anleitung, Phasen, Verlaufsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977, insb. S. 48, und von *Peter Martin Roeder/Gundel Schümer*: Unterricht als Sprachlernsituation. Eine empirische Untersuchung über die Zusammenhänge der Interaktionsstrukturen mit der Schülersprache im Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1977, insb. S. 172, 280 und 292.  
Die Aussagen von *Roeder/Schümer* werden in der qualitativen Interpretation mehrerer themengleicher Unterrichtsstunden entwickelt. Sie sind auf einzelne Stunden bezogen, weisen aber dennoch darüber hinaus auf allgemeinere Phänomene in Unterrichtsstunden.
- 7 Vgl. hierzu *Roeder/Schümer* 1976, a.a.O., S. 171, *Ritz-Fröhlich* 1977, a.a.O., S. 47, 49, 55 f. und 95 f., sowie *Willy Pothhoff*: Das Unterrichtsgespräch als Lernform. In: *Spanhel* 1973, a.a.O., S. 354.
- 8 Vgl. *Hermann Oblinger*: Schweigen und Stille in der Erziehung. Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns, hrsg. von *Marian Heitger* und *Hans Schiefele*. München: Ehrenwirth 1968, S. 16 ff. Oblingers Buch ist eine der wenigen Arbeiten, die sich zentral mit Schweigen und Stille befassen.
- 9 *Oblinger*, a.a.O., S. 18.
- 10 *Oblinger*, a.a.O., S. 16 f.
- 11 *Oblinger*, a.a.O., S. 18.
- 12 Vgl. *Walter Popp*: Die Disponibilität des Lehrers. In: *Günther Dohmen/Friedemann Maurer (Hrsg.)*: Unterricht. Aufbau und Kritik. München: Piper 1968, S. 152 ff.
- 13 *Popp*, a.a.O., S. 161.
- 14 Vgl. *Popp*, a.a.O., S. 162.
- 15 Zu den verschiedenen Modellen älterer Art vgl. *Hubert Feger/Egmund von Trotsenburg*: Paradigmen für die Unterrichtsforschung. In: *Karlheinz Ingenkamp/Evelore Parey (Hrsg.)*: Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970, S. 269 ff., und *Matti Koskenniemi*: Elemente der Unterrichtstheorie. München: Ehrenwirth 1971. Zu neueren deutschsprachigen Ansätzen, an denen die Verschiedenheit des Fragens

- und die unterbrochenen Traditionslinien deutlich werden, vgl. u. a. *Dieter Spanhel*: Die Sprache des Lehrers. Grundformen didaktischen Sprechens. Düsseldorf: Schwann 1977<sup>3</sup>; *Gerhard Priesemann*: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf: Schwann 1974<sup>2</sup>; *Gerhard Gotthilf Hiller*: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf: Schwann 1973; *Rainer Kokemohr/Reinhard Uhle*: Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lern-Prozessen. In: *ZfP* 22 (1976) 6, S. 857–879; *Rainer Kokemohr/W. Marotzki* (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt u. a.: Lang 1985; *Peter Menck*: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt u. a.: Lang 1986. Hinzu kommen u. a. noch ethnographische Ansätze und die linguistischen Arbeiten von *Ehlich/Rehbein* (vgl. Anm. 23 und 31).
- 16 Vgl. *John McH. Sinclair/Malcolm Coulthard*: Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler; übersetzt, bearbeitet und herausgegeben von *Hans-Jürgen Krumm*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977.
- 17 Vgl. *Sinclair/Coulthard*, a.a.O., S. 51f.
- 18 Die Äußerungen stammen aus dem Transkript einer Unterrichtsstunde (D7), die als eine von zehn Unterrichtsstunden im empirischen Teil einer Arbeit untersucht wird. Vgl. *Gabriele Faust-Siehl*: Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1987, S. 153ff., insb. S. 182.
- 19 Vgl. *Faust-Siehl*, a.a.O., S. 207.
- 20 Vgl. *Arno A. Bellack u. a.*: Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf: Schwann 1974, S. 143ff.; vgl. *Roeder/Schümer*, a.a.O., S. 94ff., und *Faust-Siehl*, a.a.O., S. 57ff.
- 21 Vgl. *Bellack u. a.*, a.a.O., S. 162ff., *Roeder/Schümer*, a.a.O., S. 117, und *Faust-Siehl*, a.a.O., S. 58.
- 22 Vgl. *Faust-Siehl*, a.a.O., S. 291f.
- 23 Vgl. u. a. *Karin Martens*: Zur Analyse von Sprechhandlungsstrategien im Zusammenhang mit der lenkenden Tätigkeit des Lehrers im Unterricht. In: *Herma C. Goepfert* (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Fink 1977, S. 224–268; *Hans Ramge*: Unterrichtspläne als komplexe Handlungsformen im Deutschunterricht. In: *Konrad Ehlich/Jochen Rehbein* (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr 1983, S. 157–176; *Sabine Börsch*: Unterrichtsstrukturen in Sprachlehrveranstaltungen der Hochschule. In: *Ehlich/Rehbein* 1983, a.a.O., S. 427–440, insb. S. 432ff.; *Peter Menck*: Ein Unterrichtsthema wird interpretiert. In: *Ehlich/Rehbein* 1983, a.a.O., S. 177–185; *Faust-Siehl* 1987, a.a.O., S. 203. Hinweise finden sich auch bei *Roeder/Schümer* 1976, a.a.O., S. 286.
- 24 *Sinclair/Coulthard*, a.a.O., S. 50.
- 25 Vgl. *Faust-Siehl*, a.a.O., S. 213ff.

- 26 Erläuterungen dazu bei *Faust-Siehl* 1987, S. 53 ff. und S. 59 ff.
- 27 Vgl. *Sinclair/Coulthard* 1977, a.a.O., S. 66, und *Faust-Siehl* 1987, a.a.O., S. 54.
- 28 Vgl. *Faust-Siehl* 1987, a.a.O., S. 59 ff. und die dort aufgeführten Literaturhinweise.
- 29 Vgl. *Faust-Siehl* 1987, a.a.O., S. 214 ff.
- 30 Vgl. *Faust-Siehl* 1987, a.a.O., S. 223 ff.
- 31 Vgl. vor allem *Konrad Ehlich/Jochen Rehbein*: Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: *Goepfert* 1977, a.a.O., S. 36–114, und *Konrad Ehlich/Jochen Rehbein*: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr 1986.
- 32 *Ehlich/Rehbein* 1986, a.a.O., S. 74.
- 33 *Ehlich/Rehbein* 1986, a.a.O., S. 71 f.
- 34 *Ehlich/Rehbein* 1986, a.a.O., S. 77.
- 35 Vgl. *Ehlich/Rehbein* 1986, a.a.O., S. 87.
- 36 *Popp* spricht von einer Verringerung der »Planungsdichte«. Vgl. *Walter Popp*: Wie gehen wir mit den Fragen der Kinder um? Erziehung zur Fraglosigkeit als ungewollte Nebenwirkung? In: *Grundschule* 21 (1989) 3, S. 32. Eine variable Verlaufsplanung ist zu finden bei *Gerhard Gotthilf Hiller*: Johanna Heins »Anna« – Zur Wechselwirkung zwischen Bildsymbolik und Schülererfahrung. In: *Wolfgang Langer*: Zwischen Biographie und Kultur, Anstiftung zu einem persönlichen Umgang mit Bildern und Texten im Unterricht. Langenau-Ulm: Vaas 1988, S. 113 ff., insb. S. 123 ff. Mehrere Arten der hier aufgeführten Lehrerrückfragen und Lehreraufforderungen sind Beispiele einer (selten beschriebenen) Lehrergesprächsstrategie, die Widerspruch und Konfrontation einschließt und dadurch das Denken der Schüler stimuliert. U. a. werden genannt »Denkanstöße verdichten«, »Nachdenken stimulieren«, »Widerspruch wecken/Verbindungen stiften«, »Zweifel säen«, »Distanz zum Gesprächsverlauf herstellen, Urteilsfähigkeit ermöglichen, Selbstkritik fördern«. Vgl. a.a.O., S. 124 f.
- 37 Vgl. *Hartmut von Hentig*: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München, Wien: 1987<sup>3</sup>, S. 110 ff.
- 38 Vgl. *Pothoff* 1973, a.a.O., S. 354 ff.
- 39 Vgl. *Ritz-Fröhlich* 1977, a.a.O., S. 145 ff.
- 40 Vgl. *Friedrich Schweitzer*: Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung. In: *Evangelischer Erzieher* 40 (1988) 6, S. 532 ff.
- 41 Vgl. *Popp* 1989, a.a.O., S. 32.
- 42 *Pothoff* 1973, a.a.O., S. 357. Vgl. ähnliche Vorschläge bei *Thiele* 1981, a.a.O., S. 22 ff.
- 43 *Popp* 1968, a.a.O., S. 162.