

Gabriele Faust-Siehl

Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1987

Über die Autorin:

Gabriele Faust-Siehl, Jg. 50, Dipl.-Päd., ist Lehrerin an einer Grundschule in Tübingen und Komm. Fachbereichsleiterin an einem Staatlichen Seminar für schulpraktische Ausbildung. Sie promovierte mit der vorliegenden Arbeit zum Dr. rer. soc. an der Universität Tübingen.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Faust-Siehl, Gabriele:

Themenkonstitution als Problem von Didaktik und
Unterrichtsforschung / Gabriele Faust-Siehl. –
Weinheim : Deutscher Studien-Verlag, 1987. –
ISBN 3-89271-031-7

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Druck nach Typoskript

© 1987 Deutscher Studien Verlag · Weinheim
Seriengestaltung des Umschlags: Atelier Warminski, 6470 Büdingen 8
Printed in Germany

ISBN 3 89271 031 7

Vorwort

Allen Personen, deren Unterstützung es mir ermöglichte, die vorliegende Arbeit zu verfassen, sage ich herzlichen Dank, insbesondere L1 und ihrer Klasse für die Bereitschaft, Unterricht aufzuzeichnen, und L2 für die zur Verfügung gestellten Transkripte. Herrn Prof. Dr. K. E. Nipkow, Frau Prof. Dr. H. Kasper und Herrn Dr. W. K. Schulz, Tübingen, danke ich herzlich für die Gespräche, in denen sie mir wesentliche Gedankengänge eröffneten, und für ihre Unterstützung. Vom Oberschulamt Tübingen und vom Staatlichen Schulamt Reutlingen wurden Anträge auf Beurlaubung entgegenkommend behandelt. Das Vorhaben wurde durch ein Promotionsstipendium der Konrad-Adenauer-Stiftung gefördert.

Die Arbeit wurde von der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen als Dissertation angenommen. Gutachter waren Herr Prof. Dr. K. E. Nipkow (Hauptberichterstatler) und Frau Prof. Dr. D. Knab (Mitberichterstatler), Tübingen. Die mündliche Prüfung fand am 13. Februar 1986 statt.

Tübingen, im März 1987

Gabriele Faust-Siehl

Inhaltsverzeichnis:

Gestaltung u. Realisierung des Unterrichtsthemas

THEMENKONSTITUTION* ALS PROBLEM VON DIDAKTIK UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

0. Einleitung.....	5
1. Das Problem der Themenkonstitution im Rahmen von Didaktik und Unterrichtsforschung.....	9
1.1. Themenkonstitution als Problem der Didaktik.....	9
1.1.1. Themenkonstitution und das Verhältnis von Didaktik und Methodik.....	10
1.1.2. Themenkonstitution und das Verhältnis von Planung und Analyse von Unterricht.....	24
1.2. Themenkonstitution als Forschungsbereich der Unterrichtsforschung.....	31
1.2.1. Die Untersuchung der thematischen Strukturen in der Unterrichtsforschung.....	35
1.2.2. Kategorien und Konzepte des Unterrichtsprozesses in der Unterrichtsforschung.....	45
2. Themenkonstitution als Lern- und Bildungssituation.....	67
2.1. Sachverhältnis und Perspektivität in der Themenkonstitution.....	71
2.1.1. Perspektivität als Grundzug des Welt-Innewerdens.....	71
2.1.2. Die Perspektivität der Sachverhältnisse als schulpädagogisches Problem.....	76
2.1.3. Sachverhältnisse in der Themenkonstitution - Interpretation eines Beispiels.....	83

2.2. Perspektivität und Unterrichtsstruktur.....	90
2.2.1. Modelle der strukturellen Gegliedertheit des Unterrichts.....	91
2.2.2. Perspektivität der Sachverhältnisse und das Unterrichtsthema als nicht-perspektivische, sachlich-intentionale Teilstruktur des Unterrichts...	97
2.3. Bildung als Interpretationsrahmen der Themenkonstitution....	103
2.3.1. "Bildung" oder "Lehren und Lernen" als Interpretationsrahmen der Themenkonstitution?.....	103
2.3.2. Nähere Erläuterungen zum Bildungsverständnis.....	110
2.3.2.1. Sache und Themenkonstitution.....	113
2.3.2.2. Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Sache für die Person.....	126
2.3.2.3. Unstetigkeit der "Bildung" - Stetigkeit der "Lerngeschichten".....	133
2.3.2.4. Interpretation eines Beispiels.....	144
3. Themenkonstitution als funktional analysierte Gesprächssituation.....	153
3.1. Eröffnungen von Unterrichtsstunden.....	158
3.1.1. Beispiele für Eröffnungen.....	158
3.1.2. Typische Phänomene in Eröffnungen.....	175
3.1.3. Eröffnungen als didaktisches Problem.....	178
3.2. Die Themenkonstitution als geordneter Ablauf von Phasen.....	182
3.2.1. Beispiele für Phasengliederungen.....	182
3.2.2. Typische Phänomene in Phasengliederungen.....	202
3.2.3. Die Gliederung der Themenkonstitution als didaktisches Problem.....	209

evtl.

3.3. Die innere Ordnung der Phasen.....	213
3.3.1. Häufigkeit und Vorkommen von ERF-Äußerungsfolgen in den Unterrichtsstunden.....	214
3.3.2. Ausgedehnte Äußerungsfolgen als vorherrschende Äußerungsfolgen innerhalb von Phasen.....	223
3.3.3. Zur didaktischen Bedeutung der sachbezogenen Äuße- rungsfolgen und zur Rolle des Lehrer-Feedbacks.....	238
3.4. Abschlüsse.....	244
3.4.1. Zum Vorkommen von Pre-Closing-Techniken.....	244
3.4.2. Gesprächsbeiträge des eigentlichen Abschlusses.....	248
4. Themenkonstitution als Gesprächs- und Bildungssituation.....	257
Anhang.....	261
Beschreibung des Materials und der Transkriptionstechnik.....	261
Erklärung der Zeichen in den Transkripten.....	264
Anmerkungen.....	265
Anmerkungen zum 1. Kapitel.....	265
Anmerkungen zum 2. Kapitel.....	276
Anmerkungen zum 3. Kapitel.....	287
Anmerkungen zum Abschnitt 4.	302
Verzeichnis der zitierten Literatur.....	303

0. Einleitung

Im Titel fragt die vorliegende Arbeit nach der Themenkonstitution. Themenkonstitution ist ein Begriff aus der didaktischen Diskussion. Hierunter wird die Gestaltung und Realisierung des Unterrichtsthemas verstanden. Zwei Konstitutionsprozesse sind dabei zu unterscheiden. Das Unterrichtsthema wird (1.) in der Unterrichtsvorbereitung vom planenden Lehrer konstituiert, indem es aus einem möglichen Inhalt in Verbindung mit einer didaktischen Intention hervorgeht. Dieses bereits "konstituierte" Thema wird (2.) noch einmal einem Konstitutionsprozeß unterworfen. Im Unterricht geht unter Bezug auf das vorbereitete Thema aus den aufeinander orientierten Gesprächsbeiträgen von Lehrer und Schülern das Unterrichtsthema im Unterrichtsprozeß hervor. Diese zweite Themenkonstitution wird im folgenden näher betrachtet. Sie ist im Titel der Arbeit angesprochen.

Zu Beginn der Untersuchungen stand dabei die Überlegung, daß die Fragestellung der Arbeit im Grunde zwischen Didaktik und Unterrichtsforschung liegt: Das Problem der Unterrichtsthemen ist in der Schulpädagogik die Domäne insbesondere der geisteswissenschaftlichen Didaktik. Jedoch werden diese hier vornehmlich unter den Fragestellungen nach Auswahlkriterien, Anordnung und innerer Struktur der Inhalte sowie der grundlegenden Beziehungen zwischen Bildungssubjekt und den Objekten der Bildung, weniger im Hinblick auf ihre Umsetzung und Rolle im Unterrichtsprozeß betrachtet. Unterricht als Unterrichtsprozeß ist demgegenüber das zentrale Forschungsfeld der Unterrichtsforschung. Deren Kategorisierungen zum Unterrichtsthema bleiben jedoch in ihrer didaktischen Begründung hinter den didaktischen und bildungstheoretischen Erörterungen zurück. Daher stand zu Beginn der Arbeit die Überlegung, nach Bezügen zwischen einer didaktisch angeleiteten und orientierten Frage nach dem Unterrichtsthema und einer unterrichtsanalytisch angeleiteten Frage nach den Unterrichtsprozessen zu suchen.

Der Verlauf der Untersuchungen erwies dann schnell, daß mit Didaktik und Unterrichtsforschung, wiewohl sie sich auf den "gleichen" Gegenstandsbereich beziehen, zwei disparate Forschungsansätze vorliegen, die sich

nicht nur in Tradition und Methoden, sondern auch in den Konzeptualisierungen des Unterrichtsthemas im Unterrichtsprozeß, letztlich im Unterrichtsverständnis insgesamt grundlegend unterscheiden. Zu den "Bezügen" zwischen Didaktik und Unterrichtsforschung kann die Arbeit daher wenig beitragen. Die Bearbeitung führte im Gegenteil dazu, daß die didaktische Frage nach der Themenkonstitution und die unterrichtsanalytische Frage nach den Gesprächsprozessen im Unterricht von zwei getrennten Kapiteln behandelt wird, in denen nacheinander jeweils auf einen der beiden Forschungsansätze beschränkt das Problem der Themenkonstitution aufgegriffen und weiterzutreiben versucht wird.

Die Untersuchung geht also in folgenden Argumentationsschritten vor: Das 1. Kapitel leistet die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand. Es nimmt die Ausgangsthese von der vom Problem geforderten Zusammengehörigkeit der Forschungsperspektiven zur Themenkonstitution auf und verfolgt die Fragestellungen danach zunächst in der Didaktik und anschließend in der Unterrichtsforschung. (1.) Das zweite Kapitel argumentiert didaktisch und entwickelt Gesichtspunkte zur Themenkonstitution als einer in einem bildungstheoretischen Interpretationsrahmen zu verstehenden Lern- und Bildungssituation. (2.) Das dritte Kapitel geht unterrichtsanalytisch vor und versucht eine qualitative Studie zur Themenkonstitution im Unterrichtsgespräch. Hierzu wird auf SINCLAIR/COULTHARDS Konversationsanalyse des Unterrichtsgesprächs zurückgegriffen, diese jedoch interpretierend auf die Entwicklung thematischer Strukturen bezogen. (3.)

Alle drei Kapitel belegen die Möglichkeit, Unterrichtsprozesse unter der Zielperspektive der "Bildung" zu untersuchen. Dies ist m.E. die wesentliche Aussage der Arbeit: Unterrichtsprozesse sind notwendig bildungstheoretisch zu betrachten. Wird dies versäumt, kann der Unterrichtsprozeß nur noch restringiert als inhaltsloser zu steuernder Gesprächsprozeß verstanden werden.

"Bildung" als Orientierungsrahmen für Unterrichtsprozesse ist jedoch im Verlauf der Nachkriegsgeschichte von Didaktik und Bildungstheorie - zusätzlich zur didaktischen Abstinenz den Prozessen gegenüber - zu einer ungebräuchlichen Fragestellung geworden. Die zeitgeschichtliche Situation

nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs bedingt eine allmählich einsetzende Neuorientierung der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Die vorherrschende geisteswissenschaftliche Orientierung wird dabei nach und nach durch empirisch orientierte programmatische Positionen und empirische Methoden verwendende erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen und Ansätze ergänzt. In der Didaktik führt dieser Prozeß der Verbreiterung und Differenzierung der Forschungsrichtungen mit der Zeitverzögerung von einer Dekade zu Beginn der 60er Jahre zur Entwicklung von didaktischen Ansätzen, die die bildungstheoretische Orientierung der Didaktik in dreifacher Hinsicht in Frage stellen: (1.) Statt an "Bildung" sind Unterrichtsvorgänge und ihre Betrachtung am Kriterium des "Lehrens und Lernens" zu orientieren. (2.) Empirische Bestandsaufnahme, Wirkungskontrolle und Unterrichtsexperimente sind didaktische Aufgaben, erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen und Forschungsansätze, die diese Zusammenhänge aufklären, Bezugstheorien der Didaktik. (3.) Gegenstand der Didaktik ist der Unterricht in seiner Zielbestimmtheit und als dimensionsanalytisch zu erfassende Handlungssituation.

Unter dem Einfluß weltweiter bildungspolitischer Rahmenbedingungen, in deren Kontext die ökonomische Bedeutung des Bildungswesens erkannt, eine "Bildungskrise" konstatiert und eine vor allem quantitative Ausweitung des Bildungssektors verlangt wird, wird diese Orientierung im Verlauf der 60er Jahre zur dominierenden, z.T. instruktionspsychologisch ausdifferenzierten Ausrichtung der unterrichtsbezogenen Theoriebildung. Bildungstheoretische Positionen erscheinen in dieser Zeitsituation als dysfunktional angelegte didaktische Theorien, die die notwendige Umgestaltung und Modernisierung der Bildungsinstitutionen, die unter der Bedingung knapper Mittel zu leisten ist, nicht verbürgen können.

Die dominierenden Entwicklungen der späten 60er und der 70er Jahre öffnen auch den Bereich der Diskussion, Begründung und Ermittlung der unterrichtlichen Ziele dem i.w.S. empirischen Zugriff. In einer ersten Phase wird diese Aufgabe vornehmlich auf die Objektseite des schulischen Lernens bezogen und durch fach- und bedarfsbezogene Ausdifferenzierung inhaltlicher Strukturen, die als Innovation verstanden wird, zu lösen versucht. In einer zweiten Phase - es wäre zu überprüfen, ob sie als

Gegenbewegung aufzufassen ist - rücken demgegenüber Lernende und Lehrende in ihren Zielen, Bedürfnissen und Interessen als Bestimmungsfaktoren des schulischen Curriculums in den Vordergrund. Der bildungstheoretischen Grundposition, wonach Unterricht weder einseitig objektivistisch durch Ausrichtung an den Strukturen der Fächer oder Kunden noch einseitig subjektbezogen zu begründen ist, kommt in diesen Diskussionen nur untergeordnete Bedeutung zu. Das Verständnis der Handlungssituation Unterricht wird seit Mitte der 70er Jahre vornehmlich durch die Rezeption sozialwissenschaftlicher Grundlagentheorien, die in einem zweiten Schritt auf pädagogische Handlungsprobleme und -situationen bezogen werden, zu klären versucht. Auch im Hinblick auf diesen Problembereich ist festzustellen, daß Ansätze, die Unterricht zuerst und genuin als pädagogische Situation auffassen, gegenüber den dominierenden Diskussionen m.E. von untergeordneter Bedeutung bleiben. Versuche der Wiederbesinnung auf die Tradition und der Reformulierung bildungstheoretischer Fragestellungen unter Aufnahme der sozialwissenschaftlichen Wendung bleiben vereinzelt. Der Unterrichtsforschung ist die Orientierung an einem bildungsphilosophisch begründeten Kriterium, das zu den beobachtbaren Prozessen in einem antagonistischen Verhältnis steht, ohnehin grundlegend fremd.

Auf Grund dieser Ausgangsbedingungen wird in dieser Untersuchung zum Teil quer zu jenen genannten Entwicklungen und Diskussionszusammenhängen argumentiert:

- Gegenüber einem didaktischen Verzicht auf "Bildung" als Orientierungsrahmen für Unterricht wird auf ebendiesem bestanden.
- Gegenüber unterrichtsanalytischen Zugriffen wird auf der Notwendigkeit einer Akzentuierung des Themas, einer bildungstheoretischen Qualifizierung des Unterrichtsthemas und des Unterrichtsgesprächs und letztlich einer didaktischen Unterrichtsauffassung bestanden.
- Gegenüber der Bildungstheorie wird darauf bestanden, die Perspektive auf die Untersuchung von Unterrichtsdokumenten i.S. einer didaktischen Unterrichtsempirie nicht nur programmatisch auszuweiten, sondern zu versuchen, diese zu realisieren.
- Gegenüber der Entgegensetzung und Vereinseitigung von Bildung und Lernen wird nach einem Zusammenhang gesucht.

1. Das Problem der Themenkonstitution im Rahmen von Didaktik und Unterrichtsforschung

1.1. Themenkonstitution als Problem der Didaktik

Die Frage nach der Erforschung der Themenkonstitution wird in der didaktischen Diskussion der 60er und 70er Jahre nicht direkt angegangen. Innerhalb der Diskussionen dieser Jahre lassen sich jedoch zwei wichtige Streitfragen angeben, bei denen die Notwendigkeit bzw. die Möglichkeit einer Erforschung von Unterrichtsprozessen implizit mitdiskutiert werden. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Didaktik und Methodik wird erörtert, ob primär Unterricht in seiner ganzen Breite Thema der Didaktik ist oder ob sich die Didaktik primär auf Zielentscheidungen zu konzentrieren hat. Damit vielfältig verbunden ist die zweite hier angesprochene Fragestellung. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Planung und Analyse des Unterrichts wird diskutiert, auf welche Anwendungssituationen didaktische Theoriebildung in erster Linie bezogen ist, auf die Situation des sich vorbereitenden Lehrers oder auf die Auswertung abgelaufenen Unterrichts. Je nach in erster Linie angezielter Anwendungssituation und je nach der Aufgabe, die Didaktik leisten soll, fällt der Bezug zur Erforschung der Themenkonstitution verschieden aus. Steht etwa die Unterrichtsplanung und hier die Zielentscheidung im Mittelpunkt der didaktischen Theorie, besteht wenig Anlaß, die Themenkonstitution im Unterricht zu untersuchen, wenn dies auch als Korrektur für neue Zielentscheidungen dienen könnte. Anders wenn die Analyse von Unterricht in seiner ganzen Breite angezielt wird. Hier liegt es nahe, systematisch Unterrichtsprozesse zu dokumentieren und auszuwerten. Der folgenden Darstellung der Entwicklungen zu diesen beiden wichtigen Fragen liegt auch die These zugrunde, daß die verschiedenen Voraussetzungen in didaktischen Theorien deutlicher hervortreten, wenn (1.) die angezielte Verwendungssituation und (2.) die primäre Aufgabe der jeweiligen Theorie klarer unterschieden werden.

1.1.1. Themenkonstitution und das Verhältnis von Didaktik und Methodik

Die verschieden beantwortete Frage nach dem Verhältnis von Didaktik und Methodik ist einer der wichtigen Streitpunkte in den Auseinandersetzungen zwischen Wolfgang KLAFFKI und der Berliner Didaktik in den beginnenden 60er Jahren. In den folgenden Diskussionen werden die Standpunkte mehrmals verändert und schließlich wesentlich aneinander angeglichen. In die Erörterungen greifen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre Herwig BLANKERTZ, Hermann-Josef KAISER und Peter MENCK ein. Ihre Beiträge sind auch insofern von Bedeutung, als darin, gerade am Verhältnis von Didaktik und Methodik ansetzend, für die Didaktik neu die Frage nach den Zielentscheidungen im Unterricht, mithin die Frage nach der Themenkonstitution gestellt wird. Die Entwicklung der verschiedenen Positionen wird im folgenden in Grundzügen dargestellt.

KLAFFKIs **Kategoriale Didaktik** bezieht sich in der Ausgangsposition zentral auf die Unterrichtsplanung. Unter dem Gesichtspunkt der Zielentscheidungen, die zu treffen sind, werden die intentionalen und die methodischen Vorbereitungen voneinander unterschieden. Die didaktische Analyse, die als "... Kern der Unterrichtsvorbereitung ..." ¹⁾ den Bildungsgehalt des möglichen Unterrichtsthemas erschließt, geht der methodischen Vorbereitung zeitlich und der Sache nach voraus. Der Entwurf der Unterrichtsschritte und die Zuordnung der "Mittel" kann die didaktische Reflexion nicht ersetzen, sondern ist erst auf der Grundlage der didaktischen sinnvoll möglich. Ebenso wäre es eine Fehldeutung - so KLAFFKI 1958 -, wenn der Unterricht allein auf der Grundlage eines methodischen Prinzips geplant würde. Mit diesem Verständnis spricht KLAFFKI in späteren Veröffentlichungen vom "Primat" der Didaktik gegenüber der Methodik. ²⁾ "Methoden im strengen Sinne des Wortes gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen, und ob ein Weg richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen ist, das richtet sich eben danach, ob er zum Ziele führt. Also: man muß das Ziel kennen, um über den Weg entscheiden zu können." ³⁾ Die Unterscheidung wertet die Methodik nicht ab: Methodische Entscheidungen sind nicht aus didaktischen deduzierbar und bleiben ein eigenständiger wichtiger Forschungsbereich.

KLAFKI schließt sich hierin Erich WENIGERS Bestimmung des Verhältnisses von Didaktik und Methodik an. WENIGER argumentiert forschungsbezogen gegen reine Methodenlehren und gegen die mangelnde Unterscheidung von Didaktik und Methodik, praxisbezogen gegen Methodenmonismus und gegen die Ausklammerung der Reflexion und Entscheidung über die Bildungsbedeutung der Inhalte. 4) Die Methoden des Unterrichts seien weder allein aus der Struktur des Inhalts in seiner Lehrbarkeit noch allein aus der Struktur des Bildungsprozesses "im" Zögling deduzierbar. Aber auch die Entwicklung einer eigenständigen Methodenlehre, die Sachstruktur und "Subjekt"-Struktur vermittelt, verfehlt nach WENIGERS Ansicht den Status der Methoden und der Methodenlehre, weil sie die Übertragbarkeit und Ungeschichtlichkeit der Methoden suggeriert. Sowohl die Bildungsbedeutung der Inhalte als auch Lehrer und Schüler in ihrer Art, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, entziehen sich jeder Fixierung. Methodische Entscheidungen sind in der Unterrichtspraxis stets neu und stets nach didaktischen zu treffen, in der Forschung ist bestenfalls die Entwicklung einer methodischen Typenlehre möglich, die aber dann in der allgemeinen Didaktik oder in der Didaktik eines Fachs verankert sein muß. In diesem Sinn sind die Methoden bzw. ist die Methodenlehre für WENIGER "... immer etwas Zweites ...". 5) WENIGER wird durch diese dezidierte Stellungnahme jedoch nicht daran gehindert, sowohl einen strukturellen Unterrichtsbegriff als auch mit seinen Ausführungen zur "Begegnung" von Bildungssubjekt und Bildungsgehalt den Kern eines methodischen Prinzips zu entwickeln. WENIGERS Didaktik bezieht so gleichsam methodische Grundfragen mit ein: WENIGER legt seiner eigenen Position einen "weiten" Didaktik-Begriff zugrunde. 6)

1961 bzw. 1962 kommt in KLAFKIs Position die Unterscheidung von zwei didaktischen "Disziplinen", der Didaktik im engeren und der Didaktik im weiteren Sinn hinzu. Gegenstandsbereich der Didaktik i.e.S. sind zentral die Probleme der Auswahl, Anordnung, Zuordnung und Struktur von Bildungsinhalten. Die Didaktik i.w.S. wird allgemeiner als "Wissenschaft vom Unterricht", allgemeine Unterrichtslehre oder Unterrichtstheorie bestimmt. 7) Die Fragestellungen der Didaktik i.e.S. sind ein Teilbereich der Didaktik i.w.S.. Sie werden durch die methodischen Probleme und die Untersuchung der ungeplanten und unreflektierten Wirkungen ergänzt. 8) Da KLAFKI die Kategoriale Didaktik der Didaktik i.e.S., die sich entwickel-

de Didaktik des Berliner Arbeitskreises der Didaktik i.w.S. zuordnet, scheinen sich hierin bereits die in späteren Jahren teilweise ausgetragenen gegensätzlichen Positionen dieser didaktischen Theorien niederzuschlagen. KLAFKI hält bis 1976 an der Unterscheidung von Didaktik im engeren und Didaktik im weiteren Sinn, an der Zuordnung seiner Position zur Didaktik i.e.S. und an der in dieser Weise konkretisierten These vom Primat der Zielentscheidungen gegenüber den methodischen Entscheidungen fest. 9) Im Unterschied zu WENIGERS Didaktik beschränkt also KLAFKIS Kategoriale Didaktik bis 1976 das eigene Gegenstandsfeld auf die Ziel- und Inhaltsfragen und bezieht die methodischen Fragen nicht ein. 10)

Die Berliner Didaktik zielt demgegenüber schwerpunktmäßig auf die Verwendungssituation der Analyse von Unterricht ab. Als erstes Indiz dafür kann gelten, daß in den ersten wichtigen Veröffentlichungen die Verwendung des Strukturschemas zur Analyse stets vor seiner Verwendung zur Unterrichtsvorbereitung diskutiert wird. 11) Das Strukturschema wird zudem im Zusammenhang mit dem Berliner Didaktikum, einem mehrmonatigen Praktikum für Lehrerstudenten entwickelt, in dem vor der Planung eigener Unterrichtsversuche zunächst das Problem auftritt, daß Studenten, Universitätslehrer und Mentoren sich über beobachteten Unterricht verständigen müssen. Diese an den Veröffentlichungen der 60er Jahre zu belegenden Vermutung wird 1980 von Wolfgang SCHULZ ausdrücklich bestätigt: Während das sog. "Hamburger Modell" die Unterrichtsplanung in den Vordergrund stellt, behandeln die Entwürfe der Berliner Zeit "... die Planung noch mehr als Appendix der Analyse ...". 12) Es leuchtet ein, daß in einem didaktischen Konzept, das auch zur Analyse von Unterrichtsstunden geeignet sein soll, der Zusammenhang zwischen intentional-inhaltlichen und methodischen Aspekten auf andere Weise bestimmt werden muß.

Paul HEIMANN schlägt vor, Unterricht als aus sechs formal konstanten, inhaltlich jeweils variierenden Elementarstrukturen aufgebaut zu sehen: "... solche intentionaler, inhaltlicher, methodischer, medien-bedingter, anthropologisch-psychologischer und situativ-sozial-kultureller Art." 13) Er unterscheidet Entscheidungs- und Bedingungsfelder, denen die ersten vier bzw. die beiden letzten Elementarstrukturen zuzuordnen sind. Von HEIMANN stammt auch die umstrittene Formel, nach der zwischen den struk-

turellen Momenten "... durchgehende Interdependenz ..." besteht. Bezogen auf die inhaltliche Dimension kommt er zu folgender Auffassung: "Denken über 'Inhalte als lehrbare' impliziert das Methodische und die Medienwahl. Methoden und Medien sind auch Dimensionen des Inhalts-Kalküls. Hier tritt die durchgehende Interdependenz der unterrichts-strukturellen Momente ganz massiv in Erscheinung." 14) SCHULZ stellt dazu fest, daß HEIMANN den Zusammenhang der Strukturmomente nicht näher bestimmt, sondern offengelassen habe. 15) Auch in späteren Veröffentlichungen wird die Interdependenz der Strukturmomente, damit auch das Verhältnis von Intention, Inhalt und Methoden sowohl in als auch vor dem Unterricht, von HEIMANN und SCHULZ zwar postuliert und gefordert, nicht aber differenzierter beschrieben. 16) Das Bestehen auf der Interdependenz der Strukturmomente resultiert dabei aus der von der Berliner Didaktik zentral geforderten Bewährungskontrolle der unterrichtlichen Maßnahmen und ihrer Kritik am "Stratosphärendenken" der bildungstheoretischen Didaktik. 17)

1969 greift BLANKERTZ die behauptete Interdependenz, eingeschränkt auf die Relation von Inhalt/Intention und Methoden und bezogen auf die Vorbereitungssituation, wieder auf. 18) BLANKERTZ behauptet einen grundlegenden "Implikationszusammenhang" von inhaltlich-intentionalen und methodischen Entscheidungen. Seine Argumentation hat zwei Teile. Im ersten Teil verdeutlicht er in Anschluß an Gunther EIGLERS Ausführungen zu den intentionalen Konsequenzen der Formalstufentheorie und des Arbeitsschulprinzips die "... inhaltlichen Festlegungen der Methodenlehre ..." 19). Die Entscheidung für eine unterrichtliche Methodenkonzeption lege zugleich auf einen bestimmten Lernbegriff fest und entscheide weitreichend über die erzieherischen Intentionen, die in diesem Unterricht verfolgt werden können. An WENIGERS Ausführungen zur Methodik des Geschichtsunterrichts zeigt BLANKERTZ sodann, daß umgekehrt Intentionen bestimmte methodische Verfahrensweisen erfordern können.

Im zweiten Teil beabsichtigt BLANKERTZ, den Implikationszusammenhang von Inhalten/Intentionen und Methoden an einem Beispiel weiter zu klären. 20) Die Ausführungen zum Unterrichtsthema "Tuberkulose" entfalten zunächst die Vielfalt des Zusammenhangs von Inhalt und Intention, indem sechs verschiedene Möglichkeiten der intentionalen Akzentuierung des Sachverhalts "Tuberkulose" dargestellt werden. Die "methodische Leitfrage"

leiste es, so BLANKERTZ, die Sachstruktur und die durch die Lernenden gesetzten Bedingungen miteinander zu vermitteln. Sie hat die Aufgabe, die "... individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits sozio-kulturelle Bedingungen hat) zu vereinigen." 21) Die methodische Leitfrage "wirke" auf die Artikulation des Unterrichts (genauer müßte es wohl heißen: des Unterrichtsplans). Aus BLANKERTZ' Text geht nicht eindeutig hervor, ob die "methodische Leitfrage" zeitlich nachgeordnet ist, indem die intentionale Akzentuierung des Unterrichtsinhalts vorausliegen muß, oder ob bereits während der intentionalen Akzentuierung der sich vorbereitende Lehrer die besonderen Bedingungen, die durch seine Lernenden für die Konkretisierung des Sachverhalts gesetzt sind, miteinbezieht. 22) Es handelt sich jedoch keinesfalls um ein Deduktionsverhältnis, da die Akzentuierung für die besondere Situation nicht aus der intentionalen Akzentuierung ableitbar ist. BLANKERTZ vertritt die Auffassung, daß mit seinen Ausführungen die (in der Interdependenzthese zum Ausdruck kommende) Kritik der Berliner Didaktik an KLAFKI's Position (nach der die inhaltlich-intentionale Vorbereitung vor der methodischen zum Abschluß gekommen sein muß) bestätigt werde. Die Interpretationsprobleme, die BLANKERTZ' Ausführungen aufwerfen, werden an folgendem Zitat deutlich: "[Gleichwohl] muß die didaktische Analyse der Formulierung der methodischen Leitfrage zeitlich vorausgehen; darin wird man den bildungstheoretischen Ansatz bestätigen müssen. Aber - und darin liegt die von lerntheoretischen Erwägungen intendierte berechnete Korrektur - in der didaktischen Analyse ist die Methode immer schon antizipiert, so daß ihre Ergebnisse die immanente methodische Strukturierung erkennen lassen." 23)

KLAFKI, der 1976 eingehend BLANKERTZ' Ausführungen bespricht, führt dazu aus, daß BLANKERTZ (1.) die bildungstheoretische Position der (logischen und zeitlichen 24)) Vorordnung der Inhalts- und Ziel- gegenüber den Methodenentscheidungen bestätige. Über Intentionen muß entschieden sein, bevor Methoden zugeordnet werden, da andernfalls unkontrolliert methodische Entscheidungen die Unterrichts- und Erziehungsziele festlegen. In diesem Sinn sei die These vom Primat der Didaktik i.e.S. ein analytischer Satz im Sinne Immanuel KANTS. 25) Er stellt (2.) klar, daß mögliche "... Rückwirkungen z.B. der Entscheidungsebene 'Methodik' auf die Entschei-

dungsebenen 'Zielsetzungen' oder 'Inhaltlichkeit' ..." 26) anerkannt werden. Der Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen Vorentscheidungen und Unterrichtsmethoden, wie BLANKERTZ ihn zu Beginn seiner Ausführungen zu diesem Problem darlege, sei (3.) bereits bei WENIGER nachzuweisen. 27) Insbesondere aus der Behandlung des Beispiels "Tuberkulose" gehe (4.) hervor, daß BLANKERTZ "... hier noch gar nicht auf Unterrichtsmethodik bzw. die Abhängigkeit der Ziel- und Inhaltsentscheidungen von der Unterrichtsmethodik abhebt, sondern daß er eine generelle Konstitutionsbedingung von Unterrichtsthemen bezeichnet: den Tatbestand nämlich, daß 'Inhalte' (Gegenstände) überhaupt erst dadurch zu Unterrichtsthemen (Hervorhebung von KLAFFKI, G. F.-S.) ... werden, daß sie unter bestimmten Fragestellungen zu denjenigen, denen diese Inhalte im Unterricht zugänglich werden sollen, in eine Beziehung gesetzt werden." 28) In der Bezeichnung "methodische Leitfrage" sei also ein Sprachgebrauch von "Methode" angelegt, der von der üblichen Verwendung des Begriffs abweiche. 29) Diesen Feststellungen ist voll zuzustimmen. Zu ergänzen ist noch, daß bereits KLAFFKIs Didaktische Analyse von 1958 die Vermittlung der Sachstruktur mit den besonderen Bedingungen, die durch die Lernenden gesetzt sind, als Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung vorsieht: Der sich vorbereitende Lehrer nimmt in der Sachanalyse die Position des Zöglings ein, und zwar bezogen auf seine gegenwärtige und auf seine zukünftige Lage. Diese pädagogische Interpretation des Themas wird hier als Bestandteil der inhaltlich-intentionalen Reflexion verstanden. Aus der IV. Grundfrage, der nach der Struktur und Schichtung des Inhalts, ergeben sich zudem Folgerungen zur Gliederung des Unterrichts. 30)

Ebenfalls 1976 leistet KLAFFKI eine **terminologische Klärung**, durch die der Begriff der "Themenkonstitution" in die didaktische Diskussion eingeführt wird. In Aufnahme einer Anregung von Jürgen DIEDERICH hält er gegen eine undifferenzierte Verwendung von "Gegenstand", "Inhalt" und "Thema" fest, daß mit "Gegenstand" und "Inhalt" der Unterrichtsinhalt noch als Sachverhalt vor seiner Anerkennung als Unterrichtsinhalt angesprochen wird. "Indem ein 'Inhalt' oder 'Gegenstand' ... unter einer pädagogischen Zielvorstellung ... ausgewählt wird, wird er zum 'Thema' ... Im Begriff 'Thema' wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhalts-Entscheidungsebene zum Ausdruck gebracht." 31) Daher ist statt von der "gegenstands-" oder "inhaltskonstitutiven", "-konstituierenden" oder "-

bestimmenden" Funktion der methodischen Leitfrage von ihrer "themenkonstitutiven", "themenkonstituierenden" oder "themenbestimmenden" Funktion zu sprechen. 32)

An BLANKERTZ' These von der "... gegenstandsbestimmenden Funktion der Methode ..." 33) - wo es genauer heißen müßte: der "methodischen Leitfrage"! - knüpfen in der Folge die BLANKERTZ-Schüler KAISER (1972), KAISER/MENCK (1972, ursprünglich 1970) und MENCK (1972, 1975 und 1976) an. Sie weiten diese These aus, indem sie zu zeigen versuchen, daß nicht nur in der Vorbereitungssituation der Gegenstand bzw. der Inhalt - nach KLAFKIs terminologischer Klärung muß es genauer heißen: das Thema - durch die Vermittlung von Sachstruktur und den durch die Lernenden gesetzten Bedingungen "konstituiert" wird. Unterricht selbst ist als eine dynamische und sich ständig neu darstellende Vermittlung von Inhalten/Intentionen und "Methoden" anzusehen. Auf diese Weise wird im Unterricht das Thema konstituiert. Die Zuordnung erfolgt nicht instrumentell. Sie ist an einem Kriterium orientiert, das bildungstheoretisch bestimmt wird. KAISER kennzeichnet dieses Kriterium des Unterrichtsprozesses als "eigentätigen Nachvollzug", KAISER/MENCK konkretisieren es als "Eröffnung von Möglichkeiten selbstbestimmten Vollzugs". 34) Wenn auf diese Weise die Vermittlung von Inhalten/Intentionen und "Methoden" in der Unterrichtssituation zum Gegenstandsfeld der Didaktik wird, erscheint das Problem der logischen Vorordnung der inhaltlich-intentionalen vor den methodischen Entscheidungen als überholte Fragestellung. Unterricht ist gerade der Prozeß der Vermittlung.

KAISER argumentiert in bezug auf den Wechsel des Methodenverständnisses in der Erkenntnistheorie. Seit KANT werde mit der platonischen Vorstellung gebrochen, nach der (1.) der Erkennende bereits über die Erkenntnis verfüge, (2.) die Erkenntnis an den Gegenständen ablesbar sei und (3.) die Methode des Erkennens und der Lehre lediglich dazu diene, die an den Gegenständen bereits ablesbare Wahrheit herauszuarbeiten. KANT lege für die Metaphysik dar, daß die Methode den Gegenstand gründe, indem die Begriffe und Axiome durch den "richtigen Vernunftgebrauch" ursprünglich gegeben werden. 35) Im Anschluß an Gottfried Wilhelm Friedrich HEGEL und John DEWEY entwickelt KAISER, daß die Inhalte im Unterricht nur heuri-

stisch als aggregathafte Entitäten abzugrenzen seien. Der Inhalt sei mit dem Prozeß seiner Konstituierung identisch. "Inhalte sind immer nur als gerade gedachte Inhalte möglich, d.h. der Weg des Lernens und der Vermittlung, der Prozeß des Denkens strukturiert eben diese Inhalte. Ein Nachdenken über Inhalte ist nicht möglich ohne ein Nach-Denken des Weges ihrer Konstituierung." 36) KAISER bekräftigt damit in Hinblick auf den logischen Status der Unterrichtsmethoden, daß sie weder aus der Sachstruktur noch aus der Struktur des Lernens zu deduzieren sind. Sie erfüllen weiterhin keine instrumentelle Funktion für Inhalte, indem etwa "mittels" der Methoden die Inhalte "übermittelt" werden. Vielmehr werden im Prozeß der Konstituierung Inhalte und Methoden ständig aufeinander bezogen. In diesem fortlaufenden Bestimmungsprozeß gewinnt der Inhalt seine Form. Im Hinblick auf diesen dynamischen Konstitutionsvorgang werde, so KAISER, die Frage nach der logischen Vorordnung der inhaltlichen vor den methodischen Entscheidungen "... sinnlos..". 37) Die "gegenstands- bzw. inhaltskonstitutive Funktion der Methode" (KAISER) sei bisher im allgemeinen übersehen worden. Hier sei zugleich ein entscheidender Ansatzpunkt für eine Unterrichtsforschung, die nicht oder nicht allein einem "technischen Interesse" verpflichtet sei. 38)

KAISER/MENCK vertreten folgende Thesen: Lehrer und Schüler verfügen über "Techniken" im Sinne von "Fertigkeiten". Die "Methode" ist die Kenntnis des Stellenwerts der Techniken für eine bestimmte Aufgabe. In Anwendung der "Methode" werden die Techniken zu einer Verfahrenssequenz geordnet zusammengefügt. Im geordneten Einsatz der Techniken in einer Situation im Hinblick auf eine inhaltlich und intentional bestimmte Aufgabe konstituiert sich das "Unterrichtsziel". Wenn beurteilt werden soll, ob ein instrumentelles Methodenverständnis vorliegt, ist nicht die Bevorzugung einer isolierten Fertigkeit oder eines Inhaltsaspekts zu betrachten, sondern mit der "Methode" das Prinzip der Zusammenfügung. 39)

Nach MENCK (1972) vermittelt die "Unterrichtsmethode" die in der Regel auf Grund fachwissenschaftlicher Vorgaben akzentuierte "Thematik" und die Techniken, die wie bisher als Fertigkeiten von Lehrer und Schüler verstanden werden. In dieser Vermittlung bringt sie Unterricht als Prozeß und in seinem Ergebnis hervor. MENCK gelingt es allerdings hier bereits nicht, genauer auszusagen, was unter der "Unterrichtsmethode" zu verste-

hen ist: Sie ist "... nicht an sich greifbar, sondern nur in ihrer Auslegung in Techniken und auf Thematik. ... Der Begriff Unterrichtsmethode wird also nahezu synonym mit HEIMANNs (Hervorhebung von MENCK, G. F.-S.) 'Intention' gebraucht: 'Intention ... im Sinne von Festsetzung und Sinngebung unterrichtlicher Akte'." 40)

MENCK (1975) wendet sich erneut gegen die Gefahr eines instrumentellen Methodenverständnisses. Er wiederholt fast identisch und lediglich durch ein Beispiel ergänzt die Bestimmungen von MENCK (1972): "Die 'unterrichtsmethode' ist das pädagogische Kriterium, das 'thematik' und 'techniken' unter konkreten Bedingungen zu vermitteln hat, indem sie

- die thematik akzentuiert und (gemäß diesen bestimmten Bedingungen) strukturiert, die sozusagen anlaß für unterrichtliche Bemühungen ist, und

- die Integration und Anwendung von Techniken leitet. ...

Unterrichtsmethode konstituiert also ihren Lerngegenstand 'unterricht', der als Prozeß und in seinem Ergebnis greifbar wird. Da Unterrichtsmethode einen bestimmten Unterrichtsprozeß und bestimmte Ergebnisse intendiert, wird das intendierte auch 'unterrichtsziel' genannt (alle Hervorhebungen von MENCK, G.F.-S.)." 41) Nach wie vor wird damit nichts Näheres über die "Unterrichtsmethode" ausgesagt, als daß sie als "pädagogische Intentionalität" thematische Akzentuierungen und Strukturierungen und "Fertigkeiten" aufeinander bezieht und in dieser Vermittlung Unterricht hervorbringt. 42)

In die Diskussion um das Verhältnis von Didaktik und Methodik bringen KAISER, KAISER/MENCK und MENCK (vor allem 1975) folgenden weiterführenden Gesichtspunkt ein: Sie weisen nachdrücklich darauf hin, daß die "Fertigkeiten" der Schüler vernachlässigt würden und damit der Beitrag der Schüler zur Gegenstandskonstitution bisher zu gering veranschlagt werde. "Der methodische Zugriff, in dem sich ein Unterrichtsziel konstituiert, setzt nicht nur die unterrichtlichen Veranstaltungen des Lehrers voraus (die 'Methoden' des herkömmlichen Sprachgebrauchs), sondern zugleich auch die vom Schüler einzusetzenden Fertigkeiten. Das ist ein Gesichtspunkt, der in der Methodik bisher kaum zur Geltung kommt." 43) Während diese Feststellung noch so verstanden werden könnte, daß u.a. der Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung die "Fertigkeiten" der Schüler gewichtiger zu

berücksichtigen habe, geht aus den Ausführungen MENCKs (1975) unmißverständlich hervor, daß damit die Beteiligung des Schülers in der Unterrichtssituation angesprochen ist. Äußerungen von Schülern werden "... prinzipiell als gegenstandskonstitutive Techniken ..." 44) und als "... Beitrag zur Konstitution von Unterricht ..." 45) verstanden.

Damit wird von den BLANKERTZ-Schülern KAISER und MENCK erstmalig in der didaktischen Diskussion Unterricht selbst als Konstitutionsprozeß thematisiert. Unterricht wird als ein dynamischer Prozeß verstanden, in dem im Zusammenwirken von Lehrer und Schülern ständig bereits in der Unterrichtsvorbereitung gestaltete Themen mit "Organisations- und Vollzugsformen" 46) vermittelt werden und auf diese Weise das Thema im Unterricht konstituiert wird. Daß es sich bei der Unterrichtsvorbereitung um einen Gestaltungsvorgang handelt, in dem der sich vorbereitende Lehrer Bildungsinhalte in eigener Verantwortung interpretiert, sie mit der besonderen Situation seiner Lernenden in Verbindung setzt und schließlich auf der Basis dieser Festlegungen methodische Entscheidungen trifft, ist bereits mit der bildungstheoretischen Didaktik WENIGERs und KLAFKIs zu belegen. BLANKERTZ geht über diese Ausführungen, da er auf die Vorbereitungssituation bezogen bleibt, im wesentlichen nicht hinaus. Die unklare Begrifflichkeit, mit der BLANKERTZ von "methodischer" Leitfrage und der "... gegenstandsbestimmenden Funktion der Methode (Hervorhebung G. F.-S.) ..." 47) spricht, wird für KAISER und MENCK zum Ansatzpunkt, die Charakterisierung der Vorbereitung als Konstitutionsvorgang auf den Unterricht zu übertragen und auch diesen als Gegenstands-, Inhalts- bzw. Themenkonstitution zu erfassen. 48)

Die Unterrichtsvorbereitung und der Unterricht sind also als ein **zweifacher Konstitutionsprozeß** anzusehen. Wenn in der vorliegenden Arbeit von "Themenkonstitution" gesprochen wird, ist die Konstitution im Unterricht, also der "zweite" Konstitutionsprozeß, gemeint. Der "erste" Konstitutionsprozeß, die Gestaltung des Unterrichtsplans, wird als "Themenkonstitution in der Unterrichtsvorbereitung" angesprochen.

Die gleiche Unterscheidung zwischen dem "ersten" und dem "zweiten" Konstitutionsprozeß und die gleiche Qualifizierung beider Vorgänge als Konstitutionen treffen Rainer KOKEMOHR/Reinhard UHLE (1976). Unter der An-

nahme, daß die Untersuchung der Themenkonstitution insbesondere drei Probleme zu berücksichtigen hat (1. die Konstitution des Themas durch "zwecksetzende Akte", 2. die Bindung des Themas an "lebensweltliche Handlungszusammenhänge", 3. die darauf beruhende Möglichkeit, daß die Lernenden das gesetzte Thema kritisieren und zurückweisen ⁴⁹⁾) stellen sie folgendes fest: "Solange diese Problembereiche lediglich dem Formungsprinzip des Denkens unterliegen, ist ein Unterrichtsthema auf diese Weise unproblematisch zu konstituieren. ... Sobald aber ein so voluntativ Bestimmtes im Unterricht zum Kommunikationsangebot für Lernende wird, ist die Wahrnehmung der drei Problembereiche abhängig von Verhaltensregeln, Gewohnheiten und Erwartungserwartungen aller Beteiligten, also von einem institutionellen Rahmen, innerhalb dessen ein Sachverhalt als solcher ebenso geformt wird wie durch den voluntativen Bezug des Lehrenden." ⁵⁰⁾

In anderem Zusammenhang weist Fritz LOSER bereits 1967 auf die Bedeutung des Unterrichtsprozesses für das Unterrichtsthema - er spricht von der Sache - hin. Nicht "die Sache" oder "das Kind" determinieren "die Lehre", sondern umgekehrt entscheidet erst "die Lehre" über die Möglichkeiten sowohl der Sache als auch des Kinds. Erst der Unterrichtsverlauf gibt der Sache bis in die Einzelheiten ein ganz bestimmtes Gesicht und begründet, was von den Schülern behalten und was vergessen wird. LOSER berichtet über einen Versuch Gotthilf Gerhard HILLERS, durch den erhärtet werde, "... daß weder das Kind noch die Sache vor dem Unterricht 'festliegen' und die Art des Lehrens bestimmen, sondern daß die Lehre Kind und Sache erschließt ... Die Art des Lehrens bestimmt die Sache in einer ganz unverwechselbaren Weise und macht andererseits das kindliche Lernen für eben diese Sache allererst möglich." ⁵¹⁾

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß sich aus den unterschiedlichen Positionen, die die Kategoriale Didaktik und die Berliner Didaktik zur Abhängigkeit der Ziel- von den Methodenfragen und zum Gegenstandsfeld der Didaktik einnehmen, eine Fragestellung ableitet, die das Gegenstandsfeld einer bildungstheoretisch argumentierenden Didaktik auf den Unterricht als stattfindenden Prozeß erweitert. KLAFKI und SCHULZ diskutieren diese Frage nicht. Ein Grund dafür könnte darin liegen, daß die Kontroverse um den Bedeutungsumfang der Didaktik bzw. die Priorität der Zielentscheidun-

gen durch die **weiteren Entwicklungen** in den **Positionen KLAFKIs** und **SCHULZ'** gleichsam auf andere Weise überholt und aufgelöst wird.

KLAFKI legt 1976 erstmalig seiner eigenen Position den "weiten" Begriff von Didaktik zugrunde. Didaktik i.w.S. umfaßt den "... Gesamtkomplex der Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozesse für alle Aspekte des Unterrichts. In diesem Sinn ist Didaktik Theorie des Unterrichts. Der Begriff umfaßt dann die Methodik als eine Teildisziplin ..." 52). Vier Hauptdimensionen werden unterschieden: "Didaktik i.w.S. umfaßt Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen und Entscheidungsbegründungen (1) über Ziele (Intentionen) des Unterrichts; (2) über seine Inhalte; (3) über Organisations- und Vollzugsformen unterrichtlichen Lehrens und Lernens (wobei der Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozessen als Interaktionszusammenhang verstanden werden muß) - dies ist die Perspektive der Methodik; (4) über Medien des Unterrichts." 53) An der Betonung des Entscheidungsgesichtspunkts wird deutlich, daß KLAFKI hier noch in erster Linie m.E. auf die Vorbereitungssituation bezogen bleibt bzw. Didaktik als eine auf Planung, Strukturierung und Auswahlentscheidungen bezogene Disziplin begreift. An Unterrichtsprozessen wären nicht Entscheidungen, sondern Realisierungen von Entscheidungen zu thematisieren. KLAFKI (1985) weitet das Gegenstandsfeld der Didaktik auf die Prozesse aus: "Didaktische Praxis und die auf sie gerichtete didaktische Theorie bezieht sich auf - Entscheidungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozesse ... - auf die im jeweiligen pädagogischen Feld (...) tatsächlich ablaufenden Prozesse, ... auf die Handlungen der Lehrenden/Ausbilder/Animateure und der Lernenden/Teilnehmer sowie die sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden/Ausbildern/Animateuren und Lernenden/Teilnehmern sowie zwischen ihnen ..." (Hervorhebungen G. F.-S.) 54). Didaktik ist damit auch im Selbstverständnis der Didaktik KLAFKIs allgemeine Theorie des Unterrichts.

Die Rückwirkung der Entscheidungen über die "Organisations- und Vollzugsformen" des Unterrichts bzw. dieser selbst auf die inhaltlich-intentionalen Entscheidungen wird von KLAFKI seit 1976 differenzierter bestimmt. (1.) Nach der Feststellung von 1976, daß trotz der Kritik an der Interdependenzthese der Berliner Didaktik die möglichen Rückwirkungen methodi-

scher auf inhaltlich-intentionale Entscheidungen anerkannt werden, wird 1980 die Frage nach der "... Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit ..." als Dimension der thematischen Strukturierung aufgeführt. 1985 wirkt diese auf die thematischen Entscheidungen zurück. 55) (2.) Klafki "präzisiert" 1976 den Satz vom Primat der Inhalts- und Zielentscheidungen gegenüber den methodischen Entscheidungen zum "... Satz vom Primat der Zielentscheidungen (Hervorhebung KLAFKI, G. F.-S.) im Verhältnis sowohl zur Dimension der inhaltlichen als auch der methodischen Entscheidungen." 56) Er verweist hierzu zustimmend auf MENCKs Formulierung vom "Primat der pädagogischen Intentionalität". (3.) Wenn "Methoden, Verfahrensweisen oder Techniken" das Thema darstellen oder das Thema als Ergebnis dieser gesellschaftlichen Leistungen gelehrt werden soll ("immanent methodischer Charakter der didaktischen Thematik"), muß die Unterrichtsmethode der methodischen Struktur der Thematik "... adäquat sein." 57) 1985 wird erweitert, daß "in diesem Sinn" "jedem Thema" "... Methodisches immanent ..." sei. 58) Der Unterrichtsprozeß wird dabei als Interaktionsprozeß und als sozialer Lernprozeß gekennzeichnet. Im Interesse einer reflektierten Sozialerziehung können oder sollen die sozialen Beziehungen und Umgangsformen zu Unterrichtsthemen werden. 59) Das Verhältnis von gegenstandsorientiertem und sozialem Lernen wird soweit geklärt, daß eine vorgängige Harmonie gelingender gegenstandsorientierter und zugleich gelingender sozialer Lernprozesse nicht angenommen werden darf. 60)

SCHULZ (1980) gibt die bisher stets gekoppelte Thematisierung von Analyse und Planung auf und bezieht sich ausschließlich auf die Planung des Unterrichts. Er vertritt die Überzeugung, daß der Respekt vor den Schülern als der Möglichkeit nach handlungsfähigen Subjekten die gemeinsame Planung im Unterricht, z.T. auch die Beteiligung der Eltern verlange. Andernfalls werde über sie im Unterricht nur verfügt. 61) Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik trägt im Zusammenhang mit der (mittelfristigen) Umrißplanung die Erörterung bei, welche Unterrichtselemente von den Planern zu berücksichtigen und in welcher Reihenfolge die Entscheidungen zu fällen sind. SCHULZ nennt hier vier z.T. neue "Handlungsmomente" oder "Strukturmomente" von Unterricht: Unterrichtsziele (Intentionen und Themen), die Ausgangslage, "Vermittlungsvariablen" (im wesentlichen Methoden und Medien) und Erfolgskontrolle. Alle Momente, also auch Unterrichts-

ziele und Vermittlungsvariablen, sind bei der Planung wechselweise und integriert zu berücksichtigen. Entscheidungen sind immer wieder unter Berücksichtigung der anderen "Dimensionen" zu korrigieren. Entscheidend sowohl für die Grundsätze der Planung als auch für die Reihenfolge der Entscheidungen ist die zuvor gemeinsam in der (langfristigen) "Perspektivplanung" entwickelte Perspektive, unter der die Lehr-Lern-Gruppe das Thema bearbeiten will. "Von den Perspektiven her, die die Planer entwickelt haben, wird die Komplexität der denkbaren Unterrichtseinheiten mit ihren Zielen (UZ), Ausgangslagen (AL), Vermittlungsvariablen (VV) und Erfolgskontrollen (EK) reduziert, die Aufmerksamkeit der Planer wird gerichtet." ⁶²⁾ In konkreten Fällen wird die Umrißplanung oft von der Ausgangslage oder den Zielen ausgehen. Auf der Ebene der Umrißplanung wird also der Vorrang der (untergeordneten) Ziel- vor den Methodenentscheidungen hinfällig, während er durch die übergeordnete Ebene der Perspektivplanung nach wie vor besteht und von SCHULZ anerkannt wird. SCHULZ verengt damit das Gegenstandsfeld der von ihm behandelten didaktischen Fragen. Zum Problem der Priorität der Zielentscheidungen vor den methodischen Entscheidungen und der Art dieser Abhängigkeit findet er im Zusammenhang mit der Beteiligung der Schüler an der Planung eine für ihn spezifische neue Problemlösung. ⁶³⁾

1.1.2. Themenkonstitution und das Verhältnis von Planung und Analyse von Unterricht

Die Fragestellung dieses Abschnitts ist mit der des vorangehenden vielfältig verbunden. Aus der Art, wie das Verhältnis von Didaktik und Methodik behandelt wird, geht m.E. bereits hervor, ob die jeweilige Position zentral von der Vorbereitungssituation oder von der Analyse von Unterricht ausgeht oder ob zunächst beide Situationen angezielt werden. Insofern ist zuvor schon festgestellt worden, daß die bildungstheoretische Didaktik KLAFFKIs bis 1976 durchgängig auf die Unterrichtsplanung bezogen ist, während in der Berliner Didaktik HEIMANNs und SCHULZ' zunächst schwerpunktmäßig die Analyse von Unterricht angezielt wird. SCHULZ (1980) beschäftigt sich ausschließlich mit der Planung von Unterricht. Insgesamt ist in der neueren didaktischen Diskussion eine Vielzahl von Veröffentlichungen zur Unterrichtsplanung festzustellen. ⁶⁴⁾ Die Analyse von Unterricht in didaktischer Absicht scheint im Vergleich dazu, wiewohl sie konzeptionell gefordert wird, ein selten bearbeitetes Problem zu sein. Norbert GRODDECK spricht im Hinblick auf das Verhältnis von Didaktik und Unterrichtsprozeß von einem "... blinden Fleck ..." der Didaktik. ⁶⁵⁾

Demgegenüber wird hier die Ansicht vertreten, daß es im Hinblick auf die thematischen Konstitutionsprobleme wie für alle didaktischen Probleme sinnvoll und notwendig ist, Unterricht in didaktischer Absicht zu analysieren. Die Folgen einer Ausklammerung der Analyse von Unterrichtsprozessen können an der Themenkonstitution verdeutlicht werden: Die Beschränkung auf die Gestaltung des Themas in der Vorbereitungssituation führt weniger als die "halbe Wahrheit" der Themenkonstitution vor Augen. Denn für die Art, wie Sinn tradiert und neu gestaltet wird, ist nicht der Plan des Lehrers, sondern der Unterricht selbst entscheidend. So gewinnt das Problem der Legitimation von Unterrichts- und Erziehungszielen seine eigentliche Schärfe erst dann, wenn es statt auf Themen- oder Methodenentscheidungen im Vorfeld der Planung auf realisierte Zielentscheidungen im Unterricht bezogen wird. ⁶⁶⁾ Die Gestaltung des Unterrichtsplans ist nur ein vorausliegender Akt der weitaus bedeutungsvolleren Konstitutionsprozesse des Unterrichts selbst. Die Bearbeitung der in der Unterrichtsplanung auftretenden Entscheidungs- und Handlungsprobleme klärt nur die Voraussetzungen dieser entscheidenden Themenkonstitution.

Das Programm einer (in der Tradition der bildungstheoretischen Didaktik stehenden) didaktischen Unterrichtsforschung wirft jedoch verschiedene schwerwiegende Probleme auf: Wenn das im Unterricht konstituierte Thema untersucht werden soll, genügt es nicht, lediglich "Momente" des Themas anzugeben. Es sind Konzepte zu entwickeln, die die thematischen Aspekte mit dem Handeln der Personen verbinden. Zentrale bildungstheoretische Konzepte und Kategorien sind zudem weder prozeßbezogen angelegt, noch sind die angesprochenen Vorgänge unmittelbarer Beobachtung und Dokumentation zugänglich. In dieser Teildisziplin einer allgemeinen Unterrichtswissenschaft tritt ferner das ungelöste Problem einer Methodenintegration hermeneutischer und empirischer Methoden auf. Um auch hierzu an den Diskussionsstand in didaktischen Theorien anzuknüpfen, werden im folgenden die bildungstheoretische Didaktik, die Berliner Didaktik und - da HILLER empirische didaktische Forschung verlangt - die Konstruktive Didaktik daraufhin betrachtet, ob empirische Unterrichtsforschung einbezogen und in welcher Weise das Problem der konzeptionellen Einbindbarkeit behandelt wird.

Das Verhältnis der bildungstheoretischen Didaktik zur Beobachtung und zur Erforschung von Unterricht mit empirischen Methoden kann hier nicht systematisch untersucht werden. Im Rahmen dieses Abschnitts scheinen lediglich zwei Feststellungen berechtigt:

(1.) Die bildungstheoretische Didaktik in den Grundlegungen bei WENIGER ist Teil der historisch-hermeneutisch verfahrenen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Empirische unterrichtswissenschaftliche Theoriebildungen, wiewohl zu dieser Zeit und auch zuvor schon vorhanden, werden nicht einbezogen. ⁶⁷⁾ Die Ergänzenbarkeit und Ergänzungsbedürftigkeit hermeneutischer und empirischer Methoden werden erst seit Beginn der 70er Jahre von KLAFKI im Zuge der Umorientierung zur "kritisch-konstruktiven" Didaktik nachdrücklich vertreten. ⁶⁸⁾

(2.) Ausgangsbasis der bildungstheoretischen Didaktik WENIGERS ist die Erziehungspraxis, das geschichtlich gewordene Lehrgefüge. Sie ist als "... Ineinander[s] von Theorie und Tat ..." ⁷⁰⁾ zu verstehen, die in Form von impliziten Situationsdeutungen und von Voreinstellungen und Klärungen theoretische Besinnung mitumfaßt. In der Formulierung von Regeln, Erfahrungssätzen u.ä.m. werden die impliziten Auffassungsmuster bereits in der

Erziehungspraxis zu situationsübergreifenden formulierten Sinndeutungen systematisiert. Diese Theorie "zweiten Grades" "... ist alles, was auf irgend eine Weise formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern ...". 70) Die Theorie "dritten Grades" hat die Aufgabe, die Voreinstellungen und Besinnungen der Erziehungspraxis aufzunehmen, systematisch zu durchdenken, von Zufälligkeiten und der Verengung auf einzelne Momente zu befreien und dadurch zu "läutern": "Bewußter und systematischer will die Theorie die Praxis machen, Rationalität und klare Einsicht vermitteln, die Zufälligkeit des Handelns ausschalten. Sie erweist sich als notwendig durch die zunehmende Kompliziertheit und Unübersichtlichkeit der erzieherischen Probleme, aus dem Mangel an Zeit, Ruhe und Übersicht, ... schließlich aus der Hintergründigkeit der Probleme. Aber das Ziel ist eine geläuterte Praxis für jeden Einzelnen." 71) WENIGER betrachtet die Erziehungspraxis in ihren möglichen Selbstmißverständnissen, ideologischen Rechtfertigungsversuchen und Erstarrungen durchaus kritisch. Diese Haltung führt jedoch nicht zu einer systematischen Dokumentation, Interpretation und Analyse von Erziehungs- und Unterrichtssituationen. Der "Zugang" zum Unterrichtsgeschehen wird nicht zum Problem, weil an die Sinndeutungen der Praxis angeschlossen wird. Ähnlich versteht WENIGER Unterricht zwar als ein Gefüge, das aus den Handlungen von aufeinander orientierten "lebendigen" Personen hervorgeht, jedoch als einen Handlungszusammenhang, der wesentlich aus den Intentionen des Lehrenden heraus zu erfassen ist.

Im Vergleich zu WENIGER wird KLAFKIs didaktische Theorie systematischer bis zu praktischen Beispielen konkretisiert. Da KLAFKIs bildungstheoretische Didaktik jedoch bis 1976 auf den Bereich der Unterrichtsplanung bezogen ist, entwickeln die älteren Beispiele Unterrichtsplanungen. Die Beispiele von 1985 erörtern Prinzipien und Folgen durchgeführten Unterrichts. 72) Jedoch wird sowohl bei WENIGER als auch bei KLAFKI die Unterrichtspraxis als das von Lehrer und Schüler handelnd konstituierte Lehrgefüge nicht systematisch dokumentiert, interpretiert und analysiert.

In den Veröffentlichungen der **Berliner Didaktik** kommt demgegenüber von Anfang an die Hochschätzung empirischer pädagogischer Forschung zum Ausdruck. Der Neuansatz der Berliner Didaktik wird vor allem mit der unterlassenen Kontrolle der Wirkungen der geisteswissenschaftlichen Didaktik in der Erziehungspraxis begründet. HEIMANN vertritt die Ansicht, daß die bildungstheoretische Didaktik in der Unterrichtspraxis weitgehend folgenlos bleibe. Als Gründe nennt er u.a. die zu große Allgemeinheit, Vieldeutigkeit und Unschärfe der bildungstheoretischen Kategorien. 73) Die Unterrichtspraxis werde statt dessen von simplifizierender Kompendienliteratur beherrscht. HEIMANN schlägt u.a. vor, dem Bildungsbegriff nur einen "abhängigen Stellenwert" zuzumessen ("... eine von Anfang an ideologisch aufgeladene Begriffsbildung" 74)). SCHULZ kritisiert vor allem die unterlassene Prüfung, inwieweit die Intentionen erreicht werden: "Sie (die bildungstheoretischen Auffassungen über Bildung wie z.B. die von KLAFKI vertretene, G. F.-S.) sollten eindeutige Folgen für das Handeln haben und im Handeln überprüfbar sein, wenn sie praktisch von Belang sein wollen." 75)

M.E. werden zwar die mit einer erfahrungswissenschaftlichen Öffnung der Didaktik verbundenen Erwartungen deutlich beschrieben, aber der Theoriebegriff und der Gegenstandsbereich einer in dieser Weise angelegten didaktischen Unterrichtstheorie bleiben undeutlich. Insbesondere wird nicht geklärt, in welchem Verhältnis die angestrebte empirische Unterrichtstheorie und das Strukturschema zur Analyse und Planung des Unterrichts stehen. Aus den entsprechenden Ausführungen 76) geht hervor, daß in einer empirischen Theorie des Unterrichts einerseits Kategorien und Konzepte zu entwerfen ("kategoriale Durchdringung"), andererseits mit dem Methodenrepertoire einer empirischen Sozialwissenschaft auch experimentell die Beziehungen zwischen den Variablen zu untersuchen sind. Die Untersuchungen beziehen sich auf die Unterrichtsprozesse, die Voraussetzungen und die Folgen. "Die kennzeichnendste Frage betrifft das Verhältnis von Erwartetem und Erreichtem." 77) Der Lehrer soll in der Lage sein, unter Bezug auf diese Theorie seine Entscheidungen zu begründen und die Folgen seines Handelns zu kontrollieren. Die Berliner Didaktik will vor allem zweierlei verhindern: Nicht-"rationales" Unterrichten auf der Grundlage von Naivität oder "... didaktischem Dogmatismus ..." 78), damit Zufälle und blinde Gewohnheiten, und die Verwendung von Verfahren, die

nicht zur optimalen Zielerreichung führen. Auch in späteren Veröffentlichungen bleibt die verbal positive Grundeinstellung gegenüber empirischer Forschung in der Didaktik erhalten. Erhebungen zur Ausgangslage, Untersuchungen des Unterrichtsprozesses und die Kontrolle der Folgen sind legitime Teile der Didaktik. 79)

In gewissem Widerspruch zu dieser Position werden jedoch im Rahmen der Berliner Didaktik weder Unterrichtsprozeßuntersuchungen unternommen, noch in größerem Umfang Wirkungen oder Lernerfolge erhoben. Daß Intentionalität/Thematik, Methoden und Medien in nicht näher bezeichnetem Zusammenhang Unterrichtsprozessen zugrundeliegen, ist darüber hinaus m.E. eine außerordentlich allgemeine Kategorisierung von Unterricht. Allerdings werden zahlreiche Unterrichtsplanungen veröffentlicht. Über die atmosphärische Öffnung zur empirischen Unterrichtsforschung hinaus gehen von der Berliner Didaktik m.E. keine weiterführenden Impulse zum Zusammenhang von Didaktik und Unterrichtsforschung aus.

Im Rahmen der **Konstruktiven Didaktik** sieht auch HILLER eine allerdings ganz anders angelegte "empirische Unterrichtsforschung" vor. 80) Unterrichtsforschung ist hier nicht unmittelbar auf die Ebene der Unterrichtsprozesse bezogen, sondern auf eine gleichsam "darüberliegende" allgemeinere Ebene von Unterrichtsprozessen und Lehrplanungen als einer Abfolge von "Feldern didaktischer Erwartung". "Felder didaktischer Erwartung" sind Funktionszusammenhänge oder "Arrangements" von Themen, Materialien, Kommunikationsmustern, Überprüfungsverfahren und Organisationsformen. Die Bezeichnung "Arrangements" spielt auf die Variabilität der einzelnen Bestandteile an. Auf Grund des Institutionscharakters des Unterrichts sind die Variationsmöglichkeiten innerhalb der "Felder didaktischer Erwartung" und zwischen ihnen begrenzt. Bestimmte Abfolgen sind jeweils auf außerschulische Forderungen und Ansprüche an Unterricht bezogen. Da HILLER von einer "Syntax von Feldern didaktischer Erwartungen" spricht, darf ein Regelkorpus angenommen werden, der die Möglichkeiten der Arrangements (Inszenierungsmuster) und ihren Bezug zu außerschulischen Interessen (Instrumentierungsmuster) sowohl in funktionalem als auch in "kritischem" Sinn festlegt.

"Empirische Unterrichtsforschung" hat in diesem Entwurf zwei Aufgaben: Einerseits die Konstruktion von Lehrplänen als systematische Untersuchung der möglichen Zusammenstellungen und ihrer Interessenbezogenheit (HILLER: "seriell erzeugte Variationen"); andererseits die Untersuchung von vorgefundenem Unterricht auf die in seinen "Feldern didaktischer Erwartungen" sich ausdrückenden Inszenierungs- und Instrumentierungsmuster. Die Erforschung von Unterricht ist der ersten Aufgabe auch insofern nachgeordnet, als die Identifizierung der Felder die Erfahrungen der Konstruktion voraussetzen scheint. Mit dem Reutlinger CIEL-Projekt hat HILLER in Zusammenarbeit mit Klaus GIEL und anderen ja auch zuerst den Weg der Konstruktion eingeschlagen. 81)

HILLER gelingt es, die curriculare Ebene (Ansprüche und Forderungen an Unterricht) und die Unterrichtssituation als Gefüge von Themen, Materialien, Methoden und Kommunikationsformen miteinander zu verbinden. Insbesondere der Hinweis auf die Präformiertheit der Themenkonstitution als historisch gewordener interessenbedingter Zusammenhang von Themen und Kommunikationsformen erscheint außerordentlich wichtig. 82) Bereits bei der Konstruktion von Lehrplänen tritt jedoch das Problem auf, wie die möglichen Inszenierungsmuster und ihre Interessenbezogenheit systematisch zu erfassen sind. Dabei ist u.a. zu klären, unter welchen Zugriffen sich Themen konstituieren, welche unterrichtlichen "Kommunikationsmuster" zu unterscheiden sind und in welchem Zusammenhang die Kommunikationsmuster mit den in der Unterrichtsvorbereitung konstituierten Themen stehen. Wahrscheinlich sind die Unterrichtsplanungen des CIEL-Projekts, die von vier grundlegenden Rekonstruktionsformen der Wirklichkeit (wissenschaftlich, erlebnisbezogen, politisch-öffentlich, szenisch) und von vier Unterrichtsebenen (Memoria, empirisch-pragmatisch, logisch-grammatisch, theoretisch-kritisch) ausgehen 83), als bisherige Antworten auf diese Probleme anzusehen. Bei einer Deskription wäre vor allem zu klären, wie sich die "Felder didaktischer Erwartung" in Unterrichtsprozessen ausdrücken und auf welche Weise sie zu identifizieren sind: D.h. hier wären dann ebenfalls Probleme der genaueren Konzeptualisierung des Unterrichtsprozesses als "Handlungsstrom" und das Problem von dessen Interpretation zu lösen. Auch in der konstruktiven Didaktik kommt es nicht zu einer Beschreibung oder Untersuchung von beobachtetem oder dokumentiertem Unterricht als Handlungskontext.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß weder im Rahmen der bildungstheoretischen Didaktik noch in dem der Berliner Schule oder in dem der Konstruktiven Didaktik Unterricht systematisch dokumentiert und als Handlungskontext analysiert wird. Ein verlässliches methodisches Fundament für eine didaktische empirische Unterrichtsforschung liegt daher von didaktischer Seite nicht vor.

1.2. Themenkonstitution als Forschungsbereich der Unterrichtsforschung

Der zweite große Forschungsbereich, mit dem sich die Arbeit auseinanderzusetzen hat, liegt mit der Unterrichtsforschung vor. Um diesen schwer zu überschauenden, vielfältigen Forschungsbereich übersichtlicher zu machen, erscheint die Unterscheidung von vier verschiedenen Grundrichtungen nützlich. ⁸⁴⁾

Der dominierende Forschungszweig (1.) liegt mit der in der amerikanischen Tradition stehenden empirisch-analytisch orientierten Unterrichtsforschung vor, wie sie für einen bestimmten historischen Zeitabschnitt das Handbuch der Unterrichtsforschung repräsentiert. ⁸⁵⁾ Unter den von ihm erfaßten Arbeiten unterscheidet N. L. GAGE Paradigmen des Unterrichtserfolgs und Unterrichtsverlaufparadigmen, von denen vor allem die letzteren hier interessieren. ⁸⁶⁾ Zu Unterrichtsprozeßuntersuchungen im Rahmen der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung gehören z.B. die Arbeit von Arno A. BELLACK U.A. und die zahlreichen Nachfolgeuntersuchungen. ⁸⁷⁾

Diese dominierende Forschungsrichtung wird für den deutschsprachigen Bereich (2.) ergänzt durch eine eigenständige Unterrichtsforschung im Rahmen von Pädagogischer Tatsachenforschung und Reformpädagogik. Beispiele repräsentieren die Arbeiten Else und Peter PETERSENS und Friedrich WINNEFELDS und seiner Mitarbeiter. ⁸⁸⁾ Da diese wegen ihrer methodologischen Eigenständigkeit, wegen der Fülle der aufgewiesenen Befunde und wegen ihrer Unverbundenheit mit aktuellen Forschungsschwerpunkten nur schwer zu rezipieren ist, wird sie nicht berücksichtigt.

Ein weiterer zur empirisch-analytischen Unterrichtsforschung deutlich abgrenzbarer Entwicklungsstrang liegt (3.) mit einer Reihe von Arbeiten seit ca. Mitte der 70er Jahre vor. Diese lehnen sich sowohl in ihrer methodologischen Ausrichtung als auch in ihrem inhaltlichen Konzept von Unterricht als Kommunikations- oder Interaktionsprozeß an das "interpretative Paradigma" in der sozialwissenschaftlichen Diskussion an. Hans Jürgen KRUMM weist darauf hin, daß hier zudem Einflüsse aus der Diskussion um eine emanzipatorisch orientierte Erziehungswissenschaft einfließen könnten. ⁸⁹⁾ Als sozialwissenschaftliche Grundagentheorien werden Ansätze aus dem Bereich des Symbolischen Interaktionismus' (vor allem auch Erving GOFFMANS), der Kommunikationstheorie Paul WATZLAWICKS U.A.,

teilweise auch der Ethnomethodologie herangezogen. Beispiele hierhergehörender Arbeiten sind etwa die Untersuchungen von Franz WELLDORF, Thomas HEINZE, Horst RUMPF, z.T. auch von Theodor DIEGRITZ/Heinz S. ROSENBUSCH, von Ewald TERHART und Jürgen STREECK.⁹⁰⁾ Erörterungen der sozialwissenschaftlichen Grundlagenliteratur mit dem Ziel, deren pädagogische Bedeutung zu klären, liegen z.B. von Klaus MOLLENHAUER, Micha BRUMLIK, Karl-Hermann SCHÄFER/Klaus SCHALLER, Dieter ULICH, Werner SCHREIBER und Jürgen ZIEGLER vor.⁹¹⁾ Ähnlich orientierte Beiträge zur Unterrichtsforschung sind auch in Großbritannien, z.B. mit Gabriel CHANAN/Sara DELAMONT, DELAMONT und Michael STUBBS/DELAMONT, und in den USA mit der ethnographisch und ethnomethodologisch orientierten Schul- und Unterrichtsforschung zu finden.⁹²⁾

Als letzter Forschungsbereich (4.) wird davon eine im engeren Sinn linguistische Analyse der Unterrichtssprache unterschieden, wobei allerdings die Übergänge insbesondere von der dritten zur vierten Gruppe fließend sind: Wenn das Unterrichtsgespräch soziolinguistisch als Diskurs und Sprechen als soziale Aktivität verstanden wird, verwischen sich die Grenzen zwischen diesen beiden Forschungszweigen. Dies zeigt sich auch darin, daß z.B. die Arbeiten von Reinhard UHLE und Hugh MEHAN und die im Sammelband von Konrad EHLICH/Jochen REHBEIN referierten Ansätze kaum einer der beiden Gruppen zuzuordnen sind. Im engeren Sinn linguistische Untersuchungen liegen von John McH. SINCLAIR/Malcolm COULTHARD und Peter-Martin ROEDER/Gundel SCHÜMER vor.⁹³⁾ In allen vier Gruppen finden sich mehr konzeptionell orientierte und mehr empirisch orientierte Arbeiten, sowie Arbeiten, die Kategorien und Konzepte vorschlagen und sie an Unterrichtsdokumenten erproben.

Was bisher an der didaktischen Theoriebildung zum Unterricht als Mangel kritisiert wurde, scheint in der Unterrichtsforschung überreich vorzuliegen: Neben der Untersuchung der Wirkungen von Unterricht in den empirisch-analytischen Unterrichtserfolgsuntersuchungen die Entwicklung von Paradigmen zum Unterrichtsprozeß und die Untersuchung von Unterrichtsverläufen entweder im Rahmen der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung oder in dem der neueren Unterrichtsforschungsansätze der beiden letztgenannten Gruppen. Wenn nach Kategorien zur Themenkonstitution und nach den

Verlaufsformen der Themenkonstitution selbst gefragt wird, liegt es nahe, hier vorliegende Konzepte und Ergebnisse zu sichten.

Dabei interessieren vornehmlich zwei Teilbereiche: Auf der einen Seite Kategorien und Konzepte, mit denen der Unterricht in seinem Verlauf erfaßt wird. Wenn etwa Unterrichtsprozesse als "Akte des Gebens und der Entgegennahme von Unterricht" (B. Othanael SMITH)⁹⁴), als Folge einer begrenzten Anzahl von "Spielzügen" im Rahmen eines formal aufgefaßten "Sprachspiels" (BELLACK U.A.) oder als Folge von "Phasen" in einem soziolinguistisch begriffenen "Gespräch" (SINCLAIR/COULTHARD) aufgefaßt werden, sind diese Kategorisierungen sowie die Ergebnisse dieser Untersuchungen vergleichend zu betrachten. Mit dieser Teilfrage befaßt sich der Abschnitt 1.2.2. Dabei werden vornehmlich die Prozeßkategorisierungen der Arbeiten BELLACKs U.A., SINCLAIR/COULTHARDs und MEHANS und die Ergebnisse dieser Studien und der Untersuchung ROEDER/SCHÜMERs untersucht.

Da der Unterrichtsprozeß zentral als Themenkonstitution betrachtet wird, sind auf der anderen Seite Kategorien und Konzepte zum Thema zu sichten. Mit dieser Frage befaßt sich der folgende Abschnitt 1.2.1. Als Beispiele vornehmlich aus der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung werden sachlogische und inhaltsanalytische Einteilungen des Unterrichtsinhalts dargestellt. Die Kritik an diesen Ansätzen mündet in den Vorschlag, phänomenologische Kategorisierungen zu entwickeln. Dies verspricht, das Ineinander von individueller Einzigartigkeit und Gemeinsamkeit von Erfahrungs- und Wissensstrukturen zu erfassen, das bei der Themenkonstitution als Hintergrundsbedingung vorzuliegen scheint.

Eine bedeutsame Schwierigkeit liegt dabei darin, daß in der Unterrichtsforschung sowohl dem Begriff als auch der Sache nach nicht vom "Thema" und der "Themenkonstitution" gesprochen wird. Untersuchungen aus der Unterrichtsforschung sprechen vom "Inhalt" oder von der "inhaltlichen Seite" des Unterrichts. In Bezug auf den Unterrichtsinhalt wird damit zwar i.a. die Verbindung von Inhalt und Intention erkannt und anerkannt, jedoch erfolgt keine bildungsphilosophische Auseinandersetzung mit den in den untersuchten Unterrichtsausschnitten und längerfristig angestrebten Intentionen, wie sie bildungstheoretische Theorien zentral entwickeln.

Ähnlich wird häufig der Unterrichtsprozeß als Konstitutionsprozeß gesehen, also als Hervorbringung von koordiniert handelnden Beteiligten, jedoch wird die Bindung dieses Prozesses an ein nur in bildungsphilosophischer Reflexion für diese Situation zu konkretisierendes Kriterium weder thematisiert noch berücksichtigt. Hierin spiegelt sich erneut der Bruch zwischen Didaktik und Unterrichtsforschung als zwei in ihren Traditionen, Methoden und forschungsleitenden Konzepten disjunkten Forschungszweigen zum "gleichen" Gegenstandsfeld Unterricht. Diese Schwierigkeiten dürfen jedoch nicht dazu führen, daß die Konzepte und Ergebnisse der Unterrichtsforschung ausgeklammert werden. Daher werden im folgenden die beiden angesprochenen Teilfragen zur Kategorisierung des Themas (Abschnitt 1.2.1.) und zu der des Prozesses sowie zu den Ergebnissen der angesprochenen Unterrichtsprozeßuntersuchungen (Abschnitt 1.2.2.) untersucht.

1.2.1. Die Untersuchung der thematischen Strukturen in der Unterrichtsforschung

Die Sichtung der Kategorien und Konzepte des Themas in der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung trifft schnell auf das Problem einer einerseits verkürzenden, andererseits vernachlässigenden Behandlung des Themas im Unterrichtsprozeß. **Kritische Positionen**, die diese Mängel und Verkürzungen näher benennen, werden deshalb im folgenden zunächst dargestellt. Die sozialpsychologische Grundausrichtung der Forschungsansätze scheint sich darin niederzuschlagen, daß das Unterrichtsthema nicht als zentraler Bestandteil eines Bildungsprozesses angesehen werden kann. Sie scheint dazu zu verleiten, die Interaktionsstrukturen des Unterrichts von der Entwicklung des Themas abzuspalten. Als Folge davon erscheinen unterrichtliche Verhaltensweisen oder auch "Lehrmethoden" und Inhalt als zwei verschiedene "Seiten" oder "Dimensionen" des Unterrichts, die getrennt voneinander bearbeitet werden können. Aus der Seltenheit inhaltsorientierter Untersuchungen scheint sich darüberhinaus schließen zu lassen, daß das Unterrichtsthema als die weniger wichtige "Seite" angesehen wird.

Bei einer Durchsicht der wichtigsten Monographien (ab 1965) und Zeitschriftenartikel (ab 1971) der Lehr-Lern-Forschung, die ausgewählte englischsprachige Literatur miteinbezieht, fragen Wolf-Dieter HEIDENREICH/Hans Werner HEYMANN 1976, ob die Inhaltsstruktur und ihr Einfluß auf den Lehr-Lern-Prozeß berücksichtigt wird. Sie stellen eine generelle Vernachlässigung der Inhaltsstruktur in der Lehrmethodenforschung fest. Nur in wenigen Untersuchungen wird der Unterrichtsinhalt in Ansätzen einbezogen. ⁹⁵⁾ Von den ausführlicher besprochenen zehn Arbeiten umfassen zwei Beiträge verschiedene Unterrichtsfächer, gehen aber nicht auf die inhaltliche Feinstruktur ein. Bei keiner der Untersuchungen wird der Unterrichtsinhalt systematisch variiert. Wenn, wie in einem Fall, zwei Themen unterrichtet werden, wird der Einfluß der Themen ebenfalls nicht ausgewertet. ⁹⁶⁾

In einer Reihe von Aufsätzen setzt sich RUMPF 1971 mit dem sozialpsychologischen Schwerpunkt in pädagogischer Psychologie und Unterrichtsforschung auseinander. Er kritisiert, daß der Unterrichtsinhalt entweder

überhaupt nicht oder nur in pauschalisierender Weise berücksichtigt wird. Die Unterrichtsforschung konzentriert sich auf Verhaltensweisen, die "sachlos" beschreibbar erscheinen. Als Beispiel nennt RUMPF die Behandlung von Lehrerfragen bei Reinhard und Annemarie TAUSCH. Zwar werden die Häufigkeit und die Adressaten von Fragen erhoben, nicht aber die Art, wie die Frage den Inhalt strukturiert oder wie "problemhaltig" sie ist. "Die inhaltliche Feinstruktur ... die bleibt unerkannt." 97) In einem Umkehr-experiment konstruiert RUMPF zu einer Reihe von Merkmalen, die nach einem Analysesystem Unterrichtsverläufe kennzeichnen, drei kürzere Unterrichtsgespräche. Es wird deutlich, daß die angeblich gleich ausgeprägten Merkmale in der thematischen Charakteristik grundverschiedene Unterrichtsverläufe decken können. 98) Entscheidende Merkmale der Themenentwicklung liegen in ihrer Feinstruktur. Das Unterrichtsthema wird durch "... Hin-sichten und Filter ..." 99) konstituiert. In einem Lehrbuchtext z.B. können Lehrinhalte als "... hinzunehmende Entitäten ..." 100) oder als offene Ausgangspunkte für Problemdiskussionen dargestellt werden. Im ersten Fall "... sind die gelernten Inhalte vermutlich weitgehend gegen Revision, Umstrukturierung durch Reflexionen und Einbezug eigener Erfahrungen immunisiert ..." 101). Der "inhaltliche Zuschnitt" einer Unterrichtssituation und die davon ausgehende Herausforderung an die Beteiligten gehören jedoch zu den am schwierigsten zu beobachtenden Merkmalen von Unterrichtssituationen. 102)

LOSER/TERHART kritisieren 1977 ebenfalls die verengte Betrachtung der Sachstruktur des Unterrichts. Unterrichtsinhalte sind nicht unmittelbar "vorhanden", sondern werden wissenschaftlich durch Methoden, didaktisch durch den "... Implikationszusammenhang von Thema und Methode ..." erst erzeugt. Daher können die Unterrichtsinhalte nicht als ungebrochene Ausgangsbasis der Lehrtheorie gelten. Es kann sich nicht um einen einfachen Ableitungszusammenhang Sache - Lehren handeln, sondern Sache, Lehren und die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden stehen in einem Bedingungs-zusammenhang. 103) "Lehrtheorie als Theorie der Lehr-Lern-Situation hat die Inhalts- und Beziehungsdimension der Interaktion theoretisch zu vermitteln und damit die Trennung in eine Lehrtheorie im engeren Sinne (als eine Theorie, die primär den Beziehungsaspekt thematisiert) und eine Curriculumtheorie (die primär die Inhaltsdimension behandelt) (sc: zu überwinden, G. F.-S.)." 104) Deutlicher noch fragt TERHART 1978 nach der

Vermittlung von "Form und Inhalt" in der Unterrichtsforschung. "Gesucht wäre ein unterrichtstheoretischer Ansatz, der nicht ... auf die 'sozialen Dimensionen des didaktischen Feldes' (POPP 1976) beschränkt bleibt und sich so der Möglichkeit der Durchdringung des Zusammenhangs von Instruktion und Interaktion begibt ...". 105)

Zur Erforschung der inhaltlichen Problematik der Unterrichtsvorgänge sind im Rahmen der Unterrichtsforschung **verschiedene Konzepte** entwickelt worden. Basaltexte lösen den Unterrichtsinhalt aus dem Unterrichtsvorgang heraus und fassen seine verschiedenen Aspekte zu einem möglichst knappen, aber vollständigen Text, einer gedrängten Beschreibung zusammen. 106)

Adolf WITTE will ein ähnliches Verfahren als Strategie bei der Unterrichtsplanung und zur Untersuchung der Auswirkungen von Sachmotivation auf den Unterricht verwenden. Der Basaltext als "knappste strukturgemäße Beschreibung" entsteht hier, indem "Inhaltselemente" in ein widerspruchsfreies, Vorläufer-Nachfolger-System gebracht und dann in einen Netzplan transformiert werden. 107) Eine dem Basaltext verwandte Methode liegt mit dem Strukturanalytischen Diagramm vor, das stärker die Struktur des Lehrinhalts, Wiederholungen, Vor- und Rückverweise darzustellen erlaubt. 108) Basaltext und Strukturanalytisches Diagramm erfassen im Rahmen von Untersuchungen zum Programmierten Unterricht Unterrichtsthemen als dem Unterricht vorgelagerte Strukturen. Sie stellen kein geeignetes Konzept dar, die Rolle und die Ausprägung des Unterrichtsthemas im Unterrichtsprozeß zu untersuchen.

Zur Unterscheidung zwischen Unterrichtsprozeßparadigmen und dem Paradigma des Unterrichtserfolgs führt LOSER aus: "Unterrichtsforschung im Horizont des Prozeßparadigmas beschreibt und beobachtet die im Unterricht ablaufenden Prozesse (Lehr- und Lernverläufe, Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern). Unterrichtsforschung im Horizont des Produktparadigmas (Hervorhebungen von LOSER, G. F.-S.) hingegen analysiert und erklärt den Unterricht im Blick auf seine Wirkung; die im Unterricht ablaufenden Prozesse bleiben dabei weitgehend im Dunkeln." 109) Da sich das Interesse der vorliegenden Arbeit auf das Thema im Unterrichtsprozeß richtet, sind

die Prozeßuntersuchungen und die Art, wie hier die Entwicklung des Themas in Kategorien gefaßt wird, von besonderer Bedeutung.

In verschiedenen Unterrichtsprozeßuntersuchungen bzw. Kategoriensystemen wird das Thema nicht berücksichtigt. So konzentriert sich z.B. die Interaktionsanalyse Ned A. FLANDERS' auf Merkmale der Einflußnahme des Lehrers auf die Schüler. ¹¹⁰⁾ Auch der ethnomethodologische Forschungsansatz MEHANS und die linguistische Analyse SINCLAIR/COULTHARDS gehen nicht auf den Inhalt der Unterrichtsstunden ein. Ihnen liegt offensichtlich die Überlegung zugrunde, daß sich wichtige Unterrichtsmerkmale inhaltsunabhängig ausprägen und daher unabhängig von Fach und Thema zu erheben sind. ¹¹¹⁾ Eine wichtige, interessante und nach wie vor aktuelle Prozeßuntersuchung, in der das Thema berücksichtigt wird, liegt mit der Untersuchung von BELLACK U. A. vor. Mit der inhaltsanalytischen und sachlogischen Aufgliederung der thematischen Merkmale scheinen zugleich die wichtigsten Kategorisierungen integriert zu werden. Aus diesem Grund wird diese Untersuchung und die von ROEDER/SCHÜMER, die für die Erhebung der Lehrer-Schüler-Interaktion das Analysesystem von BELLACK U.A. verwenden, ausführlicher dargestellt. ¹¹²⁾

Eine besondere Stärke des Untersuchungsansatzes von BELLACK U.A. liegt darin, jeden Unterrichts-"Spielzug" - Spielzüge entsprechen häufig einer Äußerung - unter einer ganzen Reihe von Blickwinkeln zu betrachten. ¹¹³⁾ Zwei dieser Blickwinkel beziehen sich auf die thematischen Besonderheiten der Äußerung: Bei jedem Spielzug wird dessen "sachinhaltliche" und "sachlogische" Bedeutung vermerkt. Die "sachinhaltliche Bedeutung" wird inhaltsanalytisch erhoben. "Resultat von Inhaltsanalysen sind im allgemeinen statistische Zusammenfassungen von Textbestandteilen (Motiven, Themen, Worten u.a.m.) ... unter Kategorien." ¹¹⁴⁾ Dabei können sowohl die Häufigkeit bestimmter Textelemente (Frequenzanalysen) als auch Wertungen, die mit Textelementen verbunden werden (Valenz-, Intensitätsanalysen), erhoben werden. In Kontingenzanalysen wird danach gefragt, im Zusammenhang mit welchen anderen Themen, Motiven u.ä. das interessierende Element erscheint. In der Forschungspraxis der Frequenzanalysen beurteilen geschulte Beobachter auf der Grundlage von Zuordnungsregeln, welche Textbestandteile welchen Kategorien zuzuordnen sind. ¹¹⁵⁾ Inhaltsanalysen werden u.a. bei Lesebuchanalysen, der Analyse von Unterrichtsfilmen und bei

Unterrichtsprotokollen benutzt: "Es sind Themengruppen zu finden, aus denen der Lehrinhalt besteht." 116)

Der Untersuchung von BELLACK U.A. liegen die Protokolle von je vier Unterrichtsstunden aus 15 verschiedenen Klassen zum Thema "Internationaler Handel" zugrunde. Die "sachinhaltliche Bedeutung" eines Spielzugs wird festgelegt, indem die Äußerung auf Grund ihres inhaltlichen Schwerpunkts einer von 22 Themengruppen zugeordnet wird. Diese Themengruppen werden durch eine Inhaltsanalyse der Broschüre, mit der alle Klassen arbeiten, ermittelt. Themenuntergruppen sind z.B. "Handel" (allgemein), "Einfuhr und/oder Ausfuhr", "Handelsschranken", "Förderung des freien Handelsverkehrs" u.ä.. 117) So werden z.B. die folgenden Äußerungen sachinhaltlich der Untergruppe "Handelsschranken" zugeordnet:

"L: Was versteht man unter einer Handelsschranke?

S: Es ist etwas, das den Handel behindert, wie etwa Zölle." 118)

Ein wichtiges Codierungsproblem liegt darin, daß u.U. in einer Äußerung zwei Themenuntergruppen angesprochen werden können. Mit Rücksicht auf die Beobachterübereinstimmung wird in diesem Fall nur die Themengruppe codiert, die in diesem Unterrichtsabschnitt überwiegend besprochen wird. Die mitangesprochene Themenuntergruppe wird nicht mehr berücksichtigt. 119) (Darin scheint sich implizit die Auffassung auszudrücken, daß Abschweifen und unpräzises Ansprechen von zwei Themenuntergruppen nicht zur Themenkonstitution gehört bzw. daß sich darin kein untersuchenswertes Phänomen verbirgt.) Auf diese Weise werden die inhaltlichen Schwerpunkte aller Äußerungen der untersuchten Stunden nach jeweils vorherrschenden Themenuntergruppen geordnet. Da die Häufigkeit der Themenuntergruppen festgestellt wird, liegt eine Frequenzauswertung vor. Obwohl allen Unterrichtsstunden die gleiche Broschüre zugrundeliegt, ermitteln BELLACK U.A., daß sich der sachinhaltliche Schwerpunkt der Klassen erheblich unterscheidet. "So finden sich gerade in dem Bereich, der durch Vorgabe einer ganz bestimmten Unterrichtseinheit am meisten eingeschränkt werden mußte, paradoxerweise die größten Unterschiede im Verhalten der Lehrer." 120)

Als "sachlogische Bedeutungen" werden die im Zusammenhang mit den "sachinhaltlichen Bedeutungen" auftretenden "kognitiven Prozesse" erfaßt. BELLACK U.A. lehnen sich in der Gliederung dieses Merkmals an das "Vernunftmodell" von Milton MEUX/B. Othanael SMITH 121) an. MEUX/SMITH betrachten Lehren und Lernen unter logischen Gesichtspunkten. Sie gehen davon aus, daß die eröffnende Frage des Lehrers den logischen Charakter der nachfolgenden Äußerungen festlegt. Dem liegt die Auffassung zugrunde, daß die Schüler komplementär zu den vom Lehrer verlangten logischen Prozessen antworten. Aus der Klassifikation von 1400 Eröffnungen gewinnen sie eine Liste der logischen Prozesse im Unterricht. Sie umfaßt z.B. Definieren, Feststellen, Bewerten, Erklären u.ä.. BELLACK U.A. fassen die Einheiten MEUX/SMITHs zu folgenden Kategorien zusammen: "Empirische Bedeutungen" (Erklären und Feststellen), "bewertende Bedeutungen" (Meinen und Rechtfertigen) und "analytische Bedeutungen" (Definieren und Interpretieren). BELLACK U.A. codieren im Gegensatz zu MEUX/SMITH die "sachlogische" Charakteristik jeden Spielzugs. Mit dieser Analyse der "sachlogischen Bedeutungen" wird der logische Schwerpunkt der Themenentwicklung erhoben. Zu den Ergebnissen der Studie von BELLACK U.A. gehört, daß "empirische Bedeutungen", d.h. Erklären und Feststellen, bei weitem überwiegen. 122)

ROEDER/SCHÜMER, die mit dem Analysesystem von BELLACK U.A. die Lehrer- und Schüleräußerungen in 16 Grundschulunterrichtsstunden auswerten, verzichten im quantitativen Teil auf eine inhaltsanalytische Aufgliederung der Äußerungen. Sachlogische Bedeutungen (ROEDER/SCHÜMER: "kognitive Bedeutungen") werden berücksichtigt. Die Codiererübereinstimmung liegt hier jedoch von den Teilen des Analysesystems am niedrigsten. 123) Die Ergebnisse sind nur schwer zusammenzufassen. Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Interaktionsstruktur der Stunden (restriktiver und nicht-restriktiver Unterricht auf der Grundlage von Verhaltensempfehlungen an die Lehrer) und der logischen Komplexität ist nicht nachzuweisen. Von Bedeutung scheinen zusätzlich das Thema, die Unterrichtsführung des Lehrers und die "didaktisch-methodische Qualität" des Unterrichts zu sein. 124)

Interessant und bedeutsam ist vor allem die im Schlußteil durchgeführte ergänzende qualitative Interpretation von themengleichen Unterrichtsstun-

den. (Je vier Unterrichtsstunden behandeln das gleiche Thema, davon werden jeweils zwei restriktiv, zwei nicht-restriktiv unterrichtet.) Als leitende Fragestellung liegt zugrunde, inwieweit sich die unterschiedliche "didaktisch-methodische Qualität" des Unterrichts in den quantitativen Ergebnissen abbildet. Mit dem Stichwort "didaktisch-methodische Qualität" fragen ROEDER/SCHÜMER nach bestimmten Merkmalen des Unterrichtsgesprächs, u.a. wie selbständig, differenziert, gründlich und "zusammenfassend-abstrakt" im Gegensatz zu "detailgebunden" die Schüler die Probleme besprechen, wie "konsistent" das Gespräch verläuft und inwieweit die Lernziele erreicht werden. Gerade diese Gesichtspunkte scheinen durch die quantitative Erhebung mit dem System von BELLACK U.A. allein nicht ermittelbar: "... ergibt auch die qualitative Analyse der 'Bilderbuchstunden' (vier der 16 Stunden, G. F.-S.) insgesamt, daß die verwendeten Instrumente (u.a. das Analysesystem von BELLACK U.A., G. F.-S.) zur Überprüfung der Leithypothese geeignet sind, daß sie jedoch nur bei qualitativer Berücksichtigung bestimmter Randbedingungen des Unterrichts Hinweise auf dessen didaktisch-methodische Qualität geben." 125)

ROEDER/SCHÜMER formulieren damit wahrscheinlich außerordentlich bedeutungsvolle Kriterien für die Qualität der Themenkonstitution im Grundschulunterricht. Auf diesen Gütekriterien allein ist allerdings eine Untersuchung der Themenkonstitution nicht aufzubauen. Dazu sind als Grundlage zunächst allgemeine Kategorien zu entwickeln oder aus vorliegenden Unterrichtsforschungen zu übernehmen. Die bisher herangezogenen Unterrichtsprozeßuntersuchungen - so ist zusammenfassend festzustellen - differenzieren (1.) inhaltsanalytisch den Unterrichtsinhalt und/oder (2.) "sachlogisch" die logische Komplexität von Unterrichtsgesprächen. An der Untersuchung BELLACKs U.A., die die Untersuchung inhaltsanalytischer und "sachlogischer" Ausprägungen vorsieht, sollen nunmehr drei Defizite der Berücksichtigung des Unterrichtsinhalts in Unterrichtsprozeßuntersuchungen benannt werden. Diese Kritikpunkte dienen als Ausgangsbasis für eigene Überlegungen. Die beiden ersten Kritikpunkte beziehen sich auf die methodologische Position BELLACKs U.A., der dritte präzisiert vernachlässigte Merkmale des Themas im Unterrichtsprozeß.

(1.) Der Untersuchungsansatz von BELLACK U.A. kann als Beispiel für die analytische Position der quantitativen Unterrichtsforschung angesehen werden. An (zuvor definierten) Einzelereignissen werden zunächst Merkmale isoliert und mit geeigneten Kategorien erhoben: Hier wird über das Unterthema des Rahmenthemas "Internationaler Handel" und über die sachlogische Bedeutung eines Spielzugs entschieden, und diese Informationen werden festgehalten. Aus einer statistischen Verarbeitung dieser Einzeldaten geht anschließend ein neues "synthetisches" Bild des Unterrichtsinhalts im Unterrichtsprozeß hervor: Die Ergebnisse informieren über den Prozentanteil jedes Unterthemas, den Prozentanteil des sachlogischen Vorgehens und den Prozentanteil der Kreuzauswertung sachinhaltliche x sachlogische Bedeutung der Äußerung.

Diese rein quantitativen Informationen sind unzureichend, wenn der Unterrichtsprozeß zentral als thematischer Konstitutionsprozeß betrachtet wird. Während bei den Unterrichtszyklen eine kleine Reihe von aufeinander folgenden Spielzügen als eine Einheit erhalten bleibt, fehlt selbst diese "kurze" Sequenzbildung bei den inhaltsbezogenen Kategorien. Hierfür liegt der Grund darin, daß primär die Art des Spielzugs erhoben wird. Die "sachinhaltlichen" und "sachlogischen Bedeutungen" sind der Stellung in der Untersuchung nach sekundär ermittelte Merkmale, die die Klassifikation des Spielzugs nur in einer weiteren Hinsicht näher bezeichnen. Werden diese Daten weiterverarbeitet, bleibt zwar der Zusammenhang der Spielzüge zu einer Struktur von kurzen Spielzugfolgen erhalten, der Zusammenhang der thematischen Entwicklung, z.B. der Verlagerung der Schwerpunkte, der Abschlüsse und der thematischen Phasengliederungen jedoch ist nicht mehr zugänglich. Da der Unterrichtsprozeß didaktisch als Prozeß der thematischen Konstitution aufzufassen ist, wird durch dieses Vorgehen die Grundcharakteristik des Prozesses überdeckt und verborgen. Die Themenentwicklung ist nicht mehr in der Struktur ihrer Entstehung analysierbar.

Eine qualitative Untersuchung zielt demgegenüber darauf, den Zusammenhang von Thema und Äußerung und den der Äußerung mit der gesamten Themenentwicklung zu erhalten. Das Einzelereignis kann deshalb nicht die grundlegende Einheit der Untersuchung sein, sondern der Blick verschiebt sich auf die größeren Einheiten der Themenkonstitution. Anzusetzen ist bei der Entwicklung des Themas in einem größeren Abschnitt. Als diese Einheit der

Themenkonstitution wird hier die abgeschlossene Gesprächssituation in der Unterrichtsstunde gewählt. Im Analyseteil wird daher auch die Themenentwicklung in zehn Unterrichtsgesprächen untersucht. Ray C. RIST, Harold B. DUNKEL und Frederick ERICKSON, die das wissenschaftstheoretische Vorgehen des "qualitative research" reflektieren, sprechen von einem "holistischen" oder ganzheitlichen Forschungsansatz. 126)

(2.) Der Gegenstand des Analysesystems und der Untersuchung BELLACKS U.A. ist die Sprache im Unterricht, dokumentiert in Transkripten von Unterrichtsstunden. Diese Dokumente werden unter Bezugnahme auf Ludwig WITTGENSTEIN als Dokumente von Sprachspielen verstanden, also als regelgeleitete eingespielte kommunikative Geschehensabläufe zwischen Personen, die miteinander handeln und sprechen. Letztlich bleibt dieses Verständnis der Unterrichtssprache hier jedoch äußerlich. 127) Der Bezug auf WITTGENSTEIN dient BELLACK U.A. im wesentlichen dazu, einen Zugang zur Bedeutung einer Äußerung zu eröffnen. Wenn Äußerungen aus dem Zusammenhang der eingespielten Sprechhandlungen zu verstehen sind, geht die Bedeutung der Äußerung aus ihrem Gebrauch im Rahmen des Sprachspiels hervor. BELLACK U.A. belegen und rechtfertigen damit, daß die Bedeutung von Unterrichtsereignissen aus dem Gesamtzusammenhang der Gesprächsdokumente zu ermitteln ist. Nachdem aber diese Bedeutungen im Grunde heuristisch ermittelt sind - die Unterscheidung von vier verschiedenen grundlegenden "Bedeutungen" führt zu den vier verschiedenen "unterrichtlichen Spielzügen" -, wird mit den Äußerungen wie mit Einzelereignissen ohne diesen regelhaften Zusammenhang verfahren.

Qualitative Untersuchungen teilen mit BELLACK U.A. die theoretische Grundposition, wonach Unterricht als eingespielter regelgeleiteter Sprechhandlungszusammenhang zu verstehen ist. Im Unterschied dazu bestimmt diese Position hier jedoch das ganze Vorgehen. Das Aufdecken und Untersuchen der "Regeln" des "Sprachspiels" wird das eigentliche und zentrale Thema. Die Dokumente werden gleichsam Schritt für Schritt "durchbuchstabiert", um den Regeln, über die die Beteiligten als Gesellschaftsmitglieder in selbstverständlicher Weise verfügen, überhaupt erst auf die Spur zu kommen. Die Ergebnisse werden detailliert mit dem Anspruch auf Zustimmung oder Evidenz dargelegt.

(3.) Ein drittes Defizit liegt darin, daß das Thema nicht als ein von Personen unter Bindung an ihre Erfahrungen und Erfahrungsstrukturen konstituiertes Thema erfaßt wird. Die Unterscheidung von Unterthemen und die Ablösung der Themenentwicklung von den Einzeläußerungen, wie sie bei BELLACK U.A. erfolgt, setzt voraus, daß das Thema im Unterricht durch Kategorien zu erfassen ist, die die Themenaspekte und die Personen trennen. Dies trifft jedoch nur bedingt zu. Das Unterrichtsthema ist einerseits als ein individuelle Akzentuierungen übergreifender Bedeutungszusammenhang im Unterricht "präsent". Andererseits werden die thematischen Schwerpunkte von den beteiligten Personen gesetzt. Ihre themenkonstituierenden Äußerungen sind notwendig mit ihren Auffassungen und Erfahrungen verbunden und daher immer auch individuell akzentuiert. Insbesondere im Hinblick auf die Schüler gilt, daß die jeweils individuellen Schwerpunktsetzungen, die die Schüler im Rahmen von thematisch zusammengehörenden Äußerungsfolgen in das Unterrichtsgespräch einbringen, die Themenentwicklung in Gang halten und voranbringen. Würde immer nur das Gleiche geäußert, könnte sich das Thema nicht differenzieren und entwickeln, und die Themenkonstitution wäre schnell beendet. Themenbezogene Kategorien in Unterrichtsprozeßuntersuchungen sollten diese doppelte Erscheinungsweise des Themas im Unterrichtsprozeß berücksichtigen.

Gegenüber der Sichtweise des Themas in der Unterrichtsforschung sind insbesondere die Überlegungen zur Bindung des Themas an individuelle Erfahrungsstrukturen und zum Einfluß der individuellen Akzentuierungen auf die Themenkonstitution unüblich. Diese sind daher vornehmlich zu erläutern. Als Voraussetzung der Untersuchung dieser Bedingungen der Themenkonstitution ist zunächst zu klären, in welchen Kategorien diese grundsätzliche Subjektgebundenheit und teilweise "individuelle Akzentuiertheit" des Themas im Unterrichtsprozeß zu erfassen ist. Dazu wird auf phänomenologische Ansätze zurückgegriffen, die das Verhältnis der Person zu ihrer Welt auf das erfahrende Ich zentriert diskutieren. Dieses Problem wird in Abschnitt 2.1. und 2.2.2. weiter erörtert. Zuvor sind jedoch im folgenden Abschnitt 1.2.2. die Kategorien des Unterrichtsprozesses in der Unterrichtsforschung zu betrachten.

1.2.2. Kategorien und Konzepte des Unterrichtsprozesses in der Unterrichtsforschung

Vom heutigen Stand der Theoriebildung, von dem aus die interdisziplinäre Zusammenarbeit linguistischer, sozialpsychologischer, mikrosoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungsansätze für realisierbar gehalten wird, überrascht die Einfachheit und die nur geringe Theoriehaltigkeit der **ursprünglichen Prozeßkategorisierungen**. Die Prozeßuntersuchungen fassen zunächst das Handeln von Lehrern und Schülern als wechselseitige Beeinflussung von Verhaltensentscheidungen und als "... periodische Serie von Initiativen und Reaktionen ..." 128) auf. Relativ großes Gewicht wird dabei den intrapersonalen Wahrnehmungs- und Entscheidungsvorgängen zugemessen.

B.O. SMITH etwa betrachtet den Unterrichtsprozeß als Serie von aufeinanderfolgenden Lehrzyklen $\| P_t - D_t - R_t \| - P_p - D_p - R_p \| \dots$. Auf die Verhaltensweise des Schülers, die der Lehrer bemerkt (P_t), folgt die auswertende Verhaltensentscheidung (D_t) und Reaktion des Lehrers (R_t). Diese wird wiederum vom Schüler wahrgenommen (P_p) und mit Verhaltensentscheidungen und Reaktionen beantwortet (D_p, R_p). An diesen "Lehrzyklus" schließt sich dann der nachfolgende an. 129) P. J. RUNKEL unterscheidet sich jeweils abwechselnde Maßnahmen des Lehrers und Handlungen des Schülers, die von je vier Determinantengruppen in der Persönlichkeit, der Umwelt und der Unterrichtssituation beeinflusst werden. Als Determinanten der Lehrerverhalten gelten z.B. die persönliche Geschichte des Lehrers, die Ziele, die er für den Schüler auswählt, die Umgebung und sein "Beziehungsrahmen", der die gesamte Unterrichtssituation einschließt. 130) David G. RYANS greift zur Beschreibung der Interaktion auf das Schema der dyadischen Einheiten und dessen Grundgedanke zurück, daß jedes instrumentelle Verhalten einer Person die Faktoren beeinflusst, die dem instrumentellen Verhalten des Handlungspartners vorausgehen. 131) In einer Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten dieser Prozeßmodelle des Unterrichtsvorgangs stellt GAGE fest, "... daß im Prinzip jedes Paradigma anfängt mit (I.) einem oder mehreren Elementen, die sich auf perzeptive oder kognitive Prozesse des Lehrers beziehen. Diese Prozesse laufen hinaus auf (II.) Elemente des Handelns beim Lehrer. Auf die Handlungen des Lehrers folgen (III.) perzeptive und kognitive Prozesse des Schülers,

und diese führen zu (IV.) Elementen des Handelns beim Schüler." 132) Die Paradigmen sind zyklisch und weisen einen oszillatorischen Charakter auf (Modellvorstellung Tennispiel). GAGE kritisiert u.a., daß hier (1.) das Verhalten von Lehrer und Schüler symmetrisch begriffen wird, Lehrer und Schüler aber auf der Grundlage anderer Pläne und Rollen handeln, und daß (2.) die Interaktionsbedingung Schulklasse durch das Interaktionsmodell L - Sch - L - Sch ... unzulässig vereinfacht wird. 133)

Ein implizites Modell des Unterrichtsprozesses enthält auch die Interaktionsanalyse FLANDERS'. Indem der Beobachter angewiesen ist, alle 3 sec jeweils zu vermerken, welcher Kategorie die Lehrer- und Schülerhandlungen zuzuordnen sind, geht (1.) der zeitliche Ablauf in die Unterrichtsanalyse ein. Die Aufeinanderfolge von Ereignissen und Handlungen wird (2.) erhebbar, indem die Beobachtungsdaten in ihrer Abfolge paarweise in eine Matrix eingetragen werden. Die Beobachtungsdaten 6, 10, 7, 5, 1 ... etwa werden in der Matrix als Paare 6/10, 10/7, 7/5, 5/1 etc. verzeichnet. Aus den Häufungen der Einträge geht bei der Auswertung dann hervor, auf welche Handlungen bevorzugt welche anderen erfolgen. 134) Durch den Beobachtungsauftrag und die Art der Auswertung geht der prozessuale Unterrichtsablauf indirekt in die Daten ein. FLANDERS' Interaktionsanalyse umfaßt keinen expliziten Handlungs- und Interaktionsbegriff.

In die Modellvorstellung des Unterrichtsprozesses, die in der **Sprachanalyse BELLACKS U.A.** entwickelt wird, gehen zwei Bestandteile ein: Einerseits die bereits auf Grund der theoretischen Vorannahmen zugrundegelegte Idee vom Unterricht als Sprachspiel und andererseits die empirisch ermittelte Beschreibung von Unterrichtszyklen. Unterrichtsgespräche sind demnach Beispiele einer Lebensform, eine Form sozialen Handelns, in denen Lehrer und Schüler sich auf der Grundlage verschiedener Rollen wechselseitig ergänzen und beeinflussen. Die Handlungen sind eingespielt, die Handlungsrepertoires erlernt, die Teilnehmer sind "kompetente" Beteiligte, die über die "Regeln" der erfolgreichen Teilnahme am Sprachspiel Unterricht verfügen. Handlungen werden von Erwartungen begleitet, jedoch werden nicht diese, sondern die tatsächlichen sprachlichen Handlungen erhoben. 135)

Dabei werden die sprachlichen Äußerungen in dem Teilbereich der Analyse, der sich mit der didaktischen Struktur des Unterrichtsgesprächs befaßt, unter der Frage nach ihrer Funktion im Unterrichtsgespräch klassifiziert. Gefragt wird also nach dem funktionalen Sprachgebrauch durch die Beteiligten in der Unterrichtssituation. Der Rückgriff auf WITTGENSTEINS Sprachphilosophie dient BELLACK U.A. vor allem dazu, abzusichern, daß die "Bedeutung" einer Äußerung aus ihrem "Gebrauch" hervorgeht. 136) Auf der Basis dieser Voraussetzungen gelangen BELLACK U.A. nach einer Vorauswertung des Materials zu vier Kategorien der didaktischen Bedeutung der einzelnen Sprachbeiträge im Unterricht ("unterrichtliche Spielzüge", "pedagogical moves"): Strukturieren, Auffordern, Reagieren, Fortführen. 137) Alle codierbaren Sprachbeiträge von Lehrer und Schülern im Unterricht werden ihrer Bedeutung in der Unterrichtssituation nach einer dieser Kategorien zugeordnet. Nach dieser Klassifizierung der Äußerungen als unterrichtliche Spielzüge werden in einem weiteren Auswertungsschritt Art und Häufigkeit der Unterrichtszyklen ermittelt. Hierbei gelten Strukturieren und Auffordern als einleitende, Reagieren und Fortführen als bezugnehmende Schritte. Unterrichtszyklen, die wiederkehrende Sequenzen von Spielzügen darstellen, werden per Definition nur von strukturierenden und auffordernden Spielzügen eingeleitet. Aus einer Kombination der vier Spielzugarten entstehen so 21 mögliche unterrichtliche Spielzugkombinationen, wie z.B.:

Spielzug 5: STRK AUFF REAG

Spielzug 18: AUFF REAG FORT 138)

Der Unterrichtszyklus 5 etwa wird durch einen strukturierenden Spielzug eingeleitet, durch eine Aufforderung fortgeführt und durch eine Reaktion abgeschlossen; im Spielzug 18 folgen auf einen auffordernden Zug ein reagierender und ein fortführender Zug. Die zwei Sequenzen von Spielzügen unterscheiden sich offensichtlich voneinander, und dies bereits vor dem Vermerk, ob der Lehrer oder ein Schüler diese Züge sprechen. Zugkombination 18 stellt im Material BELLACKs U.A. die häufigste Zugkombination dar, die 26% aller Kombinationen des Unterrichtsgesprächs ausmacht. 139) BELLACK U.A. halten es für möglich, daß sich die Variabilität des Unterrichtsgesprächs durch drei Merkmale kennzeichnen läßt: die Anzahl der Zyklen pro Minute, die Angabe, welche Zyklen der Lehrer einleitet, und die Verteilung der Zyklen auf die verschiedenen Zyklusarten. 140)

Der Sprachanalyse BELLACKs U.A. liegt eine theoretische Explikation des Unterrichtsprozesses zugrunde. Probleme scheinen jedoch darin zu bestehen, daß (1.) diese sprachphilosophische Position zu wenig in die Kategorien eingeht, und (2.) die Unterrichtszyklen erst aus einer sekundären rein quantifizierenden Analyse des Materials hervorgehen. Ad 1): Es scheint eine Kluft zwischen den recht anspruchsvollen Annahmen über den Unterricht als "Lebensform" und dem doch relativ einfachen Set der vier unterrichtlichen Spielzüge zu bestehen. BELLACK U.A. belegen - außer durch die Fruchtbarkeit der quantitativen Auswertung - nicht, inwiefern sich die didaktische Kompetenz der Sprecher auf diese vier verschiedenen Formen von Handlungen reduzieren läßt. Der Analyse scheint im Gegenteil die recht einfache Idee vom Unterricht als drei- und mehrteiligem Frage-Antwort-Erweiterungs/Bewertungs - Spiel zugrundezuliegen. (BELLACK U.A. sprechen interessanterweise vom nur zweiteiligen Frage-Antwort-Spiel ¹⁴¹) Die kurzen Ausführungen zum "Sprachspiel" Unterricht erscheinen im Verhältnis zu den Analysekatgorien als aufgesetzt. So urteilt auch Dieter SPANHEL: "Die Umsetzung der Sprachtheorie in das Forschungskonzept ist "jedoch" nicht zufriedenstellend gelungen; sie stellt eine rein formalistische Operationalisierung dar." ¹⁴² Ad 2): Da die Unterrichtszyklen aus den vier Spielzügen aufgebaut sind, gilt die Kritik der möglicherweise mangelnden didaktischen Komplexität auch hier. Die Ordnung der abfolgenden Spielzüge zu Zyklen gelingt im übrigen überhaupt erst durch die Definition, daß strukturierende und auffordernde Spielzüge Zyklen einleiten. Der Zusammenhang wird dadurch quasi erst sekundär hergestellt, nicht durch Änderung in den didaktischen Absichten der Beteiligten ermittelt und belegt. Unterrichtszyklen sind so keine "... natürlichen Einheiten ..." ¹⁴³ der didaktischen Funktion der Unterrichtssprache, sondern sekundär oder "synthetisch" durch quantitative Analyse ermittelte Strukturen. SINCLAIR/COULTHARD kritisieren an BELLACK U.A. zusätzlich, daß die vier unterrichtlichen Spielzüge nicht linguistisch begründet werden und daß die Kategorie des Fortführens in der Untersuchung als "... Lumpensammler-Kategorie ..." dient und sehr unterschiedliche Gesprächsbeiträge umfaßt. ¹⁴⁴)

Ebenfalls eine funktionale Analyse des Unterrichtsgesprächs liegt mit der **Diskursanalyse SINCLAIR/COULTHARDS** vor. Sie verstehen Unterrichtsgespräche als kohärente geordnete gesprochene Texte, die in kompetentem

Zusammenwirken von Lehrer und Schülern hervorgebracht werden. SINCLAIR/COULTHARD beschreiben u.a. die Fragestellungen in ihrem Projektbericht wie folgt: "Wir waren interessiert an Fragen wie diesen: Welche Funktion hat eine bestimmte Äußerung ... und wodurch erfahren das die Teilnehmer? Welche Typen von Äußerungen können in angemessener Weise aufeinander folgen? Wie und durch wen werden Themen eingeführt und wie werden sie entwickelt? Wie wird geregelt, wer 'dran' ist zu sprechen, und gibt es Unterschiede im Rederecht für verschiedene Sprecher?" 145) Den Sprechern werden dabei ähnliche Kompetenzen zugeschrieben wie im Rahmen der Idee vom Unterricht als "Sprachspiel". Als Mitglied einer "Sprachgemeinschaft" (Dell HYMES) verfügen die Beteiligten über die Regeln des Diskurses. Es gibt einen Vorrat gemeinsamen Wissens, der die Bedeutung von Gesprächsbeiträgen über die Informationen auf Grund der grammatischen Struktur der Äußerung hinaus klären hilft. Gesprächsbeiträge beziehen sich "vorwärts und rückwärts", sie interpretieren bereits abgeschlossene Äußerungen und bringen Einschränkungen für die Fortführung des Gesprächs. Die Beteiligten müssen also über "Interpretationsverfahren" (Aaron CICOUREL) verfügen, um Gesprächsbeiträge "rückschauend/vorausschauend" einordnen zu können. SINCLAIR/COULTHARD verweisen hierzu auf ethnomethodologische Gesprächsanalysen, die wiederum MEHANS Arbeit wesentlich zugrundeliegen. 146)

Neben diesen charakteristischen Zügen des Diskurses und mithin des Unterrichtsprozesses fragen SINCLAIR/COULTHARD vor allem nach dessen Struktur. Sie schlagen ein pragmalinguistisches Analysesystem vor, das (1.) alle Gesprächsbeiträge erfaßt (dies ist bemerkenswert, da viele Unterrichtsanalysen Sprachäußerungen ausklammern) und (2.) aus einer Stufenfolge zunehmend komplexerer Einheiten des Unterrichtsgesprächs besteht. Dabei sind die übergeordneten Einheiten jeweils aus den Einheiten der nächstniederen Stufe zusammengesetzt. Besondere Bedeutung kommt der kleinsten Analyseeinheit zu. Zunächst experimentieren SINCLAIR/COULTHARD mit der Äußerung als der kleinsten und der "Äußerungsfolge" (exchange, eigentlich "Wechselrede") als der übergeordneten Analyseeinheit. Sie erkennen jedoch, daß häufig die Grenzen von "Wechselreden" innerhalb von Äußerungen verlaufen und die Äußerung schon deshalb nicht die kleinste Analyseeinheit darstellen kann.

"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?

In der Mitte der zweiten Lehreräußerung ist offensichtlich eine Abgrenzung zu erkennen, was die Annahme einer Einheit nahelegt, die kleiner ist als die Äußerung." ¹⁴⁷⁾ Äußerungsfolgen oder "Wechselreden" werden schließlich als aus "Schritten" (moves) bestehend beschrieben. Die Schritte setzen sich ihrerseits wieder aus "Akten" zusammen. Akte sind in SINCLAIR/COULTHARDS Analysesystem die kleinsten Einheiten des Unterrichtsgesprächs. SINCLAIR/COULTHARD unterscheiden 21 verschiedene Akte, z.B. "markieren", "starten", "auslösen" (elicitate), "antworten", "akzeptieren", "bewerten" oder "Meta-Aussagen machen". ¹⁴⁸⁾ Den Äußerungsfolgen übergeordnet sind die Stufen der "Phase" (transaction) und der "Lektion" (lesson). Die Einführung der "Phase" stützt sich auf die Beobachtung besonderer Äußerungsfolgen in den Gesprächsprotokollen. Sie scheinen das Unterrichtsgespräch in größere Einheiten einzuteilen, indem sie die folgenden "sachbezogenen Äußerungsfolgen" ankündigen oder abschließen. Ein Beispiel für eine solche strukturierende Äußerungsfolge, die durch einen "rahmensetzenden Schritt" mit den zwei Akten "markieren" und "betonte Pause" (also letztlich durch ein einziges Wort) realisiert wird, wäre etwa:

L: Nun,

An der Bezeichnung der obersten Einheit ("Lektion") wird deutlich, daß die Autoren Kategorien vorschlagen, die auf das Unterrichtsgespräch bezogen bleiben und dessen pädagogische Charakteristik zum Ausdruck zu bringen versuchen. Eine "rein pädagogische" Bezeichnung ohne Bezug zur Unterrichtssprache wäre z.B. "Unterrichtsstunde". Die Bezeichnung "Lektion" hält demgegenüber fest, daß hier die den Sprechern zur Verfügung stehenden sprachlichen Möglichkeiten und die pädagogische Charakteristik der Situation eine Einheit eingegangen sind. ¹⁴⁹⁾ Analysiert wird der "didaktische Diskurs", und es handelt sich um eine "didaktische Konversationsanalyse".

SINCLAIR/COULTHARD schlagen schließlich ein 5-stufiges Analysesystem des Unterrichtsgesprächs mit den Stufen Akt, Schritt, Äußerungsfolge, Phase und Lektion vor. Die 21 verschiedenen Akte setzen fünf verschiedene Typen von Schritten zusammen: rahmensetzende, zentrierende, eröffnende, antwortgebende und auswertende Schritte. Auf der nächsthöheren Ebene werden zwei verschiedene Äußerungsfolgen unterschieden: strukturierende Äußerungsfolgen, die aus rahmensetzenden und/oder zentrierenden Schritten gebildet werden, und sachbezogene Äußerungsfolgen mit eröffnenden, antwortgebenden und auslösenden Schritten. Die Äußerungsfolgen bilden wiederum die Phasen des Unterrichtsgesprächs, die aus mindestens einer vorbereitenden und einer sachbezogenen Äußerungsfolge bestehen. Die Lektion schließlich besteht aus einer bisher noch nicht weiter geordneten Folge von Phasen. Das Analysesystem wird noch weiter dadurch kompliziert, daß einige Akte, Schritte und Äußerungsfolgen in der nächsthöheren Struktur auftreten müssen, während andere wegfallen können. So ist z.B. beim auswertenden Schritt (als Teil der sachbezogenen Äußerungsfolge) keiner der drei Akte "akzeptieren", "bewerten" und "erläutern" obligatorisch, d.h. sie können in verschiedenen Kombinationen auftreten, es kann aber auch, da der auswertende Schritt selbst nicht obligatorisch ist, auf sie verzichtet werden.

Mit SINCLAIR/COULTHARDs Analysesystem können konzentriert auf die Strukturen des Unterrichtsgesprächs Unterrichtsvorgänge prozessual erfaßt werden. Die zugrundeliegende Sicht der Gesprächsteilnehmer wird der Idee von Lehrer und Schüler als Personen, die Interpretationsverfahren anwenden und auf der Basis eines gemeinsamen Wissensvorrats handeln, gerecht. Der besondere Vorteil der Analysekatoren liegt in der linguistischen Ausgewiesenheit der Kategorien, die der linguistischen Naivität in der Unterrichtsanalyse und der unausgewiesenen Vermischung von didaktischen und linguistischen Kategorien ein Ende bereiten kann. ¹⁵⁰⁾ Trotz des zunächst schwer verständlichen komplexen Aufbaus hat sich das Analysesystem bei der Auswertung der Unterrichtsprotokolle ¹⁵¹⁾ als brauchbar erwiesen.

Probleme liegen jedoch in der Sicht von Unterricht, die SINCLAIR/COULTHARDs Untersuchung mehr implizit zugrundeliegt. Die Autoren verstehen ihre Arbeit in erster Linie nicht als pädagogische Untersu-

chung, sondern als pragmalinguistische Grundlagenforschung zu Gesprächsstrukturen im allgemeinen. Unterrichtsgespräche als besondere Gesprächsform werden ausgewählt, weil die Gesprächsorganisation hier deutlicher zutage tritt als im sprachlichen Austausch unter gleichberechtigten Partnern. Auffallende Unterschiede liegen z.B. in der formaleren Zuteilung des Rederechts und darin, daß hier (üblicherweise oder anscheinend) ein Teilnehmer für den Fortgang des Gesprächs verantwortlich ist. 152) Die Besonderheit der didaktischen Gesprächssituation Unterricht wird nicht erziehungswissenschaftlich begründet. SINCLAIR/COULTHARDS Sicht geht didaktisch naiv mehr oder weniger nicht über das Bild vom Frage-Antwort-Spiel hinaus. Unterrichtsgespräche werden jedoch im Rahmen der Institution Schule organisiert, sie beruhen auf Plänen und methodischen Strategien, sie entwickeln Themen, und sie zielen auf Bildungsprozesse von Heranwachsenden ab. Inwiefern sich diese Rahmenbedingungen und Zielsetzungen in den sprachlichen Strukturen niederschlagen, wird von SINCLAIR/COULTHARD nicht thematisiert. 153) In der hier vorgelegten Untersuchung wird diesem Problem durch einen zweifachen Analyseschritt gerecht zu werden versucht. Die Gesprächsbeiträge von Lehrer und Schülern werden zunächst im Rahmen von SINCLAIR/COULTHARDS Analysesystem auf ihre (linguistisch beschriebene) Funktion im Rahmen der "Unterrichtskonversation" untersucht. In einem zweiten Schritt werden sie auf ihre Bedeutung für die Themenkonstitution hin interpretiert.

Als letzte prozeßbezogene Analyse der Interaktionsstrukturen in Unterrichtssituationen wird die Untersuchung MEHANS von 1979 näher betrachtet. MEHANS Analysematerialien umfassen die Gesprächsprotokolle von neun Unterrichtsabschnitten ("lessons"), die durch recht ausführliche Angaben über Kopf- und Körperbewegungen, Positionswechsel und sonstige Umstände in der Unterrichtssituation ergänzt werden. (Dies ist möglich, weil die Unterrichtsstunden auf Videoband aufgezeichnet wurden.) Die Studie versteht sich als "constitutive ethnography", d.h. in Abhebung zu Feldstudien mittels Teilnehmender Beobachtung werden hier (1.) Materialabschnitte als ausführliche Belege in die Darstellung der Ergebnisse eingeschlossen und (2.) die Daten "vollständig" bis zur Kenntnis einer alle Erscheinungen prägenden Struktur analysiert. Die ermittelte Organisation soll (3.) die Kategorien und Konzepte verwenden, die die Beteiligten

ihren Wahrnehmungen und Entscheidungen zugrundelegen. ¹⁵⁴⁾ MEHAN legt die Interaktionssequenzen dar, aus denen die Abschnitte bestehen, und beschreibt die strukturierenden Tätigkeiten von Lehrer und Schülern, durch die die "Ordnung" der Lektionen aufrechterhalten wird, sowie die Fähigkeiten, die vor allem die Schüler im Laufe der Zeit erwerben müssen, um sich aktiv in die Interaktionssequenzen einschalten zu können.

Das Bild der Handelnden und der Interaktion in MEHANS Studie unterscheidet sich nicht grundsätzlich von dem in SINCLAIR/COULTHARDS Untersuchung. Unterrichtsstunden sind auch für MEHAN sozial organisierte Ereignisse. Lehrer und Schüler arbeiten koordiniert zusammen, um den geordneten Fluß der Ereignisse hervorzubringen. Sie orientieren sich dabei an einem kleinen Set grundlegender Regeln, die auf "stillschweigendem Einverständnis" (tacit understandings) beruhen, d.h. in der Alltagssituation nicht durch explizite Darlegung, sondern durch Teilnahme am Strom der Handlungen erworben und selbst nicht thematisiert werden. MEHAN bezieht sich mit diesen Feststellungen jedoch nicht in erster Linie auf das Unterrichtsgespräch, sondern auf die Einheit von verbalem und nicht-verbalem Verhalten in der Situation. Ein weiterer Unterschied zu den Grundannahmen SINCLAIR/COULTHARDS liegt in der Sicht der wechselseitigen Beeinflussbarkeit der Handlungen. Gegenüber deren Ansicht, daß Handlungen (z.B. Antwortakte) nur auf unmittelbar vorangehende Ereignisse (wie z.B. einen Auslöseakt) reagieren, besteht MEHAN auf der dreifachen Beeinflussbarkeit von Handlungen in Interaktionssequenzen: Sie werden sowohl von unmittelbar vorausgehenden als auch von länger zurückliegenden Ereignissen hervorgerufen, und sie reagieren - vermittelt über die Erwartungen an die Handlungen der Partner - auf Ereignisse, die erst in der Zukunft stattfinden werden. ¹⁵⁵⁾ Desgleichen bewertet MEHAN die Aussagekraft der grammatikalischen Form der Gesprächsbeiträge weitaus geringer als SINCLAIR/COULTHARD. ¹⁵⁶⁾ Er kritisiert weiterhin noch den Stufenaufbau des Kategoriensystems als Beleg, daß es sich hierbei um Konstrukte der Analysierenden handelt, die die Handelnden selbst nicht leiten.

MEHANS besondere Bedeutung liegt in der Hervorhebung der dreiteiligen Grundstruktur des Unterrichtsdiskurses. Als typischer Ausschnitt einer alltäglichen Unterhaltung zwischen gleichberechtigten Partnern ließe sich z.B. folgender Austausch konstruieren:

A: Gehst Du heute mit mir ins Kino?

B: Ja, sehr gern!

Es handelt sich hier um eine zweiteilige Struktur. Der auslösende Frageakt As bedingt die Antwort Bs. Wegen der Zusammengehörigkeit der beiden Akte spricht MEHAN in Anschluß an Harvey SACKS von "adjacency-pairs" (KRUMM: Anschlußpaare). Wenn auch die auftretenden Formen komplizierter werden, wenn es sich um ein längeres Gespräch handelt, wenn mehrere Personen an den Gesprächen teilnehmen oder wenn die Sprecher die Regeln verletzen wollen, so liegt doch hier eine Grundstruktur alltäglicher Gespräche unter Gleichberechtigten vor, ein sprachlicher Ausdruck der jedermann verfügbaren Erfahrung, daß die Handlungen eines Partners die Reaktionen des anderen nach sich ziehen.

Die Gesprächseinheiten in Unterrichtsgesprächen unterscheiden sich davon durch (1.) eine dreiteilige Struktur und (2.) den besonderen Charakter des dritten Akts. SINCLAIR/COULTHARD, die diese dreiteilige Struktur ebenfalls beschreiben (wenngleich nicht in der Deutlichkeit wie MEHAN), konstruieren dazu folgendes Beispiel:

1. Übliche Gesprächssituation, z.B. in der Familie:

A: Wie spät ist es, Susan?

B: Drei Uhr.

A: Danke.

2. Unterrichtsgespräch:

L: Wie spät ist es, Susan?

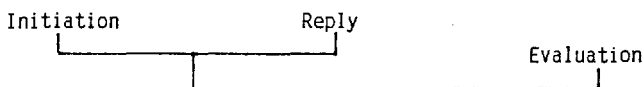
S: Drei Uhr.

L: Gut, mein Kind. 157)

Der erste Teil des Beispiels zeigt, daß auch in üblichen Gesprächen dreiteilige Sequenzen vorkommen können. Jedoch hat die dritte Äußerung hier eine andere Funktion. Während sich im Alltagsgespräch der Fragende bedankt, bewertet L im Unterrichtsgespräch die Antwort von S. Schon die Ausgangsbedingungen sind in den beiden Teilen des Beispiels verschieden. A will von B die Uhrzeit wissen, L will überprüfen, ob S die Antwort weiß. Der dritte Akt zeigt S dann an, wie angemessen die Antwort war.

MEHAN bezeichnet diese dreiteilige Folge als I-R-E-Sequenz. Auf den

auslösenden oder initiierenden Akt, der häufig vom Lehrer ausgeführt wird, folgt der entsprechende Antwort-Akt. MEHAN findet in seinem Material vier verschiedene Arten von I-R-Anschlußpaaren: "Ja/Nein-Auslöser" (von Übereinstimmung oder Ablehnung als Antwort gefolgt), "Produkt-Auslöser" (Tatsachenfeststellungen als Antwort), "Prozeß-Auslöser" (Meinungen oder Interpretationen als Antwort) und "Meta-Prozeß-Auslöser" (von Erklärungen über Gründe oder Lösungswege gefolgt). 158) Erfolgt die verlangte Reaktion, wird die Interaktionssequenz von einer positiven Evaluation (E) abgeschlossen. MEHAN meint, daß dieser Evaluationsakt das erste Anschlußpaar I-R zum ersten Teil eines zweiten Anschlußpaars macht: "The initiation-reply is the first adjacency pair. When completed, this pair becomes the first part of a second adjacency pair." 159) Die Zusammengehörigkeit ist daher folgendermaßen darzustellen:



Erfolgt die verlangte Reaktion nicht, werden zwischen auslösenden Akt und die abschließende positive Evaluation weitere Akte eingeschoben, so daß sich die I-R-E-Sequenz erweitert. Dem Lehrer - wenn er die Sequenz ausgelöst hat - stehen dazu verschiedene Strategien zur Verfügung. Er kann den ursprünglichen Auslöser wiederholen oder vereinfachen. Als im weitesten Sinn negative Evaluation kann L sich ablehnend äußern, "einhelpfen" oder auch jede evaluierende Äußerung vermeiden. Sein Schweigen zeigt in diesem Fall an, daß der auslösende Akt noch nicht ausreichend beantwortet ist. Diese "erweiterte I-R-E-Sequenz" (extended sequence) wird schließlich mit einer positiven Evaluation abgeschlossen.

I-R-E-Sequenzen treten in MEHANS Material im Hauptteil der untersuchten Unterrichtsabschnitte, der "instructional phase", auf und werden hier als "Elicit-Sequenzen" bezeichnet. Diese eigentliche "Lehrphase" wird von einer eröffnenden und einer abschließenden Phase umrahmt, von denen jeweils ein "anweisender" und ein "informierender" Typus unterschieden wird. In informierenden Eröffnungs- oder Abschlußphasen stellt der Lehrer Meta-Informationen über die Lehrphase zur Verfügung, d.h. der Lehrer kündigt Themen oder Aufgaben an oder resümiert den abgelaufenen Gesprächsabschnitt. In anweisenden Eröffnungs- oder Abschlußphasen fordert

der Lehrer zu bestimmten Reaktionen auf. MEHAN beschreibt zusätzlich noch non-verbale Handlungen, mit denen der Lehrer den Schülern vor Beginn den folgenden Unterrichtsabschnitt ankündigt. Hierunter fallen z.B. Sitzordnungswechsel oder Veränderungen in der Körperhaltung oder Raumposition des Lehrers. (Diese Informationen sind durch die Videoaufzeichnung der Unterrichtsabschnitte zugänglich.) MEHAN, der in einem anderen Teil der Untersuchung auch detailliert Strategien beschreibt, mit denen Lehrer und Schüler diese Ordnung der Unterrichtsabschnitte aufrechterhalten, ermittelt also eine vierstufige Struktur der Unterrichtssituationen bzw. der Unterrichtsgespräche: Die Lektion als soziales Ereignis baut sich aus drei Typen von Phasen auf. Phasen werden durch Sequenzen realisiert. Die typische Sequenz besteht aus den drei Teilen Initiation, Reply und Evaluation. Im Hinblick auf die Lehrphase ist noch die Stufe der "thematisch zusammengehörenden Einheiten" (topically related sets oder topical sets) eingeschaltet. 160)

Versucht man, MEHANS Organisationsstruktur der Lektionen und SINCLAIR/COULTHARDS Analysesystem zu vergleichen, so fällt einerseits auf, daß SINCLAIR/COULTHARD vor allem die unterste Analysestufe noch weiter aufschlüsseln. Andererseits wird deutlich, daß hier trotz verschiedener Untersuchungsansätze und verschiedener Unterrichtsdokumente recht ähnliche Strukturen aufgewiesen werden. 161)

STUFEN:	MEHAN:	SINCLAIR/COULTHARD:
I	<u>lesson</u>	<u>Lektion</u> 162)
II	<u>phase</u> (Opening, Instructional, Closing)	<u>Phase</u> (Vorbereitend, Zentral, Abschließend)
III	<u>topical sets</u> - - - <u>sequence</u> (Informative, Directive, Elicit)	<u>Äußerungsfolge</u> (Strukturierend oder sachbezogen)
IV	<u>Initiation, Reply, Evaluation</u>	<u>Schritt</u> Rahmensetzend oder zentrierend Eröffnend, antwortgebend oder auswertend
V		<u>Akt</u> (26 verschiedene Akte)

Mit beiden Untersuchungen und interessanterweise auch mit Ergebnissen aus den quantitativen Studien von BELLACK U.A. und ROEDER/SCHÜMER lassen sich **zwei Vermutungen** über die **prozessuale Struktur der Unterrichtsgespräche** belegen:

(1.) Unterrichtsgespräche sind in zeitlich aufeinanderfolgende größere Einheiten gegliedert. Diese Einheiten bestehen aus mehr sachbezogenen Gesprächsabschnitten, die durch strukturierende Äußerungsfolgen eingeleitet oder abgeschlossen werden. Diese Strukturierung wird aktiv und koordiniert durch Lehrer und Schüler hervorgebracht. (2.) Vor allem in den sachbezogenen Gesprächsabschnitten weisen Unterrichtsgespräche eine charakteristische 3-teilige Grundstruktur auf. Entscheidende Bedeutung kommt dabei dem dritten Schritt zu. Er wird im allgemeinen vom Lehrer vollzogen und evaluiert zuvor abgelaufene (im weitesten Sinn) Frage-Antwort-Gesprächsabschnitte.

Ad 1): Auf Stufe II der Übersicht unterscheiden beide Analysen sachbezogene (MEHAN: Instructional; SINCLAIR/COULTHARD: Zentral) von strukturierenden Phasen (MEHAN: Opening, Closing; SINCLAIR/COULTHARD: Vorbereitend, Abschließend). Die strukturierenden Phasen leiten die sachbezogenen ein und schließen sie ab. Wesentliche Elemente sind dabei Ankündigungen oder Resümees der sachbezogenen Phasen, also Lehreräußerungen von der Art: "Heute geht es darum, ..." oder "Wir haben jetzt ...". Dabei entspricht MEHANs informierender Sequenz als Bestandteil der einleitenden oder abschließenden Phase bei SINCLAIR/COULTHARD recht genau die strukturierende Äußerungsfolge, die durch einen zentrierenden Schritt realisiert wird. Ein zentrierender Schritt kann hier ein Signal, eine Hinführung und einen Abschluß enthalten. Obligatorisch ist der Kern, der durch die Akte "Meta-Aussagen machen", also z.B. in vorbereitenden Phasen ankündigen, oder - in abschließenden Phasen - "zusammenfassen" verwirklicht wird.

Bei BELLACK U.A. könnte dem im Hinblick auf die Eröffnung der strukturierende Spielzug entsprechen, der Definition nach ein einleitender Spielzug, der weder selbst eine Reaktion darstellt noch eine unmittelbare Reaktion bedingt. Mit STRK-Spielzügen werden Unterrichtsgespräche im ganzen oder Teile davon strukturiert, indem Ankündigungen oder Aussagen über die Unterrichtsaktivitäten, das Unterrichtsthema, den Beginn, die

Dauer, die kognitiven Prozesse u.ä.m. gemacht werden, wie z.B. in folgender Lehrer-Äußerung:

L: "Wir wollen darüber sprechen, warum der Gemeinsame Markt errichtet worden ist." 163)

STRK-Spielzüge führt im allgemeinen der Lehrer aus (86% gegenüber 12% von Schülern gesprochene STRK-Spielzüge 164)), und sie sind im Vergleich zu den anderen Spielzügen selten (5,5% aller Spielzüge, nach Lehrern und Schülern unterschieden 7,7% aller Lehrer- und 1,8% aller Schüler-Spielzüge). 165)

Abschließende Äußerungsfolgen könnten bei BELLACK U.A. durch einen Teil der FORT-Spielzüge realisiert werden. FORT-Spielzüge beurteilen und/oder modifizieren vorhergehende Äußerungen. Beurteilende FORT-Spielzüge sind daher in erster Linie als Teile von I-R-E-Äußerungsfolgen anzusehen. Modifizierende FORT-Spielzüge beziehen sich auf das Thema, das Verfahren oder Kombinationen davon (z.T. auch in Verbindung mit Beurteilungen). Sie klären oder erweitern das vorher Gesagte oder fassen es zusammen. 166) FORT-Spielzüge machen knapp 1/3 aller Spielzüge des Unterrichtsgesprächs aus. 39,2% aller Lehrer-Äußerungen sind FORT-Spielzüge (im Verhältnis zu 15,1%-Anteil der FORT-Spielzüge an den Schüler-Spielzügen). Jedoch bezieht sich die überwiegende Mehrheit dieser FORT-Spielzüge nur auf die unmittelbar vorangegangene Äußerung. BELLACK U.A. stellen fest, daß sich nur 7,1% der FORT-Spielzüge des Lehrers (also weniger als 4% der Lehrer-Spielzüge insgesamt) auf mehr als einen Spielzug beziehen. In der Schüler-Sprache sind sie noch seltener, sie machen hier weniger als 1% der Schüler-Fortführungen aus. 167) Da sich abschließende Bemerkungen auf längere Gesprächsabschnitte beziehen, sind sie - wenn überhaupt - in dieser kleinen Gruppe der FORT-Spielzüge zu vermuten. BELLACKs U.A. Daten lassen dazu jedoch keinen eindeutigen Schluß zu. 168)

Strukturierende Äußerungsfolgen scheinen also (1.) fast ausschließlich in den Äußerungen des Lehrers vorzukommen und (2.) auch in der Lehrersprache nur einen geringen Teil der Beiträge auszumachen. Aus ROEDER/SCHÜMERS Daten läßt sich eine ähnliche Verteilung ersehen. Von Schülern gesprochene STRK-Spielzüge kommen nur in einer einzigen Stunde vor, und im

Verhältnis zu den übrigen Spielzügen strukturiert auch der Lehrer relativ selten. ¹⁶⁹⁾ Dem korrespondiert recht gut MEHANs Angabe, daß Lehrer-initiierte "informierende" Sequenzen (also der eine Bestandteil der vorbereitenden und abschließenden Phasen) 15,2% der Lehrer-initiierten Sequenzen ausmachen. ¹⁷⁰⁾ Von einem qualitativen Standpunkt sind in diesen seltenen und im allgemeinen vom Lehrer gesprochenen Beiträgen die Äußerungen zu vermuten, durch die das Gespräch in größere Einheiten gegliedert wird.

Ad 2): Auf Stufe III der Übersicht nehmen beide Analysen eine typische sachbezogenen Äußerungsfolge an. MEHAN betont sehr stark deren dreiteilige Struktur I-R-E. SINCLAIR/COULTHARD unterscheiden analog drei verschiedene Arten von Schritten als Bestandteile der sachbezogenen Äußerungsfolgen (eröffnende, antwortgebende und auswertende Schritte), verdichten ihre Beobachtungen jedoch nicht zu einer Strukturbeschreibung, wie MEHAN es tut. Eröffnende Schritte können vom Lehrer oder vom Schüler gesprochen werden. Lehrer-Eröffnungen sind komplexer gebaut als Schüler-Eröffnungen. Sie können Signale, Hinführungen, Abschluß- und "Aufruf"-Elemente enthalten. Obligatorisch ist nur das Kernelement: Information, Anweisung oder Auslösung von Antworten. Schüler-Eröffnungen zeigen keine Signale und Abschlußelemente, Hinführungen sind selten. ¹⁷¹⁾ Antwortgebende Schritte reagieren auf eröffnende Schritte. Sie umfassen Hinführungen, Kern- und Abschlußelemente. Wiederum ist nur der Kern obligatorisch, der entsprechend dem eröffnenden Schritt die Bestätigung des Zuhörens, das Ausführen der Anweisung oder die Antwort auf den Auslöser umfaßt. Auswertende Schritte i.a. des Lehrers haben bewertenden Charakter und folgen auf Schülerantworten und - interessanterweise - Schüler-Eröffnungen. Sie umfassen Hinführungen, Kern- und Abschlußelemente mit den Akten Akzeptieren, Bewerten und Erläutern, jedoch ist kein Akt obligatorisch. ¹⁷²⁾

Diese drei Schritte bauen durch verschiedene Kombinationen elf Arten von sachbezogenen Äußerungsfolgen auf. "Freie (sachbezogene) Äußerungsfolgen" enthalten eröffnende Schritte. Je nach Art des Kernelements oder des Sprechers werden unterschieden: Lehrer- und Schüler-Information, Lehrer-Anweisung, Lehrer- und Schüler-Auslöser und Vergewisserung, eine Unterart eines Auslöseschritts, dessen Kern durch den Akt "Vergewissern" reali-

siert wird. Diese sechs freien Äußerungsfolgen unterscheiden sich in ihrer Struktur. Informationen durch den Lehrer können u.U. mit einer verbalen Reaktion beantwortet werden, die Auswertung unterbleibt (Struktur: E (R) ¹⁷³). Schüler-Auslöser werden beantwortet, aber der Schüler evaluiert i.a. nicht die (häufig: Lehrer-) Antwort (Struktur daher: E R). Bei Lehrer-Anweisungen und Lehrer-Vergewisserung erfolgen Schüler-Reaktionen, die aber nicht unbedingt einen bewertenden Schritt nach sich ziehen (Struktur E R (F)). Schüler-Informationen werden i.a. von einem Lehrer-Feedback gefolgt, das die Nützlichkeit der Information bestätigt oder in Frage stellt. Eine unmittelbare Antwort fehlt (Struktur: E F). Lehrer-Auslöser sind in dieser Übersicht die einzige freie Äußerungsfolge, deren Struktur in der Tat E, R und F als obligatorische Elemente aufweist. SINCLAIR/COULTHARD kommentieren: "Wenn Schüler eine Antwort gegeben haben, wollen sie wissen, ob sie richtig war. Die Rückmeldung ist so wichtig, daß wir, wenn sie einmal nicht vorkommt, uns die Feststellung zutrauen, der Lehrer habe sie aus einem strategischen Zweck absichtlich zurückgehalten ...". 174)

SINCLAIR/COULTHARDS Einschränkung der dreiteiligen Struktur in freien Äußerungsfolgen auf eine einzige von sechs Arten stellt jedoch nur auf den ersten Blick einen Widerspruch zu MEHANS Kategorisierung dar. Da MEHAN Körper- und Kopfbewegungen und kurze Zwischenbemerkungen wie z.B. "Mmh", "uh", "um" etc. mitverzeichnet, werden auch diese zur Analyse herangezogen. Häufig sind jedoch in diesen verbalen und nicht-verbalen Kurzstellungnahmen die Reaktionen z.B. auf Lehrer-Informationen zu suchen, die SINCLAIR/COULTHARD durch die Aufnahme- und Transkriptionstechnik nicht zur Verfügung stehen. (Informierende Sequenzen gehören bei MEHAN zu den strukturierenden Phasen und weisen die Struktur I-R auf.) Ebenso könnten Kopf- und Körperbewegungen des Lehrers oder Zwischenbemerkungen Feedbacks realisieren, die MEHAN auch bei Lehreranweisungen als obligatorisch ansieht. Bei Schüler-Auslösern und Schüler-Informationen fehlt bei SINCLAIR/COULTHARD jeweils ein Schritt, im ersten Fall das Feedback, im zweiten der antwortgebende Schritt. Wenn jedoch berücksichtigt wird, daß - wie später gezeigt werden wird - Schritte mehrfache Funktionen erfüllen können, z.B. zu beantworten und gleichzeitig bewertende Elemente miteinfließen zu lassen, wird es zu einer Frage der Codie-

rung, ob E R bzw. E F oder E R F vermerkt wird. MEHANS Betonung der dreiteiligen Struktur I-R-E stellt darüber hinaus vor allem die Beschreibung einer allgemeinen oder idealen Struktur dar.

Sachgebundene Äußerungsfolgen ohne eröffnenden Schritt bzw. zumindest ohne dessen Kernelement werden von SINCLAIR/COULTHARD als "gebundene Äußerungsfolgen" bezeichnet. 175) Vier dieser fünf Arten folgen auf Lehrer-Auslöser. Wiedereröffnungen (zwei Arten) kommen vor, wenn entweder keine oder eine falsche Schüler-Reaktion erfolgt. Im ersten Fall "eröffnet" der Lehrer sofort erneut, indem er "antreibt", "einhilft" oder aufruft. Im zweiten Fall sind Schüler-Reaktionen und Feedback-Schritte eingeschoben. Beim Sammeln von Antworten werden mehrere Schüler-Antworten mit einem Lehrer-Feedback abgeschlossen. Eine seltene Äußerungsfolge stellt die Bitte um Wiederholung einer Antwort dar. Alle vier Äußerungsfolgen enden mit einem Lehrer-Feedback. Sie scheinen i.a. MEHANS "extended sequences" zu entsprechen. Die seltene Äußerungsfolge der Hilfestellung folgt auf eine Lehrer-Anweisung, die nicht in der erwarteten Weise befolgt und durch "Einhelfen", "Antreiben" oder "Aufrufen" verstärkt wird. Während SINCLAIR/COULTHARD hier auf Grund der Definition der gebundenen Äußerungsfolgen (eine zweite Lehrer-Anweisung fehlt) eine weitere Form von gebundenen Äußerungsfolgen einführen müssen, würde im Rahmen von MEHANS Analyse wohl I-R(-E) oder einfach I-R-E codiert.

Da BELLACK U.A. nicht zwischen strukturierenden und sachbezogenen Gesprächsabschnitten unterscheiden, ist der Nachweis typischer Strukturen der sachbezogenen Äußerungsfolgen anhand ihrer Daten nicht möglich. Es ist jedoch zu vermuten, daß eröffnende Schritte den auffordernden, antwortgebende Schritte den reagierenden und auswertende Schritte den (beurteilenden) fortführenden Spielzügen entsprechen. Auffordernde Spielzüge richten sich nach BELLACK U.A. auf sachbezogene oder unterrichtsbezogene Aufgaben. Sie legen z.B. durch Angabe der Personen, des logischen Vorgehens, der Art der Informationsverarbeitung, durch Hinweis auf angemessene Begriffe u.ä.m. die Grenzen fest, innerhalb deren die verlangte Reaktion als akzeptabel gilt. Reagierende Spielzüge sind unmittelbar auf die auffordernden bezogen und führen die erwarteten Reaktionen aus. BELLACK U.A. sprechen sogar von einer Aufforderungs-Reaktions-Handlung. 176) Unter allen Spielzügen sind Aufforderungen am häufigsten (etwas mehr als

ein Drittel aller Spielzüge). Typischerweise fordert der Lehrer auf: 86,9% der Aufforderungen werden vom Lehrer gesprochen, und sie stellen knapp die Hälfte aller vom Lehrer gesprochenen Spielzüge dar (46,6%).¹⁷⁷⁾ Reagierende Spielzüge werden demgegenüber typischerweise von Schüler ausgeführt: 65,4% der Schüler-, aber nur 5,5% der Lehrer-Spielzüge sind reagierende Spielzüge. Auch die reagierenden Spielzüge machen etwa ein Drittel aller Spielzüge des Unterrichtsgesprächs aus.

Die Aufeinanderfolge von AUFF - REAG (auffordernder - reagierender Spielzug) könnte dem ersten Anschlußpaar I-R MEHANS entsprechen, während der evaluierende Schritt unter den beurteilenden Fortführungen zu vermuten ist. Beurteilende Fortführungen sind bei BELLACK U.A. ein Teil der unterrichtsbezogenen und der sach- und unterrichtsbezogenen Fortführungen. "Beurteilende Fortführungen dienen der unterrichtlichen Aufgabe, die Wahrheit oder Falschheit oder die Angemessenheit oder Nicht-Angemessenheit dessen, was im veranlassenden Spielzug gesagt wurde, zu beurteilen (Hervorhebung von BELLACK U.A., G. F.-S.)."¹⁷⁸⁾ Hierzu wird etwa folgendes Beispiel angeführt:

"L/AUFF: Woher bekommen wir den Rohstoff für Kaugummi?

S/REAG: Südamerika.

L/FORT: Südamerika, ja; das ist unsere Hauptquelle dafür."¹⁷⁹⁾

Im ersten Spielzug fordert L zur Beantwortung seiner Frage auf. Dem kommt S mit seiner Antwort nach. Im dritten Spielzug beurteilt L die Schülerantwort positiv, indem er sie zunächst wiederholt und dann explizit bestätigt. Die Ergänzung verstärkt dann noch einmal die Richtigkeit der Antwort. (Bei BELLACK U.A. gilt der Austausch als Zyklus oder Zyklusteil AUFF - REAG - FORT, bei MEHAN läge hier eine I-R-E-Sequenz vor.) Nach der Analyse BELLACKs U.A. sind 40,5% aller Fortführungen beurteilende FORT-Spielzüge, weitere 24% sachbezogen-beurteilende Fortführungen. Beide Arten zusammen machen einen Anteil von 73,4% an den Fortführungen des Lehrers aus. Interessant ist auch BELLACKs U.A. Beobachtung, daß die Lehrer der Untersuchung i.a. positiv beurteilen (Verhältnis 4 :1 gegenüber negativen Beurteilungen), und daß Positiv-Beurteilen, Geltenlassen und Wiederholen jeweils etwa ein Drittel der positiven Beurteilungen

ausmachen. 180) Lehrer-Fortführungen erfolgen i.a. auf Schülerspielzüge (96,7% der Lehrer-Fortführungen), häufig auf reagierende Schülerspielzüge (74,1% der Lehrer-Fortführungen). 82% dieser Fortführungen sind beurteilende und sachbezogen-beurteilende Fortführungen. BELLACK U.A. sehen hierin einen Ausdruck der beurteilenden Aufgabe des Lehrers im Unterrichtsgespräch. 181)

Wie BELLACKs U.A. Analyse der Zyklus kombinationen zeigt, könnten beurteilende Fortführungen das zweite Anschlußpaar der I-R-E-Sequenz darstellen. (Da jedoch jetzt nicht mehr zwischen verschiedenen Arten von fortführenden Spielzügen unterschieden wird, ist auch aus diesem weiteren Grund kein schlüssiger Nachweis möglich.) Auffallend ist das Ergebnis, daß bereits zwei Zyklus kombinationen knapp die Hälfte aller Zyklen ausmachen: AUFF REAG (Zyklus 14, 22,3% aller Zyklen) und AUFF REAG FORT (Zyklus 18, 26% der Zyklen). BELLACK U.A. nehmen dieses Ergebnis u.a. zum Anlaß, den Zyklus 14 (AUFF REAG) als Grundmuster des unterrichtlichen "Frage-Antwort-Spiels" und die Folge 18 (AUFF REAG FORT) als dessen erste Modifikation anzusehen. 182) Als zweite Modifikation kann nach BELLACK U.A. ein strukturierender Spielzug vorangehen (Zyklus 9, STRK AUFF REAG FORT, 5,7%), als dritte können mehrere Reaktionen bzw. Fortführungen erfolgen (Zyklus 19, AUFF REAG FORT FORT ..., 9% bzw. Zyklus 21, AUFF REAG FORT REAG ... FORT ..., 7% aller Zyklen). Möglich wäre jedoch auch, den häufigsten Zyklus 18 (AUFF REAG FORT) als Bestätigung einer dreiteiligen Grundstruktur zu werten und als Ausgangspunkt der Analyse zu wählen. Zyklus 14 (AUFF REAG) erscheint dann als erste Modifikation, z.B. in Zusammenhang mit Lehrer-Informationen oder (mit SINCLAIR/COULTHARD) Lehrer-Anweisungen. Die Zyklen 19 und 21 könnten sachbezogene Äußerungsfolgen repräsentieren, innerhalb derer das Gespräch komplexer strukturiert ist (extended sequences oder gebundene Äußerungsfolgen), Zyklus 9 die sachbezogenen Äußerungsfolgen, die unmittelbar auf strukturierende Sequenzen folgen. Da BELLACKs U.A. Daten dazu keinen Schluß zulassen, muß es Aufgabe des Interpretationsteils sein, theoretische Gründe dafür anzuführen, ob und - wenn ja - weshalb die dreiteilige Struktur als strukturell notwendige, vielfältig abgewandelte Grundstruktur des Unterrichtsgesprächs anzusehen ist. 183)

Bevor im folgenden Kapitel die didaktische Diskussion fortgesetzt wird, soll noch einmal **zusammenfassend** nach den Merkmalen der dargestellten Unterrichtsprozeßuntersuchungen gefragt werden. Auffallend ist, daß alle drei neueren Untersuchungen Unterrichtsprozesse in erster Linie als sprachliche Prozesse analysieren. Dies trifft auch auf MEHANS Analyse der Einheit sprachlichen und nicht-sprachlichen Verhaltens zu. Den Zugang zum Unterrichtsprozeß ermöglicht also das Unterrichtsgespräch. Trotz der letztlich sehr verschiedenen Konzeptionen liegt weiterhin allen drei Untersuchungen ein ähnliches Bild des Vorgangs und der Beteiligten zugrunde. Unterrichtsgespräche sind strukturierte, koordinierte Prozesse. Die Beteiligten verfügen über die "Regeln" der geordneten Teilnahme bzw. des geordneten "Hervorbringens". Sie reagieren nicht starr aufeinander, sondern wenden die Regeln reflektiert und flexibel an. Alle drei Untersuchungen tragen dazu bei, die Regelstruktur der Unterrichtsgespräche zunehmend besser zu erkennen. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen - wie in der vergleichenden Diskussion belegt werden konnte - eine bis in Details ähnliche Unterrichtsstruktur auf.

In recht krassem Gegensatz zum reflektierten Bild der Unterrichtssprecher steht die Konzeption, die die Untersuchungen für das pädagogische Handeln des Lehrers und der Schüler entwickeln. Alle drei Ansätze bleiben hier zu stark der Oberfläche des Unterrichtsgesprächs als sprachlichem Austausch verhaftet. Dabei stellt die - unumgängliche - Entscheidung zu einer funktionalen Sprachbetrachtung die Einbruchstelle des reduzierten und krass verengten Bildes von Unterricht in die Analyse der Gesprächsstrukturen dar. Indem nach der Funktion der Äußerungen im Unterricht gefragt wird, geht ein nicht weiter dargelegtes und entwickeltes Bild des Unterrichts, seiner Ziele und Abläufe, in die Untersuchungen ein. Alle drei dargestellten neueren Unterrichtsprozeßuntersuchungen sehen letztlich Unterricht als Frage-Antwort-(Bestätigungs-)Spiel. Die unterschiedlichen Rollen von Lehrer und Schüler werden allein auf der Ebene des Gesprächszusammenhangs entwickelt. Eine elaborierte Vorstellung von Ziel und Aufgabe des Unterrichtsgesprächs fehlt. Die Untersuchungen gelangen lediglich zu diesem verengten Unterrichtsbild, da allen Untersuchungen keine bildungsphilosophische Begründung des Unterrichts zugrundeliegt. Dem Paradigma "Unterricht als Frage-Antwort-(Bestätigungs-)Spiel" sind deshalb paradigmatische Ausführungen zu Unterricht als einer auf Bildung bezogenen

Lernsituation entgegenzustellen, indem die pragmalinguistische Betrachtung von Gesprächsstrukturen in einer bildungsphilosophischen Diskussion der Strukturen, Ziele und Aufgaben des Unterrichts fundiert wird.

Für eine sowohl sprachwissenschaftlich als auch pädagogisch befriedigende Betrachtung der Unterrichtsgespräche scheinen also zwei Voraussetzungen notwendig zu sein: Einerseits eine pragmalinguistisch fundierte Auffassung des Unterrichtsgesprächs, mit der im Verein ein entsprechendes Analysesystem verfügbar ist, und andererseits eine bildungsphilosophische Begründung der Aufgaben, Strukturen und Prozesse des Unterrichtsgesprächs. Innerhalb der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion liegt es nahe, für diese zweite Grundlegung auf Bildungstheorie und Didaktik zurückzugreifen. Das folgende zweite Kapitel (2.) hat daher vor allem eine bildungsphilosophische Charakterisierung der Gesprächssituation Themenkonstitution als Lern- und Bildungssituation zu leisten. Dabei darf weder auf die konversationsanalytische Betrachtung noch auf das bildungstheoretische Verständnis der Themenkonstitution verzichtet werden. Entfällt die pragmalinguistische Einordnung, können die Strukturen der Gespräche nur unzureichend aufgefaßt werden. Die Themenkonstitution in ihrem Prozeßcharakter wird dadurch unanalysierbar. Der Verzicht auf die bildungsphilosophische Einordnung aber führt zur Oberflächenbeschreibung der Themenkonstitution als reinem sprachlichen Austausch. So wird letztlich der Unterricht nur oberflächlich, naiv oder restringiert erfaßt und kann nicht mehr als pädagogische Situation verstanden werden.

Welche Wege bildungstheoretisch zu gehen sind, wird im Folgenden aufzuzeigen sein. Für das oben behandelte Problem der Konzeption des Unterrichtsprozesses und der darauf aufbauenden Analysesysteme gilt, daß nur auf der Grundlage einer sprachphilosophischen bzw. pragmalinguistischen Fundierung der Konzepte und Kategorien Zugang zum Unterrichtsprozeß zu finden ist. Dies steht in Widerspruch zu Positionen, die den Symbolischen Interaktionismus für den geeigneten und weiterführenden theoretischen Bezugsrahmen der Unterrichtstheorie halten. ¹⁸⁴⁾ Weder die Handlungstheorien, auf die HILLER sich stützt ¹⁸⁵⁾, noch Theoriebestandteile des Symbolischen Interaktionismus erlauben jedoch eine zureichende Untersuchung und Einordnung der sprachlichen Vorgänge des Unterrichts. Selbst

wenn die Abgrenzung von Situationen auf der Grundlage des Konzepts der 'Definition der Situation' gelänge, wäre noch nicht der sprachliche Austausch, der in der Situation zwischen Lehrer und Schülern vor sich geht, in der notwendigen Detailliertheit erfaßt. Unterricht ist aber - wesentlich oder in erster Linie - ein sprachlicher Vorgang, und die Sprache ist das wesentlichste Mittel der Erziehung in dieser Bildungssituation. (Wäre dem nicht so, müßten Untersuchungen, die sich auf Verbalprotokolle beschränken, allein schon auf Grund ihrer Daten scheitern.) Die pragmalinguistische Diskussion erlaubt dabei den besten Zugang zur Unterrichtssprache, weil hier, ausgehend von einer bis in die Einzelheiten gehenden Beschreibung der Gesprächsstrukturen, allgemeine Strukturen der Kommunikation bzw. des kommunikativen Handelns thematisiert werden.

2. Themenkonstitution als Lern- und Bildungssituation

Die bisherigen Ausführungen arbeiteten mit der Frage nach möglicherweise vorliegenden Forschungsansätzen zur Themenkonstitution zwei voneinander getrennte Forschungsbereiche auf. Im Rahmen der Didaktik kann die Themenkonstitution als thematische Auseinandersetzung und eingebunden in eine pädagogische Gesamtsicht verstanden werden. Sie bleibt jedoch in ihrer prozessualen Struktur verschlossen, da didaktische Kategorien und Forschungsansätze bislang nicht auf Unterrichtsprozesse bezogen sind und Unterrichtsprozesse nicht prozessual analysieren können. Im Rahmen der Unterrichtsprozeßforschungen erweisen sich insbesondere die Unterrichtsgesprächsanalysen als fruchtbar. Unter Zugrundelegung einer befriedigend elaborierten Sicht des Gesprächs als sprachlichem Austausch und der Sprecher als reflektierter Sprachverwender werden hier Instrumente zur prozessualen Strukturierung der Unterrichtsgespräche entwickelt. Die Ergebnisse der Analysen lassen sich aufeinander beziehen. Als großer Mangel dieser Untersuchungen ist jedoch sichtbar geworden, daß die Unterrichtsgespräche nicht als thematische Auseinandersetzungen begriffen werden und daß - entscheidend - eine pädagogisch reflektierte Sicht des Unterrichtsgesprächs, seiner Strukturen, Prozesse und Kriterien, fehlt. Daher kommt dem jetzt folgenden Kapitel (2.) die Aufgabe zu, die Themenkonstitution pädagogisch als Lern- und Bildungssituation zu qualifizieren. Demgegenüber wird das dritte Kapitel (3.) die Themenkonstitution als Gesprächssituation untersuchen und aufweisen, daß die Gespräche durch typische, im gesamten Untersuchungsmaterial sich wiederholende Äußerungsformen thematisch strukturiert werden.

Das zweite Kapitel ist in drei Hauptabschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt (2.1.) werden - an die Frage nach personenzentrierten thematischen Kategorien in Unterrichtsprozeßforschungen anschließend - Ansätze zu einer phänomenologischen Kategorisierung des Verhältnisses von Schüler und Unterrichtsthema entwickelt. Eine nicht generalisierende, die Beziehung von Person und Sache bewahrende Sicht ist auch deshalb gefordert, weil im dritten Kapitel Schritt für Schritt Gesprächsbeiträge einzelner Sprecher in ihrer Relevanz für die Themenkonstitution zu betrachten sind. In bewußter Vereinseitigung wird daher zunächst das Personen, d.h. Lernenden, mögliche und von ihnen ständig eingebrachte Ver-

hältnis zu einer Sache betrachtet. Zur kategorialen Differenzierung dieses Person-Sach-Verhältnisses wird Carl Friedrich GRAUMANNs phänomenologische Denk- und Wahrnehmungspsychologie herangezogen, da hier das Verhältnis von Ich und Welt zentriert auf die Wahrnehmungs- und Denkstrukturen "welt-innewerdender" Subjekte beschrieben wird. Das Verhältnis von Person und Thema wird als grundsätzlich perspektivisch gekennzeichnet. Von Hans MAIER/Hans-Jürgen PFISTER, die in didaktischem Rahmen Unterricht phänomenologisch auffassen und ebenfalls auf die Bindung des Unterrichtsthemas an Personen hinweisen, wird dazu der Begriff des "Sachverhältnisses" übernommen. ¹⁾ Gegenüber Kategorisierungen, die lediglich die Ähnlichkeit und Gemeinsamkeit von Themenaspekten erfassen, wird damit die Individualität der Personen im Unterrichtsgespräch akzentuiert. In einem Zwischenschritt wird dann versucht, GRAUMANNs Strukturbeschreibung pädagogisch zu wenden und in ihrem Rahmen und mit ihrer Begrifflichkeit Sachverhältnisse in der Themenkonstitution als den Lernenden mögliche Verhältnisse zu den jeweils angesprochenen Themenaspekten zu interpretieren. Dazu werden die in Anschluß an GRAUMANN entwickelten Kategorien an einem Unterrichtsausschnitt erprobt.

Im zweiten Abschnitt (2.2.) wird aufgewiesen, daß allein mit der Frage nach der Perspektivität der Sprecher Unterrichtsgespräche zu einseitig interpretiert und damit verfehlt würden. Die Interpretation des Unterrichtsausschnitts isoliert die einzelnen Gesprächsbeiträge voneinander. Sie hebt lediglich die Individualität der Sachverhältnisse hervor. Es wird daher versucht, die Einseitigkeit der allein auf die Perspektivität der Sachverhältnisse gerichteten Strukturbeschreibung zu überwinden, indem nach der strukturellen Gliedertheit des Unterrichts gefragt wird. Die Aufarbeitung verschiedener didaktischer Beiträge zu dieser Problemstellung zeigt, daß vergleichbare Teilstrukturen benannt werden. Auf der Grundlage dieser Strukturbeschreibung des Unterrichts gelingt die Relativierung der einseitig akzentuierten Perspektivität: Die perspektivischen Sachverhältnisse der Schüler und das Unterrichtsthema als nicht-perspektivische, sachlich-intentionale Teilstruktur gehen im Gespräch eine sich ständig überholende Verbindung ein. Die Lehrer- und Schüleräußerungen sind sowohl in der syntaktischen Form als auch in ihrer Funktion in der Themenkonstitution aufeinander angelegt und komplettieren sich gegensei-

tig. Das Nicht-Perspektivische in einem Kontext, der, da hier Personen handeln, unaufhebbar perspektivisch strukturiert ist, wird dabei durch die besonderen Merkmale der Lehrerauslöser präsent gemacht. Es wird aufgewiesen, daß die Themenkonstitution auf dem Zusammenspiel von perspektivischen Sachverhältnissen und dem Unterrichtsthema als einer allgemeinen, mit Sollensanforderungen verbundenen sachlich-intentionalen Teilstruktur beruht. Die individuellen Sachverhältnisse sind zu ihrer Erweiterung auf die Auseinandersetzung mit dem Thematisch-Allgemeinen angewiesen.

Im dritten Abschnitt (2.3.) wird zunächst belegt, daß die Orientierung der Themenkonstitution an einem lernpsychologisch verstandenen Lehren und Lernen zu einem mehrfach verkürzten Unterrichtsverständnis führen müßte. Wenn die Themenkonstitution nicht-restringiert als pädagogische Situation charakterisiert werden soll, ist sie in Referenz zu jener tiefgreifenden Begegnung von Schüler und Welt aufzufassen, die in der didaktischen Tradition als "Bildung" beschrieben wird. Die Ausführungen schließen an die bildungstheoretischen Diskussionen der 50er und 60er Jahre an. Sie untersuchen drei Fragen: (1.) die Bedeutung der Sache im Prozeß der "Bildung", (2.) die Bedeutung der Sachauseinandersetzung für die Person und (3.) das Verhältnis von "Bildung" und Unterricht. In Anschluß an Positionen des sog. "dialogischen" Bildungsverständnisses wird die primäre Stellung der Aufgaben in der Relation von Person und Sache hervorgehoben. "Bildung" wäre mißverstanden, wenn sie als "Aufnahme" und "Verlebbendigung" objektiver Gehalte, die mit Selbstsuche und Selbstgewinn verbunden ist, aufgefaßt würde. "Bildung" wird als "unstetiges" Ereignis erfaßt. Die Themenkonstitution als geplante und gesteuerte "stetige" Gesprächs- und Handlungssituation ist auf die "Lerngeschichten" der Personen orientiert. "Lerngeschichten" können in "Schlüsselmomenten" in Bildungsereignisse übergehen. Zum Abschluß wird erneut ein Beispiel interpretiert.

Das zweite Kapitel setzt sich also mit mehreren für ein didaktisches Verständnis des Unterrichtsprozesses zentralen Problemen auseinander: im ersten Abschnitt mit der Bedeutung der Individualität im Unterrichtsgespräch und der Möglichkeit ihrer kategorialen Erfassung; im zweiten Abschnitt mit der notwendigen Relativierung einer einseitig das Indivi-

duelle hervorhebenden Sicht; im dritten Abschnitt schließlich mit dem Problem, in welcher Relation "Bildung" verstanden als nicht zu induzierendes Ereignis der "Selbstbildung" der Person und die stetigen Einwirkungsbemühungen der Themenkonstitution stehen.

2.1. Sachverhältnis und Perspektivität in der Themenkonstitution

2.1.1. Perspektivität als Grundzug des Welt-Innewerdens

GRAUMANNs Ausführungen zur Perspektivität betreffen allgemeine Grundlagenprobleme der Psychologie und der Denk- und Wahrnehmungspsychologie. ²⁾ Grundlegend für das Verhältnis zwischen Mensch und Welt ist eine enge Relation zwischen dem Menschen, der etwas in der Welt wahrnimmt, darüber nachdenkt oder allgemein sich dazu verhält und diesem Welt-"Aspekt": Wahrnehmen, Denken, Sich-Verhalten sind nur auf der Grundlage eines "Standpunkts" oder "Blickpunkts" möglich; die Sache als das Etwas, auf das die Aktivität gerichtet ist, zeigt und verschließt sich nur in Aspekten; Mensch und Welt sind zudem in eine Horizontstruktur eingebettet. "Der Ort, von dem aus wir wahrnehmend oder denkend an etwas ansetzen, und auf den korrelativ Aspekt wie Horizont bezogen sind, wird als Blickpunkt bezeichnet. Er bildet mit dem Aspekt (des Gegenstandes) und dem Horizont (des Feldes) die Orientierungsstruktur kognitiven Sich-Verhaltens, die als Horizont-Struktur (HUSSERL ...) oder als Perspektivität (GRAUMANN ...) bezeichnet und analysiert worden ist." ³⁾ Diese Momente sind jetzt zunächst näher zu erläutern.

Die Aspekthaftigkeit des Gegenstands in der Beziehung Subjekt - Gegenstand läßt sich an der Wahrnehmung verdeutlichen. Von dem angeblickten Gegenstand ist nur die Seite, die dem Betrachter zugewandt ist, unmittelbar sichtbar. Zugleich ist aber auch das Nicht-Wahrgenommene, z.B. Rückseite oder Verdecktes, bereits in der Anschauung "mitgegeben". Wenn im Anblick ausreichende Anhaltspunkte für ein verdecktes Ganzes vorhanden sind, "schattet" sich das Ganze des Gegenstands im Anblick "ab". Es ist jedoch weniger konkret als der direkte Anblick. Ein Beispiel ist etwa das Ganze eines Hauses, das in der Seitenansicht "unbestimmt allgemein" "vorgezeichnet" ist. Das abgeschattete Ganze verweist wiederum über sich auf ein übergreifendes Ganzes hinaus. Aspekt und Anblick sind gleichbedeutend. Die Aspekthaftigkeit des Gegenstands bedeutet demnach, daß in der Korrelation Mensch - Welt der Gegenstand als Anblick gegeben ist, der aber über sich auf das Ganze des Gegenstands, dieser wiederum auf andere Gegenstände und Beziehungen hinausverweist. ⁴⁾ "Perspektivisch gegeben" heißt in Abschattung gegeben sein. Dasjenige, was sich in perspektivi-

scher Abschätzung unserem Gewahren bietet, ist immer Anblick und zwar Anblick eines Ganzen. Anblick oder Aspekt des Ganzen meint dasjenige vom Ganzen, was je von unserem Blick erreicht wird." 5)

Die Welt ist für das wahrnehmende und denkende Subjekt in Horizont-Struktur gegeben. Der Horizont ist dabei als Gesichtskreisgrenze des Subjekts zu denken. An der Wahrnehmung läßt sich verdeutlichen, daß mit dem Horizont weder ein Gegenstand noch eine "Linie" noch ein Phänomen "im" Betrachter vorliegt. Er bezeichnet in der Relation Subjekt - Welt die jeweilige äußerste Grenze für den Betrachter. GRAUMANN weist hier auf den Doppelcharakter einer Grenze hin, "... nämlich Abgrenzung von etwas und Übergang zu etwas zu sein" (Unterstreichung von C.F. GRAUMANN, G. F.-S.). 6) Vom Horizont geht also wiederum eine Verweisung auf das Darüberhinausführende aus. "Der Horizont ist nicht nur die letzte, weil unerreichbare Grenze zwischen dem noch in unmittelbarer Anschaulichkeit Gegebenen und dem nicht mehr direkt Gegebenen, sondern er ist auch als letzte Verweisung dasjenige Strukturglied, von dem her alle anderen Verweisungen von originär Gegebenem auf bloß Mitgegebenes ihre Orientierung und ihren Sinn erhalten." 7) Der aktuelle Horizont ist für das Subjekt nicht besetzbar. Horizonte lassen sich jedoch verlegen, und frühere Horizonte können ausgeweitet werden.

Aus der bisherigen Beschreibung der Struktur der Perspektivität geht bereits hervor, daß der Horizont nur Horizont für ein Subjekt sein kann. "Der Horizont ist immer Gesichtskreis eines Betrachters." 8) Aus der Leiblichkeit des Subjekts leitet sich als nächstes die Notwendigkeit eines "Standpunkts" und eines "Blickpunkts" ab. "Das Immer-irgendwo-Stehen und Immer-von-irgend-wo-aus-Sehen, das wir als Standpunkt und Blickpunkt perspektivischen Gewahrens kennzeichnen, sind Momente meiner Leiblichkeit. Daß ich immer irgendwo mich befinde und von irgendwo aus sehe, ist notwendig; daß ich jetzt hier und dann dort meinen Stand- und Blickpunkt einnehme, ist zufällig." (Hervorhebung von C.F. GRAUMANN) 9)

Perspektivität als grundlegendes Merkmal des Sich-Verhaltens des Subjekts und als grundlegendes Merkmal aller Gegenstände, auf die sich das Sich-Verhalten richtet, bedeutet, daß von allem ständig Verweisungen über den jeweiligen "intendierten" Gegenstand hinaus ausgehen. Nur in dieser

Struktur ist die "Welt" für das Subjekt überhaupt erfahrbar. "Die Charakterisierung der Struktur der Perspektivität als horizontale Verweisungs-Ganzheit meint also nicht nur eine funktionale Interdependenz zwischen den im Verweisungs-Gesamt enthaltenen Einzel-Ganzen bzw. zwischen dem Ganzen und seinen Gliedern bzw. Ich-Leib-Zentrum und Horizont, meint aber auch nicht nur eine unbestimmte dynamische Qualität des perspektivischen Ganzen, sondern die reale 'transitive' Verweisung des Wahrnehmenden durch das je Wahrgenommene auf das je Wahrnehmbare." 10)

Die Strukturbeschreibung der Perspektivität ist damit aber noch nicht abgeschlossen. Die Beziehung des Subjekts zu den Gegenständen erscheint bis jetzt als statisch. GRAUMANN weist demgegenüber daraufhin, daß die Person selbst an die Dinge verwiesen oder auf sie "gerichtet" ist. 11) Dies gilt sowohl räumlich als auch zeitlich. Das Subjekt ist sowohl über den angezielten Aspekt hinaus auf das Ganze des Gegenstands und auf andere Gegenstände als auch über den jeweiligen Zeitpunkt hinaus auf weiteres Sich-Verhalten gerichtet. In jeder "Situation" wirken zudem verschiedene Gerichtetheiten zusammen. Im "raumzeitlichen Verweisungs-gesamt" der Situation "... entwerfen wir uns handelnd ständig auf neue Blickpunkte, Hinsichten und Horizonte." 12)

An anderer Stelle wird in diesem Zusammenhang ein psychologisch relevanter Sinnbegriff eingeführt. 13) Verhalten wird als sinnhaftes Verhalten in einer Situation beschrieben. Verhalten, etwas vermeinen oder "intendieren" und etwas zur Erfüllung zu bringen versuchen gehören als Verhaltens-einheit zusammen. Für das Subjekt ist in jeder Situation ein Horizont möglichen Sich-Verhaltens und damit möglicher Erfüllung eröffnet. Sinn "meint" oder "ist" die Eröffnetheit dieses Horizonts. 14) Entsprechend der schon zuvor dargelegten Bedeutung des Horizonts werden dadurch Möglichkeiten eröffnet, andere ausgeschlossen. Der Sinn ist zugleich das alle Bestandteile integrierende Element dieser Situation. Dies läßt sich wiederum an der Wahrnehmung verdeutlichen. Die Katze vor dem Auto wird vom Fahrer bereits in einer bestimmten Hinsicht wahrgenommen ("... als unachtsam ..., als viel zu flink ... als vielleicht doch noch umkehrend ..." 15)), in dieser Hinsicht "erfüllt" sich seine Wahrnehmungsin-tention. Wie sich etwas erfüllt, ist von zweierlei abhängig: Einerseits von den Möglichkeiten des Gegenstands, auf den das Subjekt gerichtet ist,

andererseits von den Möglichkeiten des Subjekts. "Wie im einzelnen ein Verhalten zu etwas sich erfüllt, das bestimmt sich zum einen aus den Möglichkeiten, die uns als sich verhaltenden Individuen auf Grund unserer jeweiligen Struktur, Erfahrung, Gestimmtheit usw. überhaupt eröffnet sind; insofern handeln wir immer auch 'in unserem Sinne'. Zum anderen treten die Möglichkeiten ins Spiel, die dasjenige, auf das wir unser Verhalten richten, einer Erfüllung dieses Sich-Verhaltens bietet." 16)

GRAUMANN setzt zwar am psychologisch detaillierter untersuchten Bereich der Wahrnehmung an, alle Ausführungen gelten jedoch in gleicher Weise für die nicht-sinnliche Orientierung. Planen, Denken, Wissen, Erfahren sind ebenfalls grundlegend perspektivisch. Ebenso wie an den Gegenständen im Denken verschiedene Aspekte angezielt werden können, sind dem Subjekt verschiedene Hinsichten möglich. Der Weite des Horizonts entspricht die Fülle der Hinsichten. Im Gesamt der Hinsichten bildet sich ein Zentrierungsverhältnis heraus, d.h. bestimmte Hinsichten sind für den damit Befähigten motivational verschieden relevant ("Relief der Hinsichten").

In Fortführung GRAUMANNs könnte demnach formuliert werden, daß auch in der Lernsituation für die Person ein "Sinn" eröffnet, das Unterrichtsthema perspektivisch gegeben ist. Der Einzelne bezieht sich auf das Thema von einem bestimmten Standpunkt und Blickpunkt aus. Im Anzielen eines thematischen Aspekts ist er darüberhinaus auf das Ganze des Themas und auf das jeweils "Anzielbare" verwiesen. Die äußerste Grenze des von ihm Anzielbaren fällt mit seinem Horizont zusammen. Mit dem Hinweis auf die Eröffnetheit eines Sinns ist bereits anerkannt, daß der Einzelne in einer intentionalen Beziehung zum Unterrichtsthema steht, er auf etwas "gerichtet" ist, etwas intendiert und etwas zur Erfüllung zu bringen versucht. Die Erfüllung selbst ist abhängig von den Möglichkeiten des Subjekts und von den Möglichkeiten des Themas, auf das Lehrer und Schüler intentional gerichtet sind. Mit GRAUMANNs Ausführungen liegt eine person-zentrierte Sicht des Verhältnisses einer Person zu einem Gegenstand in der Welt vor. Insofern sind "Aspekt", "Horizont", "Standpunkt", "Gerichtetheit" u.ä. als Begriffe im Rahmen dieser Analyse verwendbar, freilich nicht als gegliedertes Kategoriensystem, dessen Bestandteile Begriff für Begriff an Äußerungen anzulegen und daran jeweils voneinander

abgegrenzt zu belegen sind. Es eignet sich als Ensemble zur Beschreibung der Subjektivität im Verhältnis von Person und Sache, der Sachverhältnisse, die vor allem in den Beiträgen der Schüler zum Ausdruck kommen.

Im Rahmen einer Kulturtheorie, die am Individuum in seinen Bezügen zur Welt i.S. von Raum, Zeit und Mitmensch ansetzt, legt auch Theodor LITT Jahre zuvor eine ähnliche Strukturbeschreibung des Verhältnisses von Ich und Welt vor. Er wendet sich 1926 in der 3. Auflage seines Werks "Individuum und Gemeinschaft" gegen Grenzziehungen zwischen Ich und Leib, Leib und Raumwelt, innerhalb der Zeit und zwischen Ich und Du. 17) Der Leib als wohlunterschiedener Moment in der Struktur des sich erlebenden Ichs gliedert sich dem Gefüge der Raumwelt ein. Die räumliche Wirklichkeit wird perspektivisch erlebt, indem ihre Bestandteile nicht nebeneinander und als "Partei" dem erlebenden Ich gegenübergestellt wahrgenommen und behandelt werden, sondern in der Orientierung auf den Erlebenden hin. In der phänomenologischen Analyse erweist sich das Zeiterleben nicht als punktuelle Folge einzelner Stadien von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sondern als "Schwung" vom "Soeben" zum "Sogleich", als "... die Kurve, die in geschlossener Bewegung durch die hier unterschiedenen Momente (des Abgesunkenen und des Bevorstehenden, G. F.-S.) hindurchschwingt." 18) Insofern das Ich die Zeit nicht nur als Boden oder als Medium der Existenz braucht, sondern in der Zeit selbst existiert, ist damit das Ich in seiner Entwicklung selbst perspektivisch strukturiert. 19) Sowohl in den durch Ausdrucksbewegungen als auch in den durch Symbole vermittelten Beziehungen gehören Ich und Du jeweils zur Raumwelt des anderen dazu und wissen um diese Verbindung. Im "... Spiel einer lebendigen Bewegung ..." 20) sind sie zugleich voneinander unterschieden und füreinander da. In sämtlichen Beziehungen des Ich zu seiner Welt weist LITT somit die Grundstruktur der Perspektivität auf. Das erlebende Ich erfährt die Welt als raumzeitliches Ganzes, deren Momente nicht räumlich neben- oder zeitlich nachgeordnet, sondern auf die Erlebenden hin organisiert sind. LITT vertritt mit Nachdruck, daß es sich hierbei - da Resultat einer Strukturanalyse - um strukturell notwendige Bedingungen des Welterlebens handelt. 21)

Problem

In seiner Strukturbeschreibung der Perspektivität entwirft GRAUMANN das Bild eines lebendigen Subjekts, in dessen Beziehung zur Welt "intentionale Gerichtetheit" als Grundzug anerkannt wird. Das Subjekt setzt dabei an Möglichkeiten oder Entwicklungschancen an, die es zur Erfüllung zu bringen sucht. Was dabei als Möglichkeiten der Sache und der Situation für das Subjekt Konturen gewinnt, wird in strenger Relation zu den Möglichkeiten des Objekts bestimmt. Die Entwicklungschancen bestimmen sich nicht einseitig von den Strukturen und Intentionen des Subjekts aus, sondern gehen aus dem sich ständig überholenden Wechselbezug von Intentionalität des Subjekts und des in eine Horizontstruktur eingebetteten Objekts hervor. Der Mensch-Welt-Bezug wird daher hier dynamisch und genetisch gezeichnet. Im Verhältnis zu weniger elaborierten Konzepten, die etwa das Verhältnis von Person und Sache starrer und generalisierter sehen - eine solche Position liegt implizit den bereits früher erwähnten inhaltsanalytischen Konzepten zugrunde -, wird der Tendenz nach hier die Individualität der vermeinenden und etwas zur Erfüllung zu bringenden Person akzentuiert. Standpunkte, Intentionen und Perspektiven und ihre Berücksichtigung in einer Konzeption des Verhältnisses von Mensch und Welt erschweren die generalisierende Unterstellung, die von vornherein nach gleichen Ausgangslagen, Interessen und Entwicklungswegen fragt. In verschiedenen schulpädagogischen Ansätzen, sowohl in der Didaktik als auch in Unterrichtsforschung und pädagogischer Psychologie, scheint demgegenüber vornehmlich die Vergleichbarkeit und Ähnlichkeit von Personen und Situationen in den Vordergrund gestellt zu werden. 22)

Ein Beispiel etwa ist die Behandlung von Thema und kognitiver Struktur in der Lernpsychologie Robert M. GAGNÉs 23). Grundlegend ist hier die Annahme einer ähnlichen Struktur, nach der sowohl die Ordnung des Wissensstoffs (der Inhalt bzw. das Thema) als auch die kognitive Struktur des Lernenden (psychologische Organisation des Wissens im Lernenden) zu beschreiben sind. Beide werden als hierarchische Ordnungen charakterisiert, in denen pyramidenartig komplexere auf untergeordneten Fähigkeiten bzw. Wissensvoraussetzungen aufbauen. Aus der Kenntnis dieses Aufbaus sind zwar nicht

direkt die Schritte des Unterrichts abzuleiten, wohl aber ist damit der Schritt zu erheben, den die Schüler bereits erreicht haben und bei dem deshalb der Unterricht einsetzen muß. Außer von "wirklich klugen Schülern" können "learning sets" der untergeordneten Ebenen nicht ohne Schaden übersprungen werden.

Sowohl die Struktur des Themas als auch die kognitive Struktur des Lernenden werden hier nur reduziert beschrieben. Das Thema erscheint als streng hierarchisch geordnetes, widerspruchsfreies und bereits abgeschlossenes Gebilde, das unabhängig von persönlichen Erfahrungen und Motivationen wie auch von pädagogischen Intentionen beschreibbar ist. "Lernstoff ist für ihn (GAGNÉ, G.F.-S.) immer ein vorweg und ein-für-allemal festgelegtes Regelgebilde und nicht ... ein in einem offenen Deutungsprozeß erst herzustellender Gegenstand." 24) Dem Sachgebiet steht ein rezeptiver Lernender gegenüber, für den eine "ideale" Struktur nach Abschluß des Lernens angegeben werden kann. Vor allem aber werden die individuellen Unterschiede lediglich als Defizite gesehen. Nach GAGNÉ wäre es prinzipiell möglich, daß das Sachgebiet bei allen Lernenden, die sich jemals bis zum gleichen Niveau damit beschäftigt haben, in gleicher Weise abgebildet ist. Mit GRAUMANN und LITT ist demgegenüber auf dem lebendigen Wechselbezug zwischen intentionalem Subjekt und Möglichkeiten eröffnenden Objekt zu bestehen. Selbst wenn mehrere Personen das gesamte "Wissen einer Disziplin" oder "eines Bereichs" erwerben würden, wären nicht gleiche Sachverhältnisse das Resultat, sondern jeweils wieder ein individuell, d.h. grundlegend perspektivisch organisiertes Verhältnis von Person und Sache.

Sowohl in den frühen Veröffentlichungen der Berliner Didaktik als auch in der ursprünglichen Fassung der didaktischen Analyse werden Verstehensvoraussetzungen vorwiegend als "gleiche" Verstehensvoraussetzungen thematisiert. 25) In der Berliner Didaktik wird die Ausgangslage der Schüler im Zusammenhang mit den "anthropogenen" und "sozial-kulturellen" Bedingungsfeldern des Unterrichts erhoben. 26) Die undifferenzierte Erhebung von Merkmalen und gesellschaftlichen Bedingungen, die für alle Schüler einer Klasse in gleicher Weise zutreffen, ist in den Grundlegungen bei HEIMANN und SCHULZ nur begrenzt angelegt. Vor allem in den Planungsbeispielen 27) werden dann jedoch fast ausschließlich gemeinsame alters-

spezifische Bedingungen, die durchschnittlich vorhandenen Kenntnisse, die Bedingungen des Schulfachs und des Themas in der Kultur der Zeit u.a.m., bestenfalls gruppenspezifische Voraussetzungen und besondere Benachteiligungen erhoben. Bezeichnend ist der Gebrauch des Singulars, wenn nach den Bedingungen des Themas im Leben "des Kindes" gefragt wird. Die Schüler kommen hier lediglich zum "typischen" Schüler reduziert in den Blick. Dabei wäre es gerade bei der Unterrichtsplanung mindestens ebenso nützlich, nach den verschiedenen Verstehensvoraussetzungen zu fragen, die durch die einleitende Fragestellung oder das Material aktualisiert und in die Schülerantworten im Verlauf der Themenkonstitution eingehen werden. In der Unterrichtspraxis ist erfahrbar, daß thematische Probleme verschiedene Verstehensvoraussetzungen aktualisieren, verschiedene Schüler an verschiedenen Teilbereichen interessiert sind und die Themenkonstitution zu jeweils anders akzentuierten Ergebnissen führt. In den neueren Veröffentlichungen KLAFKI und SCHULZ' wird demgegenüber sehr deutlich die Verschiedenheit der Schüler hervorgehoben: "Ziel- und sachorientierte Lernprozesse sind (aber) Vollzüge von Personen (Hervorhebung W. KLAFKI, G.F.-S.), im Schulbereich vor allem von Kindern oder jungen Menschen, die unterschiedliche Ausgangsbedingungen, einen jeweils unterschiedlichen sachstrukturellen Entwicklungsstand, unterschiedliche Vorerfahrungen und Voreinstellungen mitbringen." 28)

Als Beispiel für einen Forschungsansatz, in dem das Persönlich Spezifische in Schülerbeiträgen anerkannt wird, ist auf neuere Arbeiten RUMPFs hinzuweisen. 29) Ihm geht es darum, "... das Schicksal der persönlichen Identität im Bezirk der von der Schule vorgezeichneten sozialen Identität ... im Hinblick auf inhaltliche Probleme des Schulunterrichts zu verfolgen (Unterstreichung von H. RUMPF, G.F.-S.)." 30) Lernende bringen in den Unterricht ihre bisher erworbenen Erwartungen und Dispositionen, Erfahrungbestände und Bedeutungszuweisungen mit. Umgekehrt richtet die Institution Schule Verhaltens- und Bedeutungszuschreibungserwartungen an die Lernenden. Die "mitgebrachte" persönliche Identität und die zgedachten sozialen Identitäten stehen sich also gewissermaßen gegenüber. Für die Folgen der Lernprozesse ist es entscheidend, ob die Verleugnung der mitgebrachten Ich-Anteile gefordert oder die "Arbeit an der eigenen Identität" 31) ermöglicht wird. Im ersten Fall tritt das Thema als abgeschlossener, vom Lernenden und seinen Voraussetzungen unabhängi-

ger Inhalt auf, der zu übernehmen ist. Der Inhalt "fordert Unterwerfung": "Interessant ist die Beobachtung, was Menschen in einem so präparierten Lernterrain noch miteinander anfangen können: es gibt da nichts zu grübeln, zu diskutieren, zu vergleichen; man kann das lernen, man kann sich abhören, man kann Fehler zählen, man kann mit der Stoppuhr messen, wer es schneller schafft; die Reinigung der Lerninhalte von Lebenshintergründen und Verwendungszusammenhängen begünstigt einerseits die Isolierung ...; andererseits findet man soziale Selbstbestätigungen vor allem darin, daß man schneller, besser als andere in der Bewältigung der vorgestellten Aufgaben ist." 32) Lernprozesse dieser Art können zum Verzicht auf die synthetisierende Leistung des Ichs, zur Ausgrenzung von Ich-Bestandteilen, führen. Identitätsfördernder Unterricht hingegen läßt die Erfahrungen der Lernenden, ihre "inoffiziellen Weltversionen", die die "offiziellen" Bedeutungen in Form von eigenen Gedanken, Gefühlen, Hoffnungen und Ängsten "unterströmen" 33), zu. Die subjektiven Interpretationen können hier mit den Lerninhalten vermittelt werden.

RUMPFs Intention, der individuell spezifischen Bedeutungszuschreibung und dem die Rollenerwartungen balancierenden Ich in Unterricht und Didaktik zu einem größeren Gewicht zu verhelfen, wird von der vorliegenden Arbeit geteilt. Aus diesem Grund und mit ähnlicher Wendung gegenüber einer einseitig das Objektive und das Vergleichbare der Themen hervorhebenden Unterrichtsforschung wird hier die Perspektivität der Sachverhältnisse als Grundzug allen Lernens betont. An RUMPFs Kategorisierung des Individuell Spezifischen sowie an seine Vermittlung des Individuellen und des von der Institution Geforderten und Vermittelten sind jedoch verschiedene Anfragen zu richten.

Die "inoffizielle Weltversion" wird lediglich als irrationaler Erfahrungsgehalt, als Konglomerat nicht-kommunizierbarer Hoffnungen, Wünsche und Reste früherer Entwicklungsphasen angesehen, die in Widerspruch zu den wesentlich wissenschaftlich begründeten "objektiven" Bedeutungsgehalten der Schule stehen. Hierzu ist m.E. nicht verständlich, inwiefern das auch für nur einen Lernenden Persönlich-Bedeutsame nicht (1.) grundsätzlich mitteilbar ist und (2.) mit dem Anspruch auf Anerkennung im Unterricht mitgeteilt werden kann. Auch über Hoffnungen, Wünsche und Bedeutungsverknüpfungen kann rationally rasoniert werden. Die Kennzeichnung der Bedeu-

tungsgehalte der Schule als eindeutig und wissenschaftlich begründet unterschlägt m.E. Brüche und konfligierende Bedeutungen und den lebenspraktischen Bezug, der viele Unterrichtsthemen und Themenkonstitutionen auszeichnet.

RUMPF erkennt an, daß die Relation von Lernen im Interesse des balancierenden Ichs und dem Lernen, das in der Übernahme der "offiziellen" Bedeutungen besteht, "... heikel ..." ³⁴⁾ ist und zahlreiche Anschlußfragen aufwirft. Dieser vorsichtigen Wertung gewissermaßen entgegen wird jedoch das Lernen der "offiziellen" Bedeutungen vornehmlich als Einengung der individuell spezifischen Bedeutungszuschreibungen aufgefaßt. Die Auseinandersetzung des Lernenden mit den Bedeutungsgehalten des Unterrichtsthemas wird in Anschluß an KOKEMOHR/UHLE ³⁵⁾ als "Enkulturation" gekennzeichnet, als "Übernahme" des "Offiziellen", in deren Verlauf die persönlich bedeutsamen Sinnzuschreibungen "zertrümmert" werden. Aber werden damit nicht beide Sinnzuschreibungen nur verengt erfaßt? Wäre nicht zu einem zureichenden Verständnis beider "Arten" von Bedeutungszuschreibungen zentral auf das Problem der Vermittlung einzugehen? Dann würde m.E. deutlicher, daß die "offizielle Version" die individuellen Bedeutungszuschreibungen nicht nur bedroht und verengt, sondern daß die individuellen Perspektiven zu ihrer Bereicherung und Erweiterung auf die "offiziellen" Bedeutungsgehalte angewiesen sind. Ist nicht zudem das Problem der Vermittlung "mitgebrachter" Bedeutungszuschreibungen und der "offiziellen" Interpretation eines Sachverhalts als didaktisches Grundproblem anerkannt?

RUMPFs Motive, die individuellen Bedeutungszuschreibungen gegenüber der offiziellen Interpretation eines Sachverhalts abzugrenzen, werden m.E. deutlicher, wenn sie aus der Situation der Didaktik in den 70er Jahren verstanden werden. Seine Ausführungen sind möglicherweise im Kontext eines veränderten didaktischen Ansatzes zu sehen, in der in Reaktion auf die Betonung der objektiven Struktur der Lerninhalte in der ersten Phase der Curriculumsdiskussion die subjektiven Bedeutungsgehalte der Themen hervorgehoben werden. Die Interessen, Zugänge und Vorschläge der Lernenden treten in dieser zweiten Phase der Curriculumsdiskussion ("Schulnahe Curriculumentwicklung") in den Vordergrund. RUMPF untermauert diese Posi-

tionen mit einer z.T. psychoanalytischen, z.T. identitätstheoretischen Begründung, weshalb nur die Berücksichtigung der für die Person wichtigen Erfahrungsgehalte zu lebensbedeutsamem Lernen führen kann. Auf der Absetzung gegenüber der die objektiven Gehalte betonenden Sicht der Schule und des Unterrichts ist die Argumentation begründet, wonach die Schule vornehmlich oder ausschließlich im Dienst der "offiziellen Weltversionen" steht: "Offizielle Bedeutungen sind Hinsichten, die in vielfach kontrollierten Vermittlungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen als gesichert, als wichtig, als verbindlich, als normal, als grundlegend angesehen werden. Sie sind ... zu übernehmen Schüler wie Lehrer fühlen sich verpflichtet, in ihrer öffentlichen Hauptrolle die offiziellen Versionen für unantastbar und selbstverständlich gültig zu halten. ... Lehrpläne und Curriculumforschung haben (ja) in diesem Erwartungshorizont die Aufgabe, das Gesicherte, das wirklich für alle Wichtige zu ermitteln, es mit Macht und guten Gründen festzulegen und durchzusetzen ..." 36). RUMPF führt hier nicht genauer aus, daß in der bildungstheoretischen Diskussion stets die blinde und auseinandersetzungslöse Übernahme der Lerninhalte als mißverständenes und verkürztes Lernen gegolten hat. Gerade dieser (nicht dargelegte) Begründungskontext, auf den er mit dem Hinweis auf Martin WAGENSCHNEIDER und die Sammlung von WAGENSCHNEIDER/Agnes BANHOLZER und Siegfried THIEL 37) verweist, verleiht jedoch seinen Ausführungen die einleuchtende Kraft: Er ist als didaktische Grundposition vertraut. Weil RUMPF diesen Diskussionszusammenhang nicht expliziert, bleiben weiterführende Probleme undiskutiert: Statt Schule und Unterricht im Dienst der "offiziellen Versionen" zu sehen, wäre etwa zu untersuchen, aus welchen Gründen es Schule und Unterricht entgegen der anerkannten Zielperspektive, (individuelle) Ausgangslagen und Bildungsgehalte in der Themenkonstitution zu vermitteln, häufig nicht gelingt, die Fragen und Interpretationen der Lernenden aufzunehmen, und wie die Vermittlung besser zu leisten ist.

Wird die Individualität in Lernprozessen als "Perspektivität" erfaßt, entfällt die Beschränkung des Individuellen auf irrationale Erfahrungsanteile. Es wird deutlich, daß in allem Lernen die Person mit ihrer spezifischen Sichtweise unüberschreitbare Voraussetzung des Lernens ist. Dies ist bereits im Begriff des Lernens als Lebensvorgang einer notwendig perspektivisch "welt-innewerdenden" Person begründet. Zugleich wird damit

vermieden, die "subjektive Komponente" einseitig überzubetonen. Auf individuellen Besonderheiten allein, sei es im Lernprozeß insgesamt oder im Verhältnis einer Person zu einer Sache, kann keine zureichende Sicht von Lernvorgängen oder der Entwicklung der Persönlichkeit aufgebaut werden. Lern- und Bildungsprozesse setzen die Begegnung und Vermittlung von individuellen Perspektiven und dem "Thematisch-Allgemeinen" als dem gesellschaftlich geteilten Bedeutungsgehalt voraus.

2.1.3. Sachverhältnisse in der Themenkonstitution - Interpretation eines

Beispiels

Bevor die bisher noch einseitig akzentuierte Perspektivität im Sachverhältnis relativiert wird durch die Beschreibung des Zusammenspiels von perspektivischen Sachverhältnissen und dem Unterrichtsthema als einer nicht-perspektivischen sachlich-intentionalen Teilstruktur, soll das in Anschluß an GRAUMANN entwickelte Begriffsensemble an einem Protokollauschnitt erprobt werden. Zu überprüfen ist, inwieweit "Perspektivität", "Horizont", "Aspekt", "Hinsicht" u.ä.m. geeignet sind, die in den Gesprächsbeiträgen der Personen zum Ausdruck kommenden "Sachverhältnisse" zu kennzeichnen.

Besonders beachtet werden dabei thematische Akzentverschiebungen im Gesprächsduktus und Akzentverschiebungen in den einzelnen Beiträgen von Sprechern, die mehrmals zu Wort kommen. Mit Verschiebungen des thematischen Akzents sollten sich Momente der (fruchtbaren) Begegnung von Person und Thema bezeichnen lassen, neue Akzentsetzungen, die dem Gespräch Wendungen geben oder neue thematische Momente einbringen. Akzentverschiebungen von Beitrag zu Beitrag desselben Sprechers könnten u.U. einerseits die Ähnlichkeit von Perspektiven belegen, andererseits aber auch Belege von Inkonsistenz in der Gedankenführung oder von oberflächlicher Angleichung an bereits erwähnte Gesprächsaspekte sein. Als zu analysierender Unterrichtsabschnitt wird ein kleiner Ausschnitt aus einer Gedichtinterpretation ausgewählt. Die Frage L2s³⁸⁾ bezieht sich nicht direkt auf eigene Erfahrungen, schließt aber auch den Rückgriff auf eigene Erfahrungen mit dieser Situation nicht aus. Da hier noch nicht nach der funktionalen Bedeutung der Äußerungen gefragt wird, ist die Analyse einfacher aufgebaut als in den Interpretationsbeispielen des dritten Teils.

1. Beispiel: Unterrichtsstunde D7, (63) - (76):³⁹⁾

(63)-L2: Dann möchte mr aber wissen: Was denkt denn des Eichhörnchen? - Oliver.

Die Lehreräußerung (63) steht im Zusammenhang einer Reihe von Interpreta-

tionsfragen, mit denen nach der Klärung unbekannter Begriffe das Gedicht "Grau und rot" von Z. Lengren erschlossen werden soll. L2 fordert zunächst dazu auf, das Verhalten des Esels zu beurteilen. In (63) veranlaßt er die Schüler, sich in das Eichhörnchen hineinzuzusetzen, das in dem Gedicht vom Esel ausgelacht wird. Die Frage (63) bezieht sich auf das Gedicht. Nebenbei aktualisiert sie die den Schülern geläufige Erfahrung, wegen eines Merkmals, Verhaltens oder einer Sache ausgelacht zu werden. Interessant ist die Verschleierung der Gesprächssteuerung. L2 formuliert unpersönlich: Nicht er oder alle, sondern "man" will wissen, was das Eichhörnchen denkt.

(64)-Martin: Des denkt: och.

Martins Antwort ist schwierig zu deuten. Er scheint als das Kennzeichnendste der Reaktion des Eichhörnchens auf das Ausgelachtwerden dessen Unsicherheit festzustellen. Möglicherweise ist Martin aber auch selbst unsicher und weiß nicht recht, was er auf (63) antworten soll.

(65)-Clemens: Ich weiß schon.

Clemens' kurze Antwort ist ebenfalls nicht eindeutig und läßt mehrere Interpretationen zu. Er könnte (1.) bestätigen, daß er die Antwort auf L2s Frage "weiß". Da jedoch Clemens die Antwort nicht formuliert und auch im weiteren Verlauf nicht mehr spricht, ist diese erste Interpretation unwahrscheinlich. Er könnte (2.) ausdrücken, daß das Eichhörnchen die Situation kennt. Erneut sind zwei Deutungen möglich: Entweder ist es (2.a) dem Eichhörnchen vertraut, ausgelacht zu werden, oder (2.b) das Eichhörnchen kennt die Situation, vom Esel ausgelacht zu werden. Clemens verdeutlicht damit als seine Hinsicht und als von ihm angesprochenen Interpretationsaspekt, daß das Ausgelachtwerden eine bekannte Erfahrung darstellt. Bedauerlicherweise läßt sich die Interpretation (2.b) nicht weiter belegen. In diesem Fall nämlich bezöge sich Clemens stärker auf seine eigenen Erfahrungen als auf das Gedicht. Im Gedicht ist von einem verirrten Esel die Rede, das Eichhörnchen kann die Situation, von einem verirrten Esel seines Haarkleids wegen ausgelacht zu werden, also mit Sicherheit nicht kennen. L2 stellt Clemens' Antwort weder richtig, noch fordert er ihn auf, seine Antwort zu präzisieren, ein Indiz, daß L2 mit seiner Aufforderung (63) Gedicht und eigene Erfahrungen angezielt hat.

(66)-Oliver: Das lacht sich selber tot, weil der Esel ja grau ist. - Wolfgang.

Oliver bringt als seine Hinsicht in die Themenkonstitution ein, daß das Eichhörnchen sich mit den gleichen Waffen wehrt und den Esel seinerseits wegen seiner Haarfarbe verstärkt auslacht: Während sich der Esel im Gedicht nur "beinahe" totlacht, lacht sich bei Oliver das Eichhörnchen "tot". Der Aspekt des Sich-Wehrens kommt hier also in Verbindung mit einer Steigerung zum Ausdruck.

(67)-Wolfgang: Ah, da kommt nochmal so en Satz, und, und da, da, des Eichhorn denkt, jetzt lassen wir den Esel kichern. - Martin.

Wolfgang bezieht auf die zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorgelesene dritte Strophe des Gedichts. Er kann damit am Text belegen, daß das Eichhorn souverän die Situation bewältigt und - zunächst noch ohne Begründung - beabsichtigt, sich um den kichernden Esel nicht zu kümmern. Er spricht damit als dritten thematischen Aspekt an, das Ausgelachtwerden überlegen zu ignorieren.

Die Sprecher (64) - (67) tragen bis hierher gemeinsam drei verschiedene Möglichkeiten zusammen, wie das Eichhorn reagiert, als es ausgelacht wird: Unsicherheit, Eskalation durch Sich-Wehren, Ignorieren der Anfeindung. Sprecher (65) bestätigt die Bekanntheit der Situation.

(68)-Martin H.: Des Eichhorn denkt: ((singend)) Meine Ohren hören nicht, was der doofe Esel spricht.

Martin H. variiert den Aspekt des Ignorierens. Er weist dazu auf den bekannten Kindervers "Meine Ohren hören nicht ..." hin, oft ein Ratschlag von Erziehenden, wie Kinder mit Hänseleien umgehen sollen. Da das Gedicht keinen Anhaltspunkt gibt, daß das Eichhörnchen an diesen Kinderspruch denken könnte, greift Martin H. stärker auf seine eigenen Erfahrungen zurück. In seiner Antwort fließen gleichsam der momentan verhandelte Bedeutungshorizont des Gedichts, der in (67) zum Ausdruck gekommene Standpunkt, das Ausgelachtwerden souverän zu ignorieren, und eigene Erfahrungen zusammen.

(69)-L2: Felicitas bitte.

Da Martin H. nicht selbst den nächsten Sprecher aufruft, erteilt L2 Felicitas das Wort.

(70)-Felicitas: Des gehört, glaub ich, gar nicht dazu. - Bernd.

Felicitas' Beitrag ist schwer zu interpretieren, da nicht eindeutig zu klären ist, welcher Sache sie die Zugehörigkeit zu welcher Entität abspricht. Vermutlich bestreitet sie Martin H.s Äußerung den sachlichen Zusammenhang mit L2s Aufforderung in (63), da Martin H. in der Tat nicht ausschließlich ausgeführt hat, was das Eichhörnchen denkt. Felicitas hat demnach L2s Aufforderung (63) enger ausgelegt und spricht jetzt Martin H. das Recht ab, eigene Erfahrungen in dieser stark auf die eigene Erlebniswelt zentrierten Form einzubringen.

(71)-Bernd: Ich glaub, wenn des, ah, der Esel denkt, ich lach und lach und ich hör einfach nicht mehr auf, dann denkt des Eichhörnchen - hm - spring ich einfach weg. - Martin.

Die folgenden drei Äußerungen variieren wieder den Aspekt des Ignorierens. Bernd hebt hier die Unbekümmertheit des Eichhörnchens hervor und seine Möglichkeit, schnell und leicht wegzuspringen. Bemerkenswert ist, daß Bernd noch in (55) die Hinsicht vertreten hatte, daß der Esel vom Eichhörnchen bestraft wird ("Ich glaub, wenn der Esel des Eichhörnchen auslacht, dann hüpf't's auf einmal runter und dem auf die Haare nauf."). Der angezielte Aspekt hat sich demnach innerhalb von 16 z.T. kurzen Äußerungen deutlich verlagert.

(72)-Martin: Ich glaub, des kümmert sich gar nich um, drum, was der Esel macht. - Johannes.

Martin kommt zum zweiten Mal nach (64) zu Wort. Der acht Äußerungen zuvor erkennbare Aspekt der Unsicherheit ist hier aufgegeben. Martin bestätigt nachdrücklich den Duktus seiner Vorredner durch einfache Behauptung, daß das Eichhörnchen den lachenden Esel ignoriert.

(73)-Johannes: Des Eichhörnchen, des denkt gar nicht dran, ihm zuzuhören, und na rennt's schnell auf ne Eiche und holt sich was für'n Winter.

Johannes lehnt sich einerseits in dem von ihm angezielten Bedeutungsaspekten an seine beiden Vorredner an. Martins Behauptung in (72) wird hier verstärkt, gleichsam weiter ausgeformt, indem Johannes feststellt, daß das Eichhörnchen gar nicht daran denkt, dem Esel zuzuhören. Bernd (71) scheint Johannes fortzuführen, wenn er innerhalb des angezielten Aspekts "Ignorieren" die Hinsicht aufnimmt, daß das Eichhörnchen wegspringt oder wegrennt. Andererseits bringt er neue naturkundliche Bedeutungsaspekte zum Eichhörnchen ein (Eiche - Wintervorrat), die vom Text, in dem Tiere stellvertretend für Personen handeln, nicht unbedingt nahegelegt werden.

(74)-L2: Sebastian.

Lehrer-Aufruf.

(75)-Sebastian: Vielleicht rennt's gschwind auf ne Eiche, holt sich, ah, holt sich ne Nuß und wirft se dann dem Esel genau aufs Maul, ins Maul rein.

Sebastian wiederholt erneut z.T. mit genau den gleichen Worten Teile der Bedeutungsentwicklung seines Vorredners ("... rennt's schnell auf ne Eiche, holt sich, ah, holt sich ..."). In verschiedenen Formulierungspartikeln ("Vielleicht ...", "... holt sich, ah, holt sich ...") scheint sich Spontaneität, z.T. aber auch keine logische Durchgliederung des Beitrags auszudrücken. Sebastian, der sich in den Formulierungen so eng an Johannes (73) anlehnt, widerspricht nämlich im angezielten Bedeutungshorizont den Beiträgen (67), (68) und (71) - (73) und verhilft erneut dem Interpretationshorizont des Sich-Wehrens zur Geltung: Das Eichhörnchen holt sich die Nuß, um sie auf den Esel zu werfen. Gegenüber dem letzten Beitrag (66) wird hier wieder gesteigert und ausgeformt, indem das Eichhörnchen nicht mehr "zurückauslacht", sondern sich gewissermaßen handgreiflich zur Wehr setzt.

(76)-L2: Danke, wir brechen ab.

Mit einer für ihn typischen Formulierung und ohne noch einmal auf die Bedeutungsaspekte einzugehen, schließt hier L2 die Bedeutungsentwicklung zur Frage, was das Eichhörnchen denkt, ab. Die Formulierung verschleiert wieder den Steuerungscharakter der Äußerung: Nicht die Gruppe, sondern L2 bricht die Themenkonstitution zu diesem Punkt ab. Die Schüler, die sich während dieses Unterrichtsabschnitts beteiligen, bauen zwei Bedeutungshorizonte auf: Das Eichhörnchen kann sich wehren oder den Esel ignorieren. Beide Bedeutungshorizonte bleiben nebeneinander bestehen.

Zwei Phänomene fallen hier besonders auf: Einerseits die Gesprächssteuerung durch L2, die merkwürdig formal Entfaltungsspielräume öffnet und abschließend die Grenze der Themenkonstitution setzt, andererseits der additive Charakter der Schülerantworten, die in mehreren Aspektsträngen mit relativ unverbundenem Charakter die Bedeutungshorizonte des hier entwickelten Themas zusammentragen. Für die Schülerantworten scheint zu gelten, daß sich die Sprecher z.T. bis in die Formulierungen hinein anregen und einander angleichen, daß aber auch durchaus originär geantwortet wird und dabei Schüler und Thema neue Perspektiven eröffnet werden. Mehrmals variieren die späteren Antworten bereits Gesagtes, z.T. mit dem Phänomen, daß die spätere Antwort den anscheinend zutreffenden Kern der früheren weiter verstärkt: Die frühere Antwort wird variiert und weiter "ausgearbeitet". Zwei thematische Stränge bleiben schließlich als Antwort auf L2s themenkonstituierenden Auslöser nebeneinander bestehen. Die Antworten werden weder verglichen noch zusammengefaßt.

L2 kommentiert oder beurteilt die Antworten nicht, er mischt sich gleichsam nach dem Auslöser nicht in die Themenkonstitution ein. Der formale Abschluß ruft den Eindruck eines Bruchs hervor, formuliert ihn ja auch geradezu ("abbrechen"). Die Themenkonstitution dieses Teilabschnitts wird dadurch gleichsam zu einem Versatz- oder Bruchstück innerhalb der Gesamtstunde. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, daß auf L2s folgenden Auslöser zunächst andere Schüler antworten, L2 also die Themenkonstitution mit anderen Schülern fortsetzt. "Klingt" bei den bisher beteiligten Schülern das bisherige Teilthema "nach"?

Die letzte Frage bezieht sich auf innerpsychische Vorgänge, über die

keine Aussage gemacht werden kann, da sich die angesprochenen Schüler nicht äußern. Das in Frage stehende Begriffsensemble erweist sich in der Interpretation des Unterrichtsabschnitts als fruchtbar, Gesprächsbeitrag für Gesprächsbeitrag das zum Ausdruck kommende Sachverhältnis des Sprechers zu kennzeichnen und im Vergleich der Sachverhältnisse in den Äußerungen allgemeinere Aussagen zu belegen. Diese erste Interpretation wurde freilich unter der Voraussetzung angegangen, zunächst einseitig nach dem Sachverhältnis zu fragen, das wiederum einseitig unter dem Gesichtspunkt seiner Perspektivität kategorial erfaßt wird. Vor weiteren Interpretationen sind daher die Perspektivität des Sachverhältnisses und das Sachverhältnis als Ausdruck des Bezugs von Person und Thema in eine allgemeinere Struktur einzuordnen und darin zu relativieren. Perspektivität und Sachverhältnisse stehen hier im Zusammenhang der Themenkonstitution, d.h. sie sind eingebettet in Unterrichtsprozesse, deren Strukturen nicht auf Personen und ihr Verhältnis zur Sache zu reduzieren sind und deren Funktionen sich nicht darin erschöpfen, die Perspektivität der Sachverhältnisse zum Ausdruck kommen zu lassen. Um Sachverhältnisse und Perspektivität in der Themenkonstitution zureichender zu verstehen, ist daher auf einer übergeordneten Ebene jetzt pädagogisch nach den Strukturen des Unterrichts bzw. der Themenkonstitution zu fragen. Die bisher akzentuierten Momente sind in diese allgemeinere Qualifizierung einzuordnen.

2.2 Perspektivität und Unterrichtsstruktur

Im vorangegangenen Abschnitt wird versucht, die Äußerungen mehrerer Sprecher, die ein Unterrichtsprotokollausschnitt dokumentiert und zugänglich macht, mit der Leitfrage nach der in ihnen zum Ausdruck kommenden Perspektivität zu interpretieren. Dieser erste Interpretationsversuch verfährt zu einseitig und muß zu notwendigerweise begrenzten Ergebnissen kommen, da die interpretierten Einzelereignisse noch nicht im Rahmen einer ausgeführten Unterrichtskonzeption in ein Verständnis der Gesamtsituation eingeordnet werden. Deshalb tendiert die Interpretation dazu, die einzelnen Äußerungen gegeneinander zu isolieren, nur den Gesprächsduktus zu beachten und weniger offensichtliche Momente des Protokollausschnitts sowie die Rahmenbedingungen des Unterrichts auszuklamern. Die Kategorien GRAUMANNs beziehen sich allgemein auf das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt. Sie sind nur bedingt auf das Sachverhältnis der Sprecher im Unterrichtsgespräch zu übertragen. Um die Interpretationsversuche tragfähiger zu machen, muß daher jetzt nach den Charakteristika des Unterrichts gefragt werden, tragenden Bestandteilen, Faktoren oder Momenten, zusammen mit Zielen, Zwecken und Aufgaben, die als bestimmende "Bestandteile" die Unterrichtssituation und das Unterrichtsgespräch vorgängig prägen und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten festlegen. Um dieses allgemeine grundlegende Modell der Unterrichtssituation weder an Methodenkonzeptionen zu binden noch in der Erörterung von Einzelfragen aus dem Auge zu verlieren, soll nach Modellen der strukturellen Gliedertheit des Unterrichts bzw. der Unterrichtssituation gefragt werden. Davon wird die Angabe von Teilstrukturen und - als Kennzeichnung der Struktur - die nähere Bezeichnung der Beziehung der Teilstrukturen untereinander erhofft. In einem zweiten Schritt soll der Interpretationsgesichtspunkt der Perspektivität der Sachverhältnisse durch Einordnung in diese allgemeine strukturelle Gliedertheit der Themenkonstitution relativiert werden.

2.2.1. Modelle der strukturellen Gegliedertheit des Unterrichts

Es überrascht, daß in der geisteswissenschaftlichen Didaktik ein struktureller Unterrichtsbegriff entwickelt wird. Auf den Anfangsseiten der "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Teil I" kennzeichnet WENIGER Unterricht als "Lehrgefüge".⁴⁰⁾ Unterricht wird hier als strukturierte gegliederte Ganzheit gesehen, deren "Ordnung" durch "Teilmomente" oder "Faktoren" in ihrer Beziehung zueinander bestimmt wird und deren jeweilige Konkretion aus dem lebendigen Umgang der miteinander handelnden Personen hervorgeht. Die "Ordnung" des Lehrgefüges ist vielschichtig und komplex, und sie ist als Teil der gesellschaftlich-geschichtlichen Wirklichkeit selbst im ständigen Wandel und nur von einer sich geschichtlich verstehenden Didaktik zu thematisieren. Grundlegender Zweck ist die Lehre der nachfolgenden Generation, die in der Ordnung des Lehrgefüges als "bildende Begegnung" oder Begegnung von junger Generation und Bildungsgut angestrebt wird.

Von diesem Zweck wird das Lehrgefüge bis in seine Teilmomente bestimmt. WENIGER begründet damit die Didaktik unter Anerkennung der Gesellschaftlichkeit der Erziehung und der Rechte des Individuums: Unterricht ist auf gesellschaftliche Ansprüche bezogen und tradiert Kultur, ist aber im Interesse der Individuen nicht einlinig aus dieser Tradierungsfunktion, die überdies selbst aufgrund der besonderen geschichtlichen Bedingungen als problematisch und gefährdet betrachtet wird, zu verstehen. "Er (WENIGER, G. F.-S.) versteht das Problem der Didaktik nicht nur als gleichsam 'innerpädagogische' Frage, sondern er rückt von Anfang an und mit Nachdruck den konstitutiven Zusammenhang des 'Lehrgefüges' mit dem Gesamtkomplex des geschichtlichen, kulturellen, gesellschaftlichen, politischen Lebens und mit dem Verhältnis zwischen erwachsener und heranwachsender Generation - und nicht etwa nur zwischen 'Lehrern' und 'Schülern' - in den Blick."⁴¹⁾ WENIGER sieht zugleich die Prozessualität, das Unterrichtsgeschehen in seinem Ablauf. Das Lehrgefüge wird durch den lebendigen Umgang der miteinander handelnden Personen erst hervorgebracht. "Durch ihr Zusammentreffen im beständigen Tun, in ihrer Begegnung wird das Lehrgefüge überhaupt erst realisiert."⁴²⁾ Im Rahmen der Ordnung des Lehrgefüges sind die beteiligten Personen, d.h. Lehrer und Schüler, "unsichere", "rational nur schwer zu fassende" Faktoren.⁴³⁾

WENIGER hebt hier darauf ab, daß die Ordnung des Lehrgefüges und alle Einzelmomente trotz der Festgelegtheit letztlich durch in ihren Entscheidungen freie Menschen verwirklicht, d.h. bestimmt und verändert werden. Da die Entscheidungsfreiheit der Person nicht auszuschalten ist, kann die Ausgestaltung des Lehrgefüges in der konkreten Situation nicht vorausgesagt, sondern nur im "Vollzug" der Freiheit "verstanden" werden. ⁴⁴⁾ Da Bildungsvorgänge in ihrem Gelingen den "rechten Augenblick" voraussetzen, liegt im Zeitfaktor ein weiteres "irrationales" Moment in der Ordnung des Lehrgefüges vor.

Die Teilmomente des Lehrgefüges sind nicht gegeneinander zu isolieren noch zu formalisieren, ⁴⁵⁾ und sie sind nur im Zusammenhang mit der so gekennzeichneten Eigenart des Lehrgefüges zu verstehen. Die Beschränkung auf die vier Teilmomente Bildner und Zögling, Bildungsinhalt und Bildungsziel hält WENIGER für zu einfach, da der handelnde Umgang von Lehrer und Schüler nicht vorschnell als harmonisches Miteinander der Generationen gefaßt werden darf. Vor allem aber erreichen vermittelt durch den Lehrer die Geltungsansprüche der gesellschaftlichen "Mächte" den Unterricht. Das Lehrgefüge ist dementsprechend nicht allein aus den persönlichen Absichten und Motivationen des Lehrers zu verstehen. "Hinter den Erwachsenen (aber) stehen nicht nur ihre individuellen Wünsche und Erfahrungen und ihr persönliches, pädagogisches und bildnerisches Wollen. Durch sie hindurch suchen vielmehr, oft dem Lehrer nicht einmal ganz bewußt, die großen Mächte des Lebens Wirkung. Sie sind zugleich die Mächte der Bildung: Staat und Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Recht und Sitte." ⁴⁶⁾ In diesem Zusammenhang weist WENIGER darauf hin, daß der Lehrer als Amtsträger im Auftrag und im Dienst der "gesellschaftlichen Mächte" steht. ⁴⁷⁾ WENIGER wäre wohl hier darin zu ergänzen, daß gesellschaftliche Geltungsansprüche sich nicht allein durch die Absichten und Ziele des Lehrers vermitteln, sondern sich ebenso in der sachlichen Struktur des Unterrichts und in der Struktur des Lehrgefüges im ganzen ausdrücken, niederschlagen und verwirklichen.

Ein der Anlage und dem grundlegenden Verständnis nach struktureller Unterrichtsbegriff wird weiterhin in der Berliner Didaktik entwickelt. Die Teilstrukturen werden wechselnd als "Formal-", "Elementar-" und

"Einzelstrukturen" und als "Strukturen" und "Strukturmomente" bezeichnet. ⁴⁸⁾ Da das Unterrichtsverständnis eng auf das didaktische Analyse- und Planungsinstrumentarium bezogen ist, sind in den Entscheidungs- und Bedingungsfeldern in ihren möglichen Ausprägungen die Teilstrukturen des Unterrichts zu sehen. Als (gleichsam inner-) unterrichtliche Entscheidungsfelder werden Inhalte, Ziele, Methoden und Medien benannt. Vergleicht man diese Strukturbestandteile mit den von WENIGER als vereinfachend gewerteten didaktischen Modellen von Bildner, Zögling, Bildungsinhalt und Bildungsziel oder mit dem einfachen Modell des didaktischen Dreiecks, so ist festzustellen, daß im Strukturmodell der Berliner Didaktik die unterrichtliche Sachstruktur weiter differenziert und entfaltet wird. Die Sache als Thema und Intention wird um Methoden und Medien erweitert. ⁴⁹⁾ Bedeutsam erscheint, daß "Bildner" und "Zögling" und die "gesellschaftlichen Mächte" als "anthropogene" und "sozial-kulturelle" Bedingungsfelder gekennzeichnet werden. Die das Lehrgefüge tragenden Personen, Lehrer und Schüler, kommen dadurch in erster Linie als Voraussetzungen des Lehrgefüges, nicht als es vollziehende und in ihren Entscheidungen und Handlungen unverfügbare und freie Personen in den Blick. Die Unverfügbarkeit und Freiheit des Lehrgefüges wird in der Berliner Didaktik nicht eigens thematisiert. Mit der Auszeichnung der Ansprüche der "gesellschaftlichen Mächte" ⁵⁰⁾ als unterrichtliches Bedingungsfeld tendiert die Berliner Didaktik dazu, das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft zu vereinseitigen. Unterricht nimmt gesellschaftliche Ansprüche auf und tradiert Kultur. Da jedoch über die Zukunft der unterrichteten Generation nicht verfügt werden kann, wirkt Unterricht auf die Kultur zurück und gestaltet und verändert sie. Ebenso ist es im Rahmen einer kulturpädagogischen Sicht nicht möglich, individuelle Entwicklung allein für sich zu bestimmen, sondern die individuellen Entwicklungsperspektiven und die Perspektiven der Kulturgemeinschaft tragen sich wechselseitig und setzen sich wechselseitig voraus. ⁵¹⁾ SCHULZ' lediglich formalisierende Bestätigung des Rückbezugs von Unterricht auf Kultur ⁵²⁾ hebt nicht auf, daß in der Berliner Didaktik der "kulturpädagogische" Zusammenhang von Unterricht und Gesellschaft auseinandergerissen und für die Didaktik nicht weitergeführt wird. Damit steht im Zusammenhang, daß die Geschichtlichkeit des Unterrichts (d.h. selbst aufgrund gesellschaftlicher und individueller Entwicklungsprozesse in ständigem Wandel begriffen zu sein, von geschichtlichen Prozessen beeinflußt zu werden und

darauf zurückzuwirken und sich nur aus seinen eigenen Voraussetzungen zu erschließen⁵³⁾) nicht bestätigt wird. Eine solche Position stünde wohl auch in Widerspruch zum wissenschaftslogischen Selbstverständnis der Berliner Didaktik. Die Komplexität der Unterrichtsstruktur wird demgegenüber anerkannt, indem auf die "Interdependenz der Faktoren" und auf die "Faktorenkomplexion" des Unterrichtsprozesses hingewiesen wird.⁵⁴⁾ SCHULZ hebt weiterhin hervor, daß Unterrichtsprozesse intentional strukturiert sind und in institutionellen Kontexten stattfinden.⁵⁵⁾ Die von der Berliner Didaktik benannten Teilstrukturen des Unterrichts gehen demgemäß nicht über die strukturelle Gegliedertheit des "Lehrgefüges" hinaus. Hingegen wird die Eigenart des Lehrgefüges im Hinblick auf (1.) die Charakterisierung der handelnden Personen und (2.) die Geschichtlichkeit und die gesellschaftliche Bedeutung und kulturpädagogische Relevanz des Unterrichts nur reduziert gekennzeichnet.

Auf das Strukturmodell der Berliner Didaktik scheint sich auch Theodor BALLAUFF zu beziehen, wenn er als "Interpretationshorizonte" einer "kathegetischen" Analyse Fragen nach den "bedingenden" Horizonten des Unterrichts von Fragen nach dem "Unterricht selbst" unterscheidet. Die kathegetische Interpretation des Unterrichts selbst unterscheidet Inhalte, Methoden, Mittel (Medien) und inhaltsbezogene Ziele, die von allgemeineren Zielvorstellungen ergänzt werden. Als Bedingungen des Unterrichts werden die Vorstellungskreise des Lehrers und der Schüler und die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander, die Selbstinterpretation der Schule und die gesellschaftlichen Maßgaben und Normen genannt. Das "Gefüge" der Interpretationen läßt das "unterrichtliche Geschehen" hervorgehen.⁵⁶⁾ Die Strukturvorstellungen der Berliner Didaktik werden hier freilich nur in einer Hilfsfunktion herangezogen, als Unterscheidung von Teilstrukturen in analysierender oder planender Absicht. Die Geschichtlichkeit des Unterrichts, seine "kulturpädagogische" Begründung und die Freiheit der handelnden Personen werden davon nicht berührt.⁵⁷⁾

Eine Strukturierung mit eigenständigen Akzenten legt HILLER vor. Unterricht wird als Abfolge von "Feldern didaktischer Erwartung" geplant. Unterrichtsprozesse entwickeln sich in Relation zu diesen Handlungsplänen und werden in Bezug auf die Abfolge der Felder in der Planung er-

forschbar. Felder didaktischer Erwartung werden von HILLER als "Gefüge" und "Funktionszusammenhänge" gekennzeichnet. 58) Die Teilstrukturen werden anders gewichtet, indem Ziele und Inhalte als "Themen" berücksichtigt und "Organisationsformen" und "Kommunikationsmuster" als Bestandteile der methodischen Teilstruktur eigens unterschieden werden. Mit "Materialien" wird der Teilbereich der Medien bestätigt. HILLER ergänzt die weitere Teilstruktur der "Überprüfungsverfahren". 59) Die Felder didaktischer Erwartung sind auf außerschulische Ansprüche und Forderungen bezogen. Da Unterricht als geschichtlich entstandene und präformierte Institution zu verstehen ist, wird der Spielraum möglicher didaktischer Arrangements von vornherein eingeschränkt. Unterricht wird von HILLER als "kulturelle Drehscheibe" verstanden, die Ansprüche aufnimmt, aber ihrerseits auf gesellschaftliche Entwicklungen zurückwirkt. 60)

Eine Zusammensicht der dargestellten impliziten und expliziten Modelle der Unterrichtsstruktur zeigt, daß abgesehen von im Selbstverständnis und in der wissenschaftslogischen Position begründeten Kennzeichnungen der Eigenart der Unterrichtsstruktur durchaus vergleichbare Teilstrukturen benannt werden. So tritt in allen Gliederungen als ein wesentlicher Bestandteil (1.) eine intentional sachliche Teilstruktur auf, z.T. generalisierend als Bildungsinhalt und Bildungsziel, z.T. aufgegliedert in Ziele, Inhalte, Methoden und Medien, z.T. zusätzlich ergänzt von Prüfungsverfahren. Themenkonstitutionen sind daher wesentlich als thematische Gesprächsprozesse mit einer intentional-sachlichen Grundcharakteristik zu betrachten. Unterricht ist weiterhin (2.) auf Kultur bezogen, indem er gesellschaftliche Ansprüche und Forderungen aufnimmt und darauf zurückwirkt. Zu Unterricht gehören (3.) Lehrer und Schüler als lebendige handelnde Menschen. In Gestalt ihrer Vorstellungen und Erfahrungen bringen sie in die Unterrichtsprozesse Voraussetzungen ein. Das Unterrichtsgeschehen als lebendiger Prozess geht aus ihrem handelnden Umgang hervor. Unterricht entwickelt sich (4.) im Rahmen einer historisch entstandenen Institution, die für die möglichen Formen zugleich eine Grundlage bildet und sie in diesem Sinn ermöglicht und sie präformiert und festlegt. Themenkonstitutionen wären daher eigentlich als geschichtlich entstandene Formen zu verstehen und auf dem Hintergrund ihrer Geschichte zu interpretieren. 61) Mit der Angabe dieser vier Teilstrukturen sind nun Gesichtspunkte gewonnen, durch die, wie beabsichtigt, die isolierende Be-

trachtung eines Unterrichtsausschnitts und der Perspektivität der Sachverhältnisse relativiert und in ein allgemeineres Verständnis von Unterricht eingeordnet werden kann.

2.2.2. Perspektivität der Sachverhältnisse und das Unterrichtsthema als

nicht-perspektivische, sachlich-intentionale Teilstruktur des Unterrichts

Die Überlegungen zur Perspektivität der Sachverhältnisse sehen die sachlich-intentionale Teilstruktur des Unterrichts bisher allein in die Horizontstruktur des Wahrnehmens und Denkens eingestellt. Dadurch werden die thematischen Bezüge von Person und Sache bislang stets einseitig als Wechselbezug von lebendiger Intentionalität des Subjekts und Aspekthaftigkeit und Verweisungscharakter der Sache gekennzeichnet. Auf der Grundlage der beschriebenen Teilstrukturen wird nun deutlich, daß die intentional-sachliche Teilstruktur nicht auf diese individuelle Perspektivität beschränkt werden darf. In Unterricht gehen gesellschaftliche Forderungen und Ansprüche ein. Seine kulturtradierende und kulturschaffende Funktion bedingt, daß die individuellen Perspektiven durch einen allgemeinen, nicht an die Perspektivität der Personen gebundenen Unterrichtsinhalt ergänzt werden. Diese Annahme einer eigenständigen objektivierten sachlichen Teilstruktur begründet sich in der nicht in Frage stehenden Intentionalität des Unterrichtsthemas: Mit dem Unterrichtsthema als Bildungsinhalt sind stets Sollensanforderungen verbunden, und vom Unterrichtsthema kann nur dann ein "Zug" ausgehen, wenn es nicht mit den individuellen Perspektiven identisch ist. Vor allem jedoch verlangt die Zielperspektive des Unterrichts, seine Bedeutsamkeit im Hinblick auf die "Bildung" der Person, daß individuelle Einseitigkeiten überwunden werden und das Sachverhältnis erweitert und bereichert wird. Dies bedingt, daß in der Themenkonstitution dem bis dahin erreichten Sachverhältnis eine zunächst fremde und noch weitgehend unbegriffene Inhaltlichkeit gegenübertritt. Im Wechselbezug von ursprünglicher Perspektivität, Interesse und Zug der Sache wird das mitgebrachte Sachverhältnis überholt. Der Bildungsinhalt konstituiert sich neu, zugleich für das Subjekt und als neue Form der Sache.

Die Annahme der Perspektivität der Sachverhältnisse scheint daher durch die Annahme einer nicht-perspektivischen, sachlich-intentionalen Teilstruktur ergänzt werden zu müssen. Wenn solcherart das Unterrichtsthema nicht-perspektivisch in die Themenkonstitution eingeht, steht es der Aspekthaftigkeit der Schüler-Sachverhältnisse in einer nicht-aspekthaften

Form gegenüber. Es ist nicht in Abschattung gegeben, sondern gewährt als ein allgemeinerer ganzheitlicher Zusammenhang gerade eine Vielfalt von Anblicken. Da es nicht in Horizontstrukturen eingebunden ist, wird es nicht von Gesichtskreisgrenzen von Personen begrenzt, und es liegt unabhängig von Standpunkten und Blickpunkten vor. Sämtliche bisherige Bestimmungen heben auf den allgemeinen, aus individuellen Begrenzungen gelösten Charakter des Unterrichtsthemas ab. Zugleich ist es in einer anderen Qualität Unterrichtsbestandteil. Unabhängig von der Person kann das Unterrichtsthema nicht mehr als Verweisungsgesamtheit gekennzeichnet werden. Es steht nicht mehr in der intentionalen Struktur von etwas, das zur Erfüllung gebracht werden soll. Das Unterrichtsthema verliert so die dynamische Qualität, die lebendige Unruhe, die darin begründet ist, daß die Sache im Sachverhältnis Thema für ein Subjekt ist. Mit der Annahme einer nicht-perspektivischen Teilstruktur ist daher verbunden, daß das Thema als allgemeiner Bedeutungszusammenhang und in einer nicht-dynamischen Qualität als Strukturbestandteil der Themenkonstitution anzuerkennen ist.

Die Kennzeichnung des Unterrichtsthemas als nicht-perspektivische thematisch-intentionale Teilstruktur ist mit den früher gewonnenen Einsichten zu verbinden. Es ist zuvor dargelegt worden, daß das Subjekt in allen seinen Bezügen die Welt notwendig perspektivisch erlebt. Zugleich wurde festgehalten, daß Unterricht aus der lebendigen Begegnung von Subjekten hervorgeht. Dazu muß sich die Frage erheben, wie das Nicht-Perspektivische Teil der sozialen Situation ist. Die nähere Betrachtung der Unterrichtsprotokolle zeigt, daß besondere Merkmale der Lehrergesprächsbeiträge, insbesondere der Lehrer-Auslöser, es leisten, das Nicht-Perspektivische im streng perspektivischen Kontext präsent zu machen. Das perspektivische Sachverhältnis der beiden Lehrer L1 und L2, über das beide als die Welt notwendig perspektivisch erlebende Subjekte verfügen, geht aus den Unterrichtsprotokollen, von Ausnahmen abgesehen, nicht hervor. Ihre "persönlichen Sichtweisen" bleiben gleichsam aus den Unterrichtsgesprächen ausgeklammert. Dies wird dadurch möglich, daß die wichtigsten Teile der themenkonstituierenden Lehreräußerungen, die Lehrer-Auslöser, in der syntaktischen Form von Fragen, Aufforderungen oder Feststellungen mit Aufforderungscharakter vorliegen. 62) L1 und L2

schneiden so thematische Teilschritte an, ohne sie in einer von der eigenen Perspektivität getragenen Form in die Themenkonstitution einzubringen. Verdeutlichen läßt sich dies an drei aufeinanderfolgenden Lehrer-Auslösern der Stunde D7: 63)

D7, (49)/(51)/(53), (61)/(63) und (76):

(49)-L2: 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.

--- (51)-L2: Ha - i-a - so machte der Esel, wie ist das komisch, rote Haare hat das Vieh.

--- (53)-L2: Darf ich die Kinder wieder bitten. - Was meinst du zu dem Verhalten des Esels, was meinst du zu dem Esel? - Du darfst das Wort weitergeben, wenn sich mehrere Kinder melden. - Johannes darf beginnen.

(61)-L2: Die Kinder haben verstanden, was der Esel für ein Kerl ist. Dann möchte mr aber wissen ...

--- (63)-L2: Dann möchte mr aber wissen: Was denkt denn des Eichhörnchen? - Oliver.

(76)-L2: Danke, wir brechen ab. Frage an die Kinder: Warum lacht denn der Esel? - Warum lacht denn der Esel? - Ursula.

(Die Lehrer-Auslöser wurden unterstrichen, die Schülerbeiträge (50), (52) und (62) wurden nicht aufgeführt.)

Sämtliche Lehrer-Auslöser liegen als Fragen vor. Die indirekte Art, in der das Unterrichtsthema hier angezielt wird, präjudiziert nicht, unter welchen Perspektiven, in welchen Horizonten und mit welcher Gerichtetheit das Thema in den perspektivischen Schülerantworten konstituiert wird. L2 macht auf diese Weise, obwohl auch er als ein notwendig perspektivisch erlebendes Subjekt im Unterrichtsprozeß anwesend ist, das Thema in seiner thematischen Allgemeinheit präsent.

Die Abstraktion von der eigenen Perspektive gilt i.a. selbst für Gesprächsbeiträge, in denen Lehrer über eigene Erfahrungen berichten. Häu-

fig wird hier der Hinweis auf perspektivische Erfahrungszusammenhänge dazu benutzt, um auf das Thematisch-Allgemeine zielende Fragen und Anforderungen verständlicher und anschaulicher zu machen. Dazu ein weiteres Beispiel aus einer anderen Unterrichtsstunde L2s:

D9, (162) - (164):

(162)-L2: Hast du eigentlich mit deinen kleineren Geschwistern oder mit bekannten kleinen Kindern auch solche Erlebnisse gehabt? Mein kleiner Johannes war mit mir am letzten Samstag in der Tierschau beim Zirkus Apollo, und da hat er unter anderem gesehen, wie die Löwen gefüttert wurden, und das hat ihm so imponiert, daß er jetzt daheim in der Wohnung rumkrabbelt - auf allen Vieren - mit den Händen so nach meinen Schuhen greift und so ganz, so tief's ihm möglich ist, sagt: Löwe, Löwe.

(163)-mehrere Kinder: ((lachen))

(164)-L2: Der Johannes mit seinen zwei Jahren will also, oder meint, will ein Löwe sein. Kennst du ähnliche Dinge, wo kleine Kinder gar net richtig einschätzen? Z.B. dieses kleine Kind will den Mond fassen. Der kleine Johannes will ein Löwe sein. Kennst du solche ähnlichen Dinge von kleinen Kindern? - Martin. 64)

Der Bericht über den kleinen Sohn im größten Teil von (162) und die Zusammenfassung und zusätzliche erläuternde Wiederaufnahme in (164) dient als Erläuterung des ursprünglichen Lehrer-Auslösers zu Anfang von (162). L2 fordert darin auf, über "ähnliche" Erlebnisse mit kleinen Kindern zu berichten. Das eigene Erlebnis verdeutlicht L2s auslösende Intention, zumal die Aufforderung (162) nicht unmittelbar verständlich zu sein scheint, denn sie wird in (164) noch zweimal wiederholt (unterstrichene Teile der Äußerung). Der übliche Charakter der Lehrer-Auslöser wird dadurch nicht verändert. Die vier Beispiele sollen belegen, daß ein notwendig perspektivisch erlebendes Subjekt thematisch-allgemeine Inhalte anzielen und sie als sachlich-intentionale Teilstruktur im Unterricht präsent machen kann.

Nicht-perspektivische Lehrer-Auslöser und die von Perspektivität getragenen Schülerantworten stehen dabei im Verhältnis eines "Anschlußpaars", d.h. die Lehrer-Auslöser sind für sich unvollständig, sie werden erst

durch die Schülerantworten "komplettiert". 65) Die von der Perspektivität abstrahierende Aufforderung verlangt die perspektivische Antwort, erst dann "gelingt" der Lehrer-Auslöser. Schülerantworten und Lehrer-Auslöser sind daher aufeinander angelegt und aneinander orientiert, geradezu aneinander gebunden. Dies gilt sowohl für die Perspektivität des Sachverhältnisses im Verhältnis zur Allgemeinheit der thematischen Struktur als auch für die funktionale Bedeutung der Äußerungen und die Sprecher (auslösender Lehrerschritt - antwortender Schülerschritt). Die Themenkonstitution beruht demnach auf dem Zusammenspiel des Thematisch-Allgemeinen mit den perspektivischen Sachverhältnissen.

Mit der näheren Kennzeichnung des Zusammenspiels wurden somit die perspektivischen Sachverhältnisse in Relation zur Teilstruktur des Thematisch-Allgemeinen gesetzt. Die weitere Teilstruktur der gesellschaftlichen Forderungen und Ansprüche an Unterricht wird nicht eigens untersucht. Es ist zu vermuten, daß gesellschaftliche Erwartungen und Forderungen teilweise in die thematisch-intentionale Teilstruktur eingehen, d.h. der Unterrichtsinhalt in seiner allgemeinen Form gesellschaftliche Anforderungen spiegelt und mit von ihnen bestimmt ist. Es ist ferner ein allgemeiner Einfluß gesellschaftlicher Bedingtheit als Rahmen der Themenkonstitution anzunehmen. Die Themenkonstitution wird zusätzlich abgesichert und in ihrer Langfristigkeit und Planmäßigkeit geregelt durch den Institutionscharakter der Schule. Bisher nur eingeschränkt veranschlagt und gewichtet wird ebenso der Einfluß des Lehrers, dessen Rolle nicht auf die das Thema in seiner Allgemeinheit anzielenden Lehrer-Auslöser zu beschränken ist.

Abschließend ist noch zu beleuchten, daß das Thematisch-Allgemeine und die Perspektivität der Sachverhältnisse unabhängig vom aufweisbaren und in den Protokollen auch belegbaren Zusammenspiel auf der Gesprächsebene in ihrem Zusammenwirken zu betrachten sind. Perspektivische Sachverhältnisse und der Unterrichtsinhalt als allgemeines Thema wären nur dann dauerhaft voneinander abgrenzbar, wenn die Themenkonstitution im Unterricht statisch betrachtet würde. Begreift man das Verhältnis jedoch als "Entwicklungsweg" oder "-bahn", wird deutlich, daß das individuelle Sachverhältnis zu seiner Bereicherung und Erweiterung, d.h. zu seiner

Genese, auf das Thematisch-Allgemeine angewiesen ist. Das individuelle Sachverhältnis ist auch in seiner Entwicklungsbedürftigkeit zu sehen. Die Entwicklung bedingt, daß es sich von dem m.E. unbegriffenen und fremden Thematisch-Allgemeinen, d.h. vom Kultur- und Bildungsinhalt, zu entwickelteren Vorstellungen "hervorrufen" läßt. 66) Das Sachverhältnis und der Bildungsinhalt in der Themenkonstitution sind so aneinander verwiesen als der Weg, den die Person zu gehen hat.

Zusammenfassend ist daher festzuhalten, daß die Perspektivität der Sachverhältnisse und die sachlich-intentionale Teilstruktur nur isoliert zu benennen, im Unterrichtsprozeß jedoch miteinander vermittelt sind und eine sich ständig neu darstellende und sich ständig überholende Verbindung eingehen. Der konkrete Einfluß der weiteren unterrichtlichen Teilstrukturen des Lehrers, der gesellschaftlichen Forderungen und Ansprüche an Unterricht und der Auswirkungen des Institutionscharakters der Schule, wurde nicht näher untersucht. Es ist jedoch zu vermuten, daß auch diese "Strukturmomente" in ihrem Zusammenwirken untereinander und mit der sachlich-intentionalen Teilstruktur die Themenkonstitution beeinflussen und prägen. Sämtliche Faktoren sind daher in ihrem Zusammenwirken zu berücksichtigen.

Unterricht ist bisher mit der Frage nach seiner strukturellen Gegliedertheit betrachtet worden. Die benannten Teilstrukturen erwiesen sich als geeignet, die im ersten Zugriff einseitig pointierte Perspektivität der Sachverhältnisse zu relativieren, indem das Zusammenspiel individueller und allgemeiner thematischer Strukturen detaillierter benannt werden konnte. Die entscheidende Qualität der Themenkonstitution bliebe jedoch unbegriffen, wenn jetzt nicht nach dem Kriterium der Themenkonstitution gefragt würde: Zu welchem Zweck, mit welcher grundlegenden Absicht und im Interesse welcher fundamentalen Aufgabe wird die Themenkonstitution, dieses Zusammenwirken von Schüler, Lehrer, Thema und gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen in der Institution Schule letztlich veranstaltet? Im folgenden Abschnitt wird versucht, dieser Frage nachzugehen.

2.3. Bildung als Interpretationsrahmen der Themenkonstitution

2.3.1. "Bildung" oder "Lehren und Lernen" als Kriterium der

Themenkonstitution?

Die Frage nach dem Kriterium der Themenkonstitution verstanden als Frage nach der grundsätzlichen Aufgabe oder dem letzten Zweck des Unterrichts wird in der didaktischen Tradition vom Streit um Teilfragen und inhaltliche Füllungen abgesehen stets damit beantwortet, daß die schulischen Prozesse im Kontext der Bildungstheorie und mit dem Bezugspunkt der "Bildung" zu betrachten seien. Dieser ursprüngliche Konsensus, nach der die Bildung der Person des Zöglings die Handlungen des Erziehers orientiert, wird 1962 von HEIMANN und im Anschluß daran 1964 von SCHULZ in Frage gestellt. ⁶⁷⁾ HEIMANNs und SCHULZ' Argumente gegen Bildung als orientierendes Kriterium der Themenkonstitution lassen sich zu vier Argumentationskomplexen zusammenfassen. Bildung als Kriterium der schulischen Erziehung wird (1.) als vage, zu allgemein, unscharf und vieldeutig abgelehnt. Die nähere Betrachtung zeigt, daß damit in erster Linie die Uneinheitlichkeit der Bildungstheorie gemeint ist, deren "...subtile Theoretik ..." ⁶⁸⁾ HEIMANN und SCHULZ angehenden Lehrern nicht zumuten zu können glauben. ⁶⁹⁾ HEIMANN vermutet, daß die handhabbarere Kompendienliteratur die Bildungstheorie an Wirkungen auf die Erziehungspraxis bei weitem übertrifft: Das bildungstheoretische "Stratosphärendenken" führe zu faktischer Wirkungslosigkeit. Vor allem SCHULZ stellt (2.) die Nicht-Beobachtbarkeit der Formungsprozesse, auf die der Begriff der Bildung verweist, heraus. Aussagen über Erziehungsprozesse, wie SCHULZ sie zu dieser Zeit anstrebt, sollten jedoch nicht nur Intentionen explizieren, sondern es zugleich ermöglichen, zwischen Handlungen zu unterscheiden, die den Intentionen entsprechen und widersprechen. Die angestrebten Wirkungen sollten zudem untersuchbar sein. Die Allgemeinheit bildungstheoretischer Zielangaben könnte u.U., so SCHULZ, mangelnde Auswirkungen verdecken oder verschleiern. ⁷⁰⁾ Die Berliner Didaktik folgt (3.) dem von Wolfgang BREZINKA formulierten erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis ⁷¹⁾, wenn HEIMANN den Bildungsbegriff für "ideologisch aufgeladen" erklärt. SCHULZ schlägt dazu vor, wertende Aussagen zu unterlassen, vorgegebene Wertungen lediglich zu explizieren und sie auf Wider-

spruchsfreiheit und ihre praktischen Folgen zu überprüfen. HEIMANN nimmt (4.) das Argument auf, wonach schulische Lernprozesse und Bildung möglicherweise in der Tat in Widerspruch zueinander stehen. Sobald "Bildung" als unplanbares und nicht-verfügbares Ereignis verstanden werde, dränge sich die Frage auf, in welchem Verhältnis sie zum institutionalisierten Lehren und Lernen in der Schule stehe. Die Orientierung am Bildungsbegriff, befürchtet HEIMANN, führe daher Schule und Erzieher zur Resignation. SCHULZ wird von diesem Argument dazu veranlaßt, zwischen "Bildung" und dem "Versuch einer Bildungshilfe" als Kennzeichnung der Arbeit in der Schule zu unterscheiden. ⁷²⁾ HEIMANN und SCHULZ begründen mit diesen Argumenten den Verzicht auf "Bildung" als orientierendes Kriterium für Unterricht. Unterrichtsprozesse sollen statt dessen "... schlicht als 'Lehr- und Lernvorgänge' ..." ⁷³⁾ aufgefaßt, und die Didaktik soll als "lerntheoretisch orientierte" Didaktik erneuert werden.

Die Berliner Didaktik versucht damit, die orientierenden Leistungen des Bildungsbegriffs durch die des "Lehrens und Lernens" zu ersetzen. Was unter Lehren und Lernen zu verstehen ist, wird jedoch in den anfänglichen Stellungnahmen nicht ausgeführt, sondern mit dem Hinweis auf psychologische Theorien und ihr Wissenschaftsverständnis und ein konkurrierendes didaktisches Konzept auszufüllen versucht. Als Quellen und Garanten einer für Unterrichtsprozesse relevanten Lehr- und Lerntheorie werden im wesentlichen Heinrich ROTHs Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, lernpsychologische Forschungsergebnisse amerikanischer Autoren und die Kybernetische Didaktik genannt. ⁷⁴⁾

HEIMANN beruft sich in seiner Hochschätzung lernpsychologischer Forschungsergebnisse dabei direkt auf ROTH, d.h., er scheint diese in der Adaption und Aufarbeitung durch ROTH als Grundlagentheorie einer lehr- bzw. lerntheoretischen Didaktik anzusprechen. ⁷⁵⁾ H. ROTHs Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens begegnet einer der Hauptschwierigkeiten einer didaktischen Berufung auf Lerntheorien - Lerntheorien sind divergente Theorieansätze, da sie sich auf jeweils verschiedene Formen des Lernens beziehen - dadurch, daß die verschiedenen Lernarten als Stufen eines einheitlichen Ablaufmodells des menschlichen Lernens miteinander verbunden werden. Er kommt auf dieser Grundlage zu lernpsycholo-

gisch begründeten "Lernhilfen". 76) Die nähere Betrachtung zeigt, daß ROTH sich bereits bei der Integration der Lerntheorien zu einem für schulische Prozesse bedeutungsvollen Lernbegriff wie auch bei einzelnen seiner theoretisch und praktisch außerordentlich folgenreichen Vorschläge zum schulischen Lernen ("originale Begegnung", "die Kunst der rechten Vorbereitung") bereits auf ein didaktisch bzw. bildungstheoretisch reflektiertes Unterrichtsverständnis bezieht. Keinesfalls entwirft ROTH von Lerntheorien ausgehend ein diesen entsprechendes Bild des Unterrichts, seiner Prozesse und Ziele. Vielmehr werden lernpsychologische Forschungsergebnisse in ein vorgängiges Verständnis des Unterrichts integriert, so daß m.E. ROTHs Pädagogische Psychologie als lernpsychologisch reflektierte didaktische Theorie einzuordnen ist. Entsprechend werden Unterrichtsprozesse weniger mit und anhand eines psychologischen Lernbegriffs verstanden und gewichtet, sondern es werden Ergebnisse lernpsychologischer Forschungen dazu verwendet, ein auf anderen Grundlagen aufruhendes umfassenderes Verständnis des Unterrichts zu beleuchten. Ein Beleg dafür ist u.a., daß ROTH von einer "dreiteiligen" Grundrelation Kind-Lehrer-Sache ausgeht, während lernpsychologische Theorien i.a. die Sache als Teilstruktur der Lernsituation nicht eigens beachten. 77) HEIMANNs Erwartungen an die Kybernetische Didaktik sind vom heutigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung aus betrachtet nicht mehr nachzuvollziehen. 78) Die Berliner Didaktik hat im folgenden das Programm eines im weitesten Sinn als "Lehren und Lernen" empirisch oder unterrichtstechnologisch begründeten Unterrichtsverständnisses nicht weiterverfolgt. Von SCHULZ wird der Bildungsbegriff vage wiederaufgenommen. 79) Anhand der Berliner Didaktik ist daher nicht zu entscheiden, ob oder inwiefern die Orientierung am "Lehren und Lernen" "Bildung" als orientierendes Kriterium des Unterrichts ersetzen kann.

Demgegenüber wird in der Lehr-Lern-Forschung Unterricht üblicherweise auf ein fundierendes Verständnis von Lehren und Lernen bezogen. Zur weiteren Diskussion über "Bildung" oder "Lehren und Lernen" erscheint es daher nützlich, das in diesem Zusammenhang entwickelte Verständnis der grundlegenden Zielorientierung und der allgemeinen Aufgaben des Unterrichts näher zu untersuchen. Dabei soll davon abgesehen werden, lernpsychologische Grundlagentheorien oder unterrichtstechnologische Teiltheorien heranzuziehen, die lediglich auf unterrichtliche Einzelaspekte oder be-

sondere Formen des Unterrichts oder des Lernens bezogen sind. Da nach einer integrativen Lehr-Lern-Theorie gefragt wird, die sich u.U. im Rahmen von Unterrichtsforschungen auf unterrichtliche Realsituationen anwendbar erwiesen hat, bietet sich der lernpsychologische Ansatz GAGNÉ's an, der etwa SPANHEL als orientierendes Unterrichtsverständnis dient.⁸⁰⁾ Dabei soll GAGNÉ's Instruktionsverständnis nicht global kritisiert werden.⁸¹⁾ Es geht lediglich um die Frage: Gehen Sichtweisen verloren oder werden Teilbereiche der Aufgaben des Unterrichts nur reduziert erkennbar, wenn "Bildung" als Interpretationshorizont durch den des "Lehrens und Lernens" ersetzt wird?

Eines der Hauptprobleme eines lernpsychologisch begründeten Unterrichtsverständnisses scheint dabei darin zu liegen, daß die "dreiteilige" Relation Schüler-Lehrer-Sache auf die "zweiteilige" Struktur Schüler-Lehrer verkürzt wird. Lernpsychologische Konzepte nehmen das Unterrichtsthema nicht als Teil der Unterrichtssituation wahr. Dies gilt selbst für GAGNÉ, dessen sachstrukturelle Lernhierarchien Unterrichtsinhalte als dem Unterrichtsprozeß vorgelagerte Strukturen analysieren. Die Lernsituation selbst wird wieder "zweiteilig", als Beziehungs- und Beeinflussungsgefüge von Lehrer und Schüler beschrieben. Die sachlich-intentionale Teilstruktur des Unterrichts ist jedoch - zwar vermittelt in den lebendigen Beiträgen von Lehrer und Schüler - durchaus als eigenständige Teilstruktur im Unterricht präsent. Um der Aneignung und Gestaltung dieser kulturellen Inhalte willen wird die Themenkonstitution unternommen. Dabei ermöglicht das Unterrichtsthema als traditional verbürgter Bedeutungszusammenhang, daß Lehrer und Schüler als innerhalb eines Horizonts Stehende das Thema überhaupt konstituieren können. Zugleich jedoch legt der Unterrichtsinhalt, wenn er auf diese Weise als vorgeformter Bestand von Themenmöglichkeiten aufgefaßt wird, fest, was als Thema konstituiert werden kann. Lehrer und Schüler sind daher nicht frei, welche Themenaspekte sie im Verlauf des Unterrichtsgesprächs zur Sprache bringen. Insbesondere liegt das Unterrichtsthema nicht in der vollen Definitionsverfügbarkeit des Lehrers. In seiner anzielenden und zur Sprache bringenden Gesprächsrolle ist der Lehrer streng an die kulturellen Bedeutungsmöglichkeiten des Themas gebunden. Analog werden die aneignenden und gestaltenden Tätigkeiten der Schüler durch diese thematische

Qualität ermöglicht und geformt. Erst mit der Annahme einer eigenständigen thematischen Struktur, die nur die dreiteilige Relation ermöglicht, wird es verständlich, daß in Themenkonstitutionen überraschend neue Themenaspekte zur Sprache kommen können. Die Sache als eigenständiger Bedeutungszusammenhang übt dabei den "Zug" aus, der zu bisher übersehenen notwendigen Themenaspekten hinführt. ⁸²⁾ Diese Sichtweise ist zugleich dazu geeignet, die themenkonstituierenden Gesprächsbeiträge des Lehrers von Überfrachtungen zu befreien. Nicht der Lehrer verbürgt dann den Aneignungs- und Gestaltungsprozeß kultureller Gehalte, auf den die Themenkonstitution abzielt, sondern im Unterrichtsgespräch kommen im Rahmen der Gesprächsstruktur, zu der der Lehrer Wesentliches beiträgt, kulturelle Gehalte zur Sprache.

Ähnlich der Grundstruktur der Themenkonstitution scheint im Rahmen eines lernpsychologischen Unterrichtsverständnisses die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler nur reduziert begriffen werden zu können. Lernpsychologische Konzepte scheinen sich auf die grundlegende Annahme zu konzentrieren, daß der Lehrer auf dem Wege über die bestmögliche Einrichtung der Lernbedingungen dem Schüler leichte und erfolgreiche Lernschritte ermöglicht. Die Beziehung Lehrer-Schüler wird dadurch m.E. auf die Beziehung eines Lehrenden zu einem Lernenden beschränkt, und es wird eine einseitige Beeinflussung des Schülers durch den Lehrer unterstellt. Das Konstrukt der Beeinflussung ist nicht dadurch zu relativieren, daß umgekehrt die Rückwirkung des Schülers auf den Lehrer als Untersuchungsbe- reich eigens hervorgehoben wird. ⁸³⁾ Vielmehr scheint hier eine umfassendere Sicht des Lehrer-Schüler-Verhältnisses notwendig. Lehrer und Schüler stehen im Rahmen einer unsymmetrischen Beziehung, in der der Erzieher die überlegene Position innehat. Nach den klassischen Formulierungen Herman NOHLs wendet sich der Erzieher dem Kind zu und nimmt es in seiner Menschlichkeit an. Das Kind seinerseits bringt dem Erzieher Vertrauen entgegen. Diese so gekennzeichnete Beziehung ist erst die Voraussetzung, daß sich eine pädagogische Beziehung entwickeln kann. Der Erzieher will weiterhin den Zögling nicht im Interesse objektiver Mächte oder übergeordneter Lerninhalte beeinflussen noch gar ihn steuern, sondern er handelt in seinem Interesse: "... um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme." ⁸⁴⁾ In diesem Sinn betont auch KLAFFKI die Verantwortung des Erziehers als "... 'Generalinstanz' didaktischer

Entscheidungen ...". 85) Die Metaphorik der Beeinflussung durch Einrichtung der Bedingungen findet auch darin ihre Grenze, daß der Erzieher nicht das Thema für den Lernenden konstituiert. Zwischen "Lehren" und "Lernen" liegt ein grundsätzlicher Sprung, weil die Person in ihrer Themenkonstitution, also in dem was sie "lernt", als frei und unverfügbar angesehen werden muß. Damit wird nicht geleugnet, daß die Themenkonstitution auf Steuerung angelegt ist. Was sich jedoch als Bildung und Lernen in der Relation von Kind, Sache und Lehrer ereignet, muß als unverfügbar gefaßt werden.

Eine weitere Schwierigkeit, Unterricht aufgrund von "Lehren und Lernen" als orientierendem Kriterium zu betrachten, liegt darin, daß instruktionspsychologische Modelle Zielsetzungen stets als vorgegeben zu betrachten gezwungen sind, da es innerhalb der lernpsychologischen Forschung keine Kriterien und Verfahren gibt, anhand derer Zielsetzungen zu erheben und zu diskutieren sind. In der Arbeitsteilung Lernpsychologie - Curriculumforschung und -entwicklung obliegt nach wie vor der letzteren die Auswahl, Kontrolle und Diskussion der allgemeinen und inhaltsbezogenen Zielsetzungen, die den Lernprozessen zugrundeliegen. 86) Das eigentliche Unterrichtsverständnis wird darum um den Kontext der gesellschaftlichen Ansprüche und Forderungen verkürzt. Vor allem für die unmittelbar Beteiligten wird auf dieser Grundlage nicht mehr deutlich, daß Erziehung als "geschichtliche Kulturhandlung" 87) zu betrachten ist. Der kulturpädagogische Zusammenhang, in Relation zu gesellschaftlichen Ansprüchen, aber für eine offene und von den Erzogenen zu gestaltende Zukunft zu lehren, wird damit in zwei unterrichtsbezogene Forschungssparten zerteilt. Dieser Zusammenhang ist aber der Unterrichtssituation nicht äußerlich, sondern bedingt Spielräume und Freiheitszonen der Themenkonstitution und prägt das Verhältnis von Schüler und Lehrer zueinander. Ebenso wie das Lernen des Schülers ist die Zukunftsbedeutung, die das Thema für ihn und analog dazu für die Gesellschaft gewinnen kann, weder für den Lehrer noch für einen abstrakten Lehrplan, in dem sich die gegenwärtigen Anforderungen der "gesellschaftlichen Mächte" spiegeln, verfügbar.

Diesen Verkürzungen steht - sofern Unterricht am "Lehren und Lernen" orientiert wird - ein entwickelteres Verständnis des Lernvorgangs, seiner

Lernarten und Lernphasen und der in Relation dazu zu entwerfenden Lehrphasen und Lehrhilfen gegenüber. Es ist aber wohl bereits durch die Argumentation deutlich geworden, daß dieser Gewinn es nicht rechtfertigen kann, Unterricht allein am "Lehren und Lernen" zu orientieren. Die Verkürzungen liegen - zusammenfassend - (1.) in der Ausblendung der Teilstruktur der Sache, die zur Verkürzung der Beziehung Lehrer - Sache und Schüler - Sache führt, (2.) in der allzu engen Charakterisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und der Rolle des Lehrers und (3.) im Verkennen des kulturpädagogischen Charakters des Lehrens und Lernens, die sich mit der Verkürzung der Zukunftsbedeutung des Unterrichtsthemas, der Unverfügbarkeit des Lernenden und der des Gesellschaftsbezugs des Unterrichtsthemas verbindet. Es ist nicht zu sehen, wie auch durch eine kognitionspsychologische Erneuerung der Lernpsychologie diese Fragen in eine nicht genuin pädagogische, an der Unterrichtssituation ansetzende Forschungsstrategie aufgenommen werden könnten. Aus diesen Gründen erscheint es notwendig, auf "Bildung" als orientierendem Kriterium zu bestehen.

2.3.2. Nähere Erläuterungen zum Bildungsverständnis

Da an Bildung als Zielkriterium der Themenkonstitution festgehalten werden soll, ist im nächsten Schritt näher zu bezeichnen, im Anschluß an welche Positionen hier von Bildung gesprochen wird. Als eine umfassend und allgemein ansetzende Fragestellung bezieht sich "Bildung" auf das Verhältnis des Menschen zur Welt und die darin gegebenen Entwicklungs- und Einwirkungsmöglichkeiten. ⁸⁸⁾ Im Zusammenhang mit dem Problem der "Bildung" sind daher Sichtweisen des Menschen und seiner Beziehung zur Welt und Sichtweisen der Entwicklungsmöglichkeiten und der erzieherischen Einflußnahme angesprochen. So kann die Vielfältigkeit des Bildungsverständnisses nicht überraschen. In einem Überblick über die Geschichte des Bildungsverständnisses spricht Leonhard FROESE von einem vierfachen historischen Bedeutungswandel und verzeichnet als Stadien des Bildungsverständnisses: Bildung im Rahmen der griechisch-hellenistischen Bildungsidee (1.), das mittelalterliche christozentrische Bildungsverständnis (2.), die neuhumanistische Konzeption der Entfaltung und inneren Formung der Persönlichkeit durch Auseinandersetzung mit und Aufnahme der Vielfalt der äußeren Welt (3.) und einen aktuellen Bedeutungswandel, der eine einseitig persönlichkeitsbezogene Bildungsauffassung zu relativieren sucht und ein "dialogisches" Bildungsverständnis mit einschließt (4.). ⁸⁹⁾ Ähnlich unterscheidet Fritz BOHNSACK 1961 zwei Traditionslinien und stellt der "neuhumanistischen" Tradition der "Bildung" ein im wesentlichen existenzphilosophisch begründetes Verständnis von Bildung als "Begegnung" gegenüber. ⁹⁰⁾

Aus einem zeitlichen Abstand von etwa 20 Jahren betrachtet, scheint es so, als ob in diesen Diskussionen in der Tat das "neuhumanistische" Bildungsverständnis entscheidend relativiert und das Bildungsverständnis der didaktischen Theorie der Möglichkeit nach um wesentliche Dimensionen erweitert wird. Die dominierenden Entwicklungen seit den 60er Jahren (Kategoriale Didaktik vor allem in der Ausprägung KLAFKIS, Berliner Didaktik, Curriculumforschung, "kommunikative" Didaktik) knüpfen jedoch nicht an den dadurch aufgeworfenen Problemstellungen an, so daß Autoren, die wie z.B. BALLAUFF als Repräsentanten des "dialogischen" Bildungsverständnisses anzusehen sind, bis in die Gegenwart Außenseiter in der didaktischen Theoriebildung bleiben. Wesentliche Einsichten dieser

Diskussionen werden so von didaktischen Konzeptionen überlagert, die entweder ausschließlich kategorial ausgerichtet sind oder einseitig das objektive (i.S. der Lehrinhalte) oder das subjektive (i.S. verkürzt verstandener "Bedürfnisse" und "Interessen") Begründungsmoment betonen.

Im Zuge der Neuakzentuierung des Bildungsbegriffs verändert sich (1.) die Auffassung der Sache. Die Gleichgewichtigkeit von Bildungssubjekt und -objekt im dialektischen Bildungsverständnis ("Im-Andern-Zu-Sich-Selber-Kommen") und die Betonung des exemplarischen und "kategorialen" Charakters des Inhalts werden relativiert. Die primäre Stellung in der Relation von Bildungssubjekt und Welt kommt den Aufgaben zu, denen das Subjekt nachkommt. Diese Akzentverschiebung auf die Bedeutung der Gehalte erlaubt es, von einer "personalen Relation" ⁹¹⁾ von Person und Sache zu sprechen. Im Rahmen der älteren Position wird Bildung (2.) als "Resubjektivierung" gesehen, als "Formung" des "Inneren" des Menschen durch Aufnahme kultureller Gehalte, die mit Selbstsuche und Persönlichkeitsgewinn verbunden ist. Vertreter des "dialogischen" Bildungsverständnisses wenden sich sowohl gegen Selbstsuche und Selbstgewinn als Focus der "Bildung" als auch gegen die "Einspannung" des Bildungsproblems in ein Innen-Außen-Verhältnis und in die Vorstellung eines Übergangs "in" ein Subjekt. Das Gewicht wird hier auf die Seite des Objekts gelegt, dem nachzukommen und zu einer neuen Form zu verhelfen ist. Die Relevanz der Person wird hier so sehr eingeschränkt, daß erst in einer Interpretation erneut herauszuarbeiten ist, inwiefern z.B. BALLAUFF durchaus die Bedeutung der "Bildung" für die Person anerkennt. Nach der älteren Position ist Bildung (3.) ein stetiges Wachstum und kann im Unterricht unmittelbar angestrebt und "erworben" werden. Im "dialogischen" Bildungsverständnis wird Bildung zum unstetigen Ereignis, das die Bildungsinstitutionen gerade nicht garantieren.

Das dialogische Bildungsverständnis zeigt sich damit als eine Bildungstheorie, die trotz des beibehaltenen Anspruchs auf gelingende Erziehungsprozesse und die harmonische Entfaltung der Person die Entwicklungsmöglichkeiten der Person und die Einwirkungsmöglichkeiten der Erziehung weniger optimistisch einschätzt. Es ist darin als eine moderne Bildungstheorie zu verstehen, die die geschichtlichen Erfahrungen des

Jahrhunderts aufnimmt. ⁹²⁾ Im "dialogischen" Bildungsverständnis spiegelt sich die Aktualisierung einer zweiten abendländischen Traditionslinie, nach BOHNSACK die des biblischen Denkens (der Mensch, der gerufen wird), nach BALLAUFF die der Idee der Selbstlosigkeit und der Liebe. ⁹³⁾ Wesentliche Einflüsse, die in die Relativierung einer einseitig individualistisch-persönlichkeitsbezogenen Bildungsauffassung einmünden, gehen von Martin BUBERS Arbeiten zu dialogischen Prinzip aus. Ebenso beeinflusst die Existenzphilosophie, die ihrerseits Gedanken dieser zweiten Traditionslinie weiterentwickelt, sowohl die moderne Formulierung als auch die Aktualität der "dialogischen" Bildungsauffassung. Eine bedeutsame Vermittlerrolle kommt dabei Otto Friedrich BOLLNOWS Untersuchungen zur Begegnung und zum Unstetigen in der Erziehung zu. ⁹⁴⁾ BALLAUFF, dessen systematische Arbeiten zu den Grundlegungen der "dialogischen" Bildungstheorie zu rechnen sind, bezieht sich auf Martin HEIDEGGERS Spätphilosophie. ⁹⁵⁾ Bedeutsame Querverbindungen bestehen darüberhinaus zwischen Existenzphilosophie, dialektischer Theologie und Pädagogik, die z.B. ihren Ausdruck in der Bildungstheorie Romano GUARDINIS finden, dessen Arbeiten Friedrich COPEI zitiert. ⁹⁶⁾

Im folgenden werden nun drei Gesichtspunkte untersucht: Zunächst wird nach der Konzeption der Sache und der Sachbegegnung gefragt (1.), sodann nach dem Verständnis der Person im "Bildungs"-Prozeß (2.), schließlich nach dem Verhältnis von Bildung und Unterricht (3.). ⁹⁷⁾

2.3.2.1. Sache und Themenkonstitution

Sowohl von KLAFKI als auch von Josef DERBOLAV wird in den späten 50er und zu Beginn der 60er Jahre Bildung als "kategoriale" Bildung verstanden. Während KLAFKI noch 1985 dazu auf die ursprüngliche Formulierung von 1959 verweist, revidiert DERBOLAV 1971 den Ausgang bei den Bildungskategorien und betont die Fragestruktur der Bildung.⁹⁸⁾ Im Hinblick auf die Sache in der kategorialen Didaktik KLAFKIs und in den Veröffentlichungen DERBOLAVs bis 1970 ist somit festzuhalten, daß die Bedeutung der Sache zentral als ihre kategoriale Qualität erfaßt wird. Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf KLAFKIs bildungstheoretische Position.

KLAFKI führt das kategoriale Verständnis von Bildung systematisch ein als Überwindung einseitig formaler und einseitig materialer Bildungstheorien i.S. einer dialektischen Vermittlung beider Momente, die sich von einer Addition oder einem "sowohl als auch" beider Begründungszusammenhänge strikt unterscheidet. Als gemeinsame Vereinseitigung des didaktischen Materialismus wird die Begründung der Bildungstheorie als Theorie objektiver Kulturinhalte und -werte gekennzeichnet, die von pädagogischen Auswahlgesichtspunkten, der Geschichtlichkeit der Inhalte und Werte und einer Begründung vom Subjekt aus absieht und die Beziehung von Bildungs-subjekt und -inhalt als Aufnahme und Öffnung erfaßt. Demgegenüber verliert der didaktische Formalismus nach KLAFKI die Inhaltsbezogenheit der Bildung i.S. ihrer Bezogenheit auf Kulturinhalte und -werte aus dem Blick und begründet die Bildungstheorie einseitig vom Bildungs-subjekt aus als Theorie der harmonischen Kräftebildung. Die kategoriale Bildungstheorie hebt demgegenüber die im Bildungserlebnis und im Verstehen des Mitmenschen unmittelbar erfahrbare Einheit der Momente, sowohl des Subjektiven und des Objektiven als auch des Materialen und des Formalen, hervor. Auf dieser erlebten Einheit begründet sich die Charakterisierung des Vorgangs, die KLAFKI bekanntlich als wechselseitiges Erschließen kennzeichnet.⁹⁹⁾ DERBOLAV weist darauf hin, daß KLAFKI hier sowohl den aristotelischen als auch den kantischen Sinn von Kategorie festhält, und betont nachdrücklich die weitreichende Bedeutung, die der Konzeption der Affinität von Bildungs-subjekt und -objekt, d.h. des Verhältnisses und der Zusammengehörigkeit von Mensch und geistiger Welt, in den Grundlegungen des Bildungsproblems zukommt.¹⁰⁰⁾

Zur Affinität von Bildungssubjekt und -objekt in der Kategorialen Bildungstheorie KLAFKIs wäre in der Tat zu untersuchen, ob nicht die Einheit der Momente, die in Bezug auf das Bildungserlebnis zu Recht konstatiert wird, sich im Rahmen der Vorgangsbeschreibung in zwei voneinander getrennte Momente löst, die lediglich durch die Behauptung der Vermittlung miteinander verbunden werden. KLAFKI scheint zudem die Begegnung von Subjekt und Objekt nur punktuell zu erfassen, obwohl doch deren eigentliche Bedeutung in den Wirkungen und Auswirkungen besteht, in der "Bewegung", die von der Sachbegegnung ausgeht und in der sie steht. Auf dieses Problem hebt möglicherweise DERBOLAV ab, wenn er konstatiert: "KLAFKI ... bestimmt (damit) den Ansatz der Vermittlungsbewegung durchaus angemessen, aber er bringt doch die Bewegung selbst in ihrer offenen und sich Schritt für Schritt bereichernden und bestimmenden Selbst:Sinnbestimmung nicht in den Begriff."¹⁰¹⁾

Zur Anlage der Argumentation - Kategoriale Bildungstheorie als Überwindung des didaktischen Materialismus und Formalismus - ist darüber hinaus zu fragen, ob hier nicht allzu kraß Abgrenzungen gezogen und Überwindungen konstatiert werden, da doch wohl bereits bei LITT und Wilhelm FLITNER durchaus Bezüge vorliegen, in denen das Problem der Bildungsbegründung im Kontinuum und spannungsvollen Gegenüber von Subjekt und Objekt angesiedelt wird. Auch NOHL erkennt in seinem Werk "Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie" das Subjekt und seine psychologisch zu erfassenden Kräfte und das Objekt in seiner kulturbestimmten Inhaltlichkeit als Strukturglieder der Bildung an und erörtert ihre Vermittlung. ¹⁰²⁾ Ist es auf diese nicht diskutierte und nicht genauer benannte Kontinuität zurückzuführen, daß in der Studie "Kategoriale Bildung" von 1959 die Bildungstheorien NOHLs, LITTs, W. FLITNERs und Eduard SPRANGERS und WENIGERs Didaktik keiner der zwei bildungstheoretischen "Grundpositionen" zuordnet werden? Die Abgrenzung verstellt m.E. die Kontinuität der Diskussion und verleitet dazu, sich damit und mit der konstatierten Überwindung der Gegensätze zu bescheiden. KLAFKI selbst weist auf die Diskussionszusammenhänge in seinem Werk "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung" deutlicher hin. ¹⁰³⁾

In KLAFFKIS Verständnis des Kategorialen geht zusätzlich ein weiteres Verständnis von Kategorie ein, das auf die Relation von Gegenstand und Allgemeinbegriff oder Klasse, unter die dieser einzuordnen ist, abzielt. ¹⁰⁴⁾ Dies drückt sich darin aus, daß der kategoriale Inhalt stets als der paradigmatische Inhalt erfaßt wird, d.h. als der Inhalt, der allgemeinere Sachverhalte zugänglich macht und der stellvertretend für allgemeinere Zusammenhänge steht. Die verschiedenen Relationen des Besonderen und Allgemeinen, die je nach Spielart der Relation und Fachgebiet unterschiedlich gelagert sein können, hat Hans SCHEUERL in seiner Strukturanalyse des Exemplarischen detailliert untersucht. ¹⁰⁵⁾ Er zeigt, daß der exemplarische Inhalt je nach Sachgebiet und Art der Relation Paradigma - Repräsentiertes unterschiedliche Formen annehmen kann und z.B. als Exemplar, Exempel, als Typus, Muster, reiner Fall, Modell, Gleichnis, pars pro toto u.ä.m. auftritt. ¹⁰⁶⁾ An der exemplarischen Relation darf daher nicht verwirren, daß z.B. bei WAGENSCHHEIN in einem Gedankenexperiment ein naturwissenschaftliches Gesetz nachvollzogen werden soll ¹⁰⁷⁾, während bei Hermann HEIMPEL die Lebensumstände individueller Gestalten zum Paradigma einer einmaligen historischen Epoche werden. ¹⁰⁸⁾ Die exemplarische Lehre setzt Bedingungen voraus, indem z.B. ohne Überblick, auch wenn er nur in nuce vorhanden ist, das Paradigma seine exemplarische Funktion verliert. Sie umschließt methodische Elemente, indem etwa genetisch, d.h. die Ursprungssituation nachvollziehend, gelehrt und gelernt werden kann. Weiterhin werden damit Erwartungen an charakteristische Wirkungen, etwa an eine "Dauerwirkung", verbunden. Gemeinsam ist dem Exemplarischen vom Lehrgang aus betrachtet die Stellvertreterfunktion: "Ein umfassenderes Etwas wird durch ein herausgehobenes Beispiel repräsentiert." ¹⁰⁹⁾ Dem kann vom Bildungsgang der Person aus betrachtet entsprechen, daß der exemplarische Inhalt in ihrem geistigen Leben elementare oder fundamentale Bedeutung gewinnt: "Für den je individuellen Bildungsgang (Hervorhebung H. SCHEUERL, G. F.-S.) der Person ist exemplarisch das, was 'Epoche macht', was 'ein für allemal' ein neues Verhalten, einen neuen Sach-, Wert- oder Erlebnisbereich erschließt." ¹¹⁰⁾ Eben diese (mögliche) Einheit des subjektiven und des objektiven Moments spricht ja die Konzeption der Kategorialen Bildung an. Schon SCHEUERL weist in diesem Zusammenhang jedoch bereits darauf hin, daß das Exemplarische im Bildungsgang (1.) sich planmäßiger Anlage entzieht und (2.) mit

dem Exemplarischen des Lehrgangs nicht notwendig zusammenfällt, da auch für sich unbedeutende Probleme und Aufgaben für die Person exemplarische Bedeutung gewinnen können. "Bildungsgänge sind immer in irgendwelchen Hinsichten reicher, in anderen ärmer als die Gesamtheit der Lehren und Lehrgänge, die sie durchlaufen. Bildungs- und Lehrgang decken sich nicht." 111)

Eine folgenreiche Verknüpfung in KLAFKIs Kategorialer Didaktik besteht nun darin, daß die Art und Weise, wie im Lehren die Welt "erschlossen" wird, mit der Art und Weise, wie sie sich dem Lernenden "erschließt", identifiziert wird: Die gelehrten repräsentativen Relationen werden mit den von den Lernenden entwickelten Strukturprinzipien ihrer Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit gleichgesetzt. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß die gelehrten repräsentativen Relationen nicht nur vom Lernenden nachvollziehbar sind, sondern daß sie genau die Relationen darstellen, deren sich die Lernenden in ihrer Auseinandersetzung mit der Bildungswirklichkeit bedienen. An dieser Identifikation der "Kategorien" der Lehre mit den von den Lernenden entwickelten "Kategorien" ihrer Lern- und Bildungsprozesse hält KLAFKI während der gesamten Entwicklungsgeschichte seiner Kategorialen Didaktik fest: "Bleibt man sich der Bildhaftigkeit der Ausdrucksweise bewußt, so halte ich die von mir bereits 1959 vorgeschlagene Formulierung im Sinne einer hinweisenden Umschreibung immer noch für hilfreich: Kategoriale Bildung meint das 'Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. ... Das Sichtbarwerden von ... kategorialen Prinzipien im paradigmatischen 'Stoff', also auf der Seite der Wirklichkeit, ist nichts anderes als das Gewinnen von 'Kategorien' auf der Seite des Subjekts'". 112) Zwischen der Sinngestaltung im Lehren und der Sinnaneignung und -gestaltung im Lernen besteht jedoch eine grundlegende Differenz. 113) Lern- und Bildungsprozesse sind nicht als Folgen von Lehrprozessen aufzufassen, sondern als Prozesse der "Selbstbildung", als intentionale Vollzüge, die das Bildungssubjekt für sich selbst vollzieht. Die Gleichsetzung von Sinngestaltung im Lehren und Sinnaneignung und -gestaltung im Lernen in der Kategorialen Didaktik KLAFKIs läßt sich im Hinblick auf zwei Probleme näher belegen.

(1.) Die Identifikation von intendierten und vollzogenen Lern- und Bildungsprozessen in der Kategorialen Didaktik KLAFKIs zeigt sich darin, daß der Inhalt, der für das Bildungssubjekt "welterschließend" wird, mit dem exemplarischen Inhalt gleichgesetzt wird. Als bildend wird immer der exemplarische Inhalt angesehen, das Paradigma im Rahmen und aufgrund der repräsentierten Sachverhalte, die es vertritt. "Bildend sind nicht die besonderen Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen oder in ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten oder Gesetzeserkenntnisse, die erfaßten Prinzipien oder die erfahrenen Motive, die beherrschten Methoden oder die verstandenen Fragerichtungen, die angeeigneten Grundformen oder Kategorien, schließlich: die erfahrenen Grenzen. (Hervorhebung W. KLAFKI, G. F.-S.)" 114)

Wird schärfer zwischen intendierten und vollzogenen Prozessen unterschieden, wird deutlich, daß diese Aussage nur im Hinblick auf das Lehren zu treffen ist. Lehren steht unter dem strukturnotwendigen Anspruch, die Fülle der möglichen Lehrgegenstände zu ordnen und zu gewichten. Es sind die Gegenstände auszuwählen, die die Lern- und Bildungsprozesse einerseits grundlegen und die es andererseits erlauben, die Lern- und Bildungsprozesse nach Möglichkeit ökonomisch zu vollziehen. Die ausgewählten Gegenstände sollen die Fülle der möglichen Gegenstände konzentrieren. Auf dieses Strukturproblem des Lehrens verspricht die Frage nach der exemplarischen Bedeutung des Gegenstands eine begründete Antwort. Der exemplarische Gegenstand ist dann der, an dem Einsichten gewonnen werden können, die für das Verständnis allgemeinerer Probleme grundlegend sind. Die Frage nach der exemplarischen Bedeutung wird zum Kriterium, mit dessen Hilfe die Fülle der möglichen Gegenstände geordnet werden kann. Möglicherweise stellt die Frage nach dem allgemeineren Sinnzusammenhang, den der besondere Inhalt vertritt, sogar das wichtigste Legitimationskriterium für Auswahlentscheidungen dar. Längerfristige und planmäßige Lehre setzt voraus, daß die Unterrichtsinhalte die allgemeineren Zusammenhänge verdeutlichen, daß sie die Inhalte sind, die die Fülle der Welt konzentrieren und auf den Begriff bringen.

Lern- und Bildungsprozesse werden jedoch nicht in dieser Weise vollzogen. Der gelehrte exemplarische Inhalt wird nicht in analoger Weise exempla-

risch gelernt. Lehrgang und Bildungsgang sind aus den bereits in Anschluß an SCHEUERL benannten Gründen strukturell verschieden; Auch der an sich "unbedeutende" Inhalt kann für einen Schüler aufgrund seiner Lern- und Bildungsvollzüge zu einer "Kategorie" werden, die grundlegend seine weiteren Lern- und Bildungsprozesse prägt. Umgekehrt kann das "kategorial" Gelehrte vom Lernenden begründet nicht mitvollzogen werden. Das Bildungssubjekt ist frei in seiner intentionalen Zuwendung, es entscheidet m.E. selbst, was für es exemplarisch wird. Mit der Identifikation von gelehrten Kategorien und "Kategorien" der Auseinandersetzung mit der Bildungswirklichkeit "im" Subjekt wird zudem eine positiv angelegte Eins-zu-eins-Relation suggeriert. Lehrintentionen sind jedoch stets auf "Wirkungskomplexe" orientiert, da nur unter dieser Voraussetzung dem lernenden Bildungssubjekt die Freiheit des Vollzugs eingeräumt wird, und sie sind z.T. ausschließend angelegt, indem sie etwa darauf gerichtet sind, unerwünschte Formen des Vollzugs zu verhindern. 115) Falls der Nexus von Intendiertem und Erzieltem im Hinblick auf Bildungsprozesse berechtigt wäre, würden schließlich Didaktik und Bildungstheorie mit der Verantwortung für die erzielten Wirkungen (strukturtheoretisch, nicht im Hinblick auf Einzelfälle!) belastet, und vom Versagen der Schule müßte in letzter Konsequenz auf das Versagen der Didaktik und der Bildungstheorie zurückgeschlossen werden. Dieser Nexus ist jedoch auch praktisch und vom Prozeß aus unbegründet. Was exemplarisch gemeint ist, wird nur im Einzelfall und wohl kaum je für alle Schüler zu einer lebensbedeutsamen und eine Fülle von verwandten Sachverhalten erschließenden Auseinandersetzung.

(2.) Lern- und Bildungsprozesse werden jedoch nicht nur nicht in der angenommenen analogen Weise vollzogen, sie sind darüber hinaus nicht in der unterstellten analogen Weise vollziehbar. Die repräsentative Relation zwischen dem besonderen Inhalt und den allgemeinen Zusammenhängen, für die der besondere Inhalt steht, stellt sich für den Lehrenden und für das Bildungssubjekt unterschiedlich dar. Dem Lehrenden, sei es als Lehrplangestalter oder als planendem und unterrichtendem Lehrer, ist die Fülle des Besonderen in umfassenderem Maße zugänglich als dem Schüler. Es darf angenommen werden, daß er sowohl den allgemeineren Zusammenhang als auch eine oder mehrere exemplarische Repräsentationen "kennt". Da der Zusammenhang von Besonderem und repräsentiertem Allgemeinem hier bereits über-

blickt wird, wird die Repräsentationsfunktion des besonderen Inhalts für den übergreifenden Zusammenhang nicht zum Problem. Repräsentativität kann vom Lehrenden "intendiert" werden.

Die Situation des Lernenden ist davon unterschieden. Die Fülle des Besonderen wird in geringerem Maße überblickt. Es darf nicht davon ausgegangen werden, daß das Besondere, der repräsentierte allgemeinere Sachverhalt und der Zusammenhang zwischen diesen "bekannt" ist (zumal dies hier Gegenstand des Unterrichts ist). Allgemeines, Besonderes und die Relation zwischen beiden kann aber auch nicht einfach in einem Akt der Mitteilung oder Transformation übermittelt werden. Die entwickelte Sicht, in der die Strukturglieder der exemplarischen Relation und ihre Beziehungen entfaltet sind und die vom Lernenden zu "vollziehen" ist, setzt möglicherweise vielfältige Auseinandersetzungen voraus. Was "exemplarisch" gelehrt wird, wird - sogar wenn es in intendierter Weise vollzogen wird - nicht auf identische Weise nachvollzogen. Die repräsentative Relation stellt sich für den Lehrenden und den Lernenden verschieden dar. Auch dieser Unterschied wird in der Kategorialen Didaktik KLAFKIs nicht berücksichtigt.

Der Lernende ist in seiner Auseinandersetzung mit dem exemplarischen Inhalt nicht auf dessen singuläre und partikuläre Züge beschränkt. Jedoch wird der "Zugang" zum Repräsentierten für ihn nicht durch die entfaltete Strukturrelation von Repräsentativem und Repräsentierten verbürgt. Für ihn ist die Beziehung des Besonderen zum Übergreifenden, zum Verwandten und Verschiedenen in der Sprache begründet und wird durch sie ermöglicht. In jedem Begriff werden Besonderes und Allgemeines vermittelt. In der Sprache findet die Tradition ihren Ausdruck. An dieser Tradition hat auch der Lernende Anteil, indem er bereits darin steht und qua Sprache über sie verfügt. Tradition und Sprache sind dem Lernenden zugleich "aufgegeben". Begriffe lassen sich differenzieren. Lernen und Bildung sind als diese Erweiterung und Differenzierung eines sprachlich verfaßten Weltbildes zu verstehen, in der das Besondere in und mit der Sprache ständig auf das Allgemeinere hin überschritten wird.

Zusammenfassend ist im Hinblick auf das Verständnis der Sache in der Kategorialen Didaktik festzuhalten, daß zwar exemplarisch das Allgemeine in Beispielen repräsentierend gelehrt werden kann, ja sogar m.E. gelehrt

werden muß, aber nicht in der von der Kategorialen Didaktik angenommenen Weise analoge Lern- und Bildungsprozesse vollzogen werden. In Didaktik und Bildungstheorie darf die Sicht des Lehrenden nicht vorschnell mit der Sicht des Lernenden identifiziert werden. Im Hinblick auf die Perspektive des Lehrenden ist der Hinweis auf die notwendige exemplarische Qualität des Inhalts gerechtfertigt und einschlägig. Die Repräsentationsfunktion des Inhalts kann "intendiert" werden. Die Auseinandersetzung mit dem Exemplarischen und dem repräsentierten Allgemeinen vollzieht sich jedoch aufgrund einer anderen Struktur. Zwischen der Intention und dem sich vollziehenden Prozeß bleibt eine notwendige Differenz.

Solange (1.) zur Relation von Allgemeinem und Besonderem im Unterricht vor allem auf die Repräsentativität des Unterrichtsinhalts verwiesen wird und solange (2.) gelehrt und vollzogene Strukturprinzipien der Auseinandersetzung mit der Bildungswirklichkeit miteinander identifiziert werden, versteht die didaktische Theoriebildung Unterricht nur als Lehrsituation. Sie bleibt einseitig auf die Perspektive und die Handlungsprobleme des Lehrenden ausgerichtet. In diesem Sinn ist die Kategoriale Didaktik noch immer als eine Lehrdidaktik zu verstehen, der der Unterrichtsprozeß verschlossen bleibt. Da sich die Frage nach der Bedeutung der Sache in der Themenkonstitution auf den Unterrichtsprozeß bezieht, sind für die **Sache in der Themenkonstitution** andere Gesichtspunkte als vornehmlich die der exemplarischen Repräsentativität zu entwickeln. Hierzu ist an der **Vorgegebenheit, Aufgegebenheit und Differenzierbarkeit der Sache** mit und in der Sprache anzusetzen.

Die Sache in der Themenkonstitution ist die bereits vorbedachte Sache.¹¹⁶⁾ Ebenso wenig wie die Erkenntnistheorie von einem "archimedischen Punkt" ausgehen kann (BOLLNOW), kann der Unterricht das Thema als tabula rasa ansehen. Das Thema i.S. seiner näheren Bestimmung und seiner Möglichkeiten liegt in der Tradition bereits vor. Die Themenkonstitution setzt daher bei der Überlieferung an. Ohne das Thema in seiner tradierten Gestalt gäbe es nichts zu konstituieren. Die Tradition legt zugleich die Zusammengehörigkeit und die Relevanz der Aspekte fest, denen in der Themenkonstitution "nachzudenken" ist. Daher ist es nicht in die subjektive Beliebigkeit (weder des Lehrers noch der Schüler) gestellt, welche

Aspekte eines Themas zur Sprache kommen. Auch wenn dies verkannt wird, weist der zufällig gewählte Einstieg aufgrund der Zusammengehörigkeit von Einzelnem und Ganzem über sich selbst auf das vorgegebene Ganze hinaus.

Die bereits vorbedachte Sache erschließt sich in der Themenkonstitution im Denken. Im Denken ist der Entwurf von Welt zugänglich und kann überschritten werden. Die Sprachen "... enthalten und entfalten ..." in ihrer Begrifflichkeit und Regelstruktur den Vorentwurf, ohne mit ihm identisch zu sein. ¹¹⁷⁾ Der Sinn der Themenkonstitution liegt daher darin, daß das Bildungs-subjekt in diese Vorbedachtheit hineinfindet. Mit BALLAUFF ist nun daran festzuhalten, daß das Hineinfinden in die Vorbedachtheit weder durch einen Willensakt des Bildungs-subjekts noch dadurch realisiert werden kann, daß der Lehrer das Bildungs-subjekt ins Denken "versetzt". Er kann den Lernenden bestenfalls "auf den Weg geleiten". Der Lernende gewinnt den Anschluß an die Tradition, indem er sich aus der "primären Reflexivität", der Bezogenheit des Denkens auf das eigene Ich, löst und über Verstellungen und Motive hinweg der Sache "nach-denkt". Gegenüber der Relation Lehrer - Schüler ist also die Relation Schüler - Sache die fundamentalere Relation.

Im Denken ist das Bildungs-subjekt an die Regeln des Denkens und an die Norm der Wahrheit gebunden. Analog zum Anspruch der Verständigung, der "mit dem ersten Wort" gesetzt ist, ist mit dem Denken der Anspruch auf Wahrheit verbunden. Denken ohne Bindung an Wahrheit wäre richtungs- und sinnlos. Jedoch darf "die Wahrheit" nicht einfach vorausgesetzt werden. Die Bindung des Denkens an die Norm der Wahrheit zeigt sich als überprüfbarkeit und korrigierbarkeit von Einsichten in Urteilen. Jedes Urteil kann auf seine Logik hin überprüft und in seinen Aussagen überschritten werden. Im Denken liegt daher für die Themenkonstitution eine normative Struktur verankert, die es möglich macht, zwischen angemessenen und falschen Aussagen, dem Verfehlen und dem Treffen der Sache zu unterscheiden. Sowohl grundsätzlich als auch in der Themenkonstitution und für das einzelne Bildungs-subjekt liegt der Erkenntnisprozeß im Überschreiten des bisher Gedachten in der Form einer fortschreitenden Erweiterung begründet. Das Seiende im Ganzen wird so fortschreitend erhellt. BALLAUFF betont jedoch, daß es sich hierbei nicht um eine fortschreitende Annäherung an "die" Wahrheit handeln kann, sondern eher um eine kreisende

Bewegung um die eine Wahrheit. Der Fortschritt liegt in der zunehmenden Reichhaltigkeit der Interpretationen. 118)

Jeder Gedanke umschließt im Hinblick auf das Gedachte Verstandenes und Unverstandenes, die "Helle" der Erschlossenheit und die Dunkelheit des Noch-Unverstandenen. An diese "Ränder" ist in der Themenkonstitution hinzugeleitet. BALLAUFF spricht hierzu von "Progressiver Differenz" ("Systematische Pädagogik") bzw. "Produzierender Differenz" ("Skeptische Didaktik"). 119) Das Überschreiten selbst kann nicht von außen induziert werden. Im Nachdenken und Durchdenken vertieft sich das Bildungssubjekt immer mehr in die Sache. Es dringt immer mehr in sie ein und wird - sofern sich die Sache eröffnet - gleichsam in sie aufgenommen oder von ihr "fortgenommen". Einen Lern- oder Bildungsprozeß vollziehen, heißt dann, die in Frage stehende Sache in ihrer inneren Gliederung und in ihren Bezügen zu anderen Problemen durchdenken. Die Annäherung an die Sache vollzieht sich im Durchdenken. Der Lern- oder Bildungsprozeß, den das Subjekt für sich vollzieht, ist an die Struktur der Sache gebunden. Die Sache bestimmt, wie das Denken sich entwickelt und zu welchen Ergebnissen es kommt.

In der Relation von Bildungssubjekt und Sache wird in diesem Sinn in der "dialogischen" Bildungsauffassung der Sache das größere Gewicht zugemessen. Sie ist die grundlegende Bedingung und das wichtigere Strukturglied, indem sie sachliche Einsicht ermöglicht, die sachliche Einsicht strukturiert und das Bildungssubjekt auf den Weg der Annäherung an die Sache "zieht". Die sachliche Einsicht kann jedoch auch verschlossen bleiben. Insofern hat sie, das Hineinfinden in die Sache und das Aufgenommen-Werden ins Denken bei BALLAUFF den Charakter einer Gnade oder eines Geschenks.

Diese Verlagerung des primären Stellenwerts vom Bildungssubjekt auf die Sache erlaubt es, der Sache "personale" Qualität zuzusprechen und von der Sache als dem "personalen Gegenüber" des Bildungssubjekts zu sprechen. Die sich darin ausdrückende diametrale Blickverschiebung zum Objekt hat bedeutsame Konsequenzen für die didaktische Reflexion, gleich auf welcher Ebene. Bei allen didaktischen Entscheidungen ist jetzt nicht mehr primär

von den Erfahrungen des Subjekts, seinen Interessen, Wünschen und Zugängen auszugehen, sondern vorrangig von den sachlichen Problemen, der geschichtlichen Konstellation des Themas, die nachzuvollziehen und zu überschreiten ist. Diese Blickverschiebung muß gegenüber der aktuellen Konzentration der Didaktik auf das Subjekt unmodern, fremd und "streng" erscheinen. 120)

Die skizzierte Sicht der Sache als personalem Gegenüber des Bildungssubjekts und der Einsicht als sachlich fundierte "Gnade" ist in der Didaktik durchaus nicht auf BALLAUFFs Didaktik und Pädagogik beschränkt. In Friedrich KÜMMEls Fassung des antizipierenden Vorverständnisses geht im Verein mit dem mitgebrachten Vorverständnis von der Wirklichkeit der Anstoß und der Zug aus, die den Menschen in ein neues Verhältnis zu seiner Welt bringen. Jedes neue Verständnis hat Durchbruchcharakter und stellt innerhalb des Fragens als Voraussetzung und der Explikation als Aufarbeitung einen (unstetigen) Vorgang der Begegnung mit der Wirklichkeit dar. Das Bei-der-Sache-Sein ist nicht durch einen "... bloßen Willensentschluß ..." 121) zu erzielen, sondern die Wirklichkeit selbst schafft im Verstehenden die Möglichkeit, durch die sie verstanden wird. "Wenn auch in all diesem der Mensch selbst es ist, der versteht, so liegt doch der Anstoß zum Durchbruch, der Anreiz zum Verstehen außer ihm im Gegenüber. Wäre er immer zunächst und zumeist bei sich selbst, so bliebe ihm die Macht der Dinge verborgen, ihn zu rufen; er könnte sie bestenfalls bei einem ihm nützlichen Aspekt ihres Vorhandenseins nehmen und sie verbrauchen, nicht aber sie in dem erfahren, was sie von sich selbst her für ihn sein können." 122)

Im Anschluß an Johann Friedrich HERBART erinnert GIEL an die mögliche Bedeutung, die dem Begriff des "Interesses" für das Verständnis des Unterrichts und der Schule zukommen könnte. Im Interesse sind Mensch und Gegenstand in einer nicht verfügend strukturierten Weise miteinander verbunden. "Das Interesse und der interessante Gegenstand bilden eine Einheit, in der sich das eine am anderen und durch das andere hervorbringt: der interessante Gegenstand, an dem sich das Interesse entzündet, ist sozusagen das Organ, mit dem das Interesse sich verwirklicht und in der Aktualisierung steigert. So gesehen ist das Interesse kein psychologischer Begriff, sondern, als eine spezifische Art der sinnhaften Ver-

gegenwärtigung, eine hermeneutische Kategorie." 123)

Auch in WAGENSCHAINS Verständnis des genetischen Lehrens schwingt diese Sicht der Sache und der Sachbegegnung mit. 124) In der Exposition und im Unterrichtsgespräch kommt es darauf an, daß der Lehrer die Sache sprechen läßt. Er selbst tritt gegenüber den Verstehensanforderungen und -eröffnungen, die in der Sache liegen, zurück. Im Verstehen ist der Schüler ganz bei der Sache. In der fundamental werdenden Sachbegegnung "erzittern" gleichsam Kind und Sache bzw. ihre gemeinsame Grundlage. 125)

Als erster jedoch hat COPEI in seiner Beschreibung des fruchtbaren Moments in einer grundlegenden und folgenreichen Weise auf die Bedeutung der Sache als personales Gegenüber hingewiesen. COPEI, der sowohl von BOLLNOW, als auch von Klaus SCHALLER, BOHNSACK, KLAFKI und BALLAUFF im Zusammenhang mit der "Entdeckung" des Unstetigen in der Bildungstheorie genannt wird 126), fragt nach den Vorbedingungen, dem Charakter und den Wirkungen des "fruchtbaren Moments" in der (intellektuellen, ästhetischen, ethischen und religiösen) Erfahrung des einzelnen Menschen und in Lehre und Erziehung. Als fruchtbarer Moment wird dabei der Augenblick der Spannungslösung bezeichnet, in dem die als mühsam erlebte Suchbewegung die Kluft zur blitzartig aufschießenden, befreiend empfundenen Einsicht überspringt. Er läßt sich vorbereiten und ist auf Aufarbeitung angewiesen, ist aber selbst nicht "methodisierbar", hat letztlich den Charakter eines Geschenks. 127) COPEIs Beitrag zur Bildungstheorie wird daher von SCHALLER zu Recht damit gekennzeichnet, daß hier das Unstetige "in Methode eingebettet" wird. 128) Im Verlauf des gesamten Prozesses vom Aufbrechen selbstverständlicher Haltungen bis zur Aufarbeitung des Augenblicks der Einsicht wird die Sache zum personalen Gegenüber des Subjekts. Die Fragehaltung des Lernenden erwacht an der Sache und führt zur Sache: "Immer ist es die Frage, die zur Sache führt, d.h. nicht die auf Einzelnes gehende Wissensfrage, sondern die auf das Gesamte gehende Grundfrage." (Hervorhebungen von Copei) - "Entscheidend ist das Erwachen an der Sache." 129) Der Anstoß geht dabei sowohl vom fragenden Subjekt als auch von der als fragwürdig und unvertraut erlebten Sache aus. Die unbegriffenen Aspekte zwingen jeweils dazu, die bisher an die Sache herangetragenen Fragen fortschreitend zu überholen und zu vertiefen. In diesem

Ringen erfährt das Subjekt die Härte und den "Gegendruck" der Sache. Die Annäherung der vorwärtsdrängenden Sinnintention an die sich zeigende sachliche Problemlösung wird von COPEI als "... Anschmiegeprozeß des Denkens an die Sache ...", in anderem Zusammenhang als Entlanggleiten der Fragestellungen an der Sache gekennzeichnet. ¹³⁰⁾ Im fruchtbaren Moment verschmelzen Sinnintention und Sache schließlich gleichsam: "... der Krampf des Suchens löst sich in einem Hingegebensein und in einem Verschmelzen mit der Sache. Nicht ich denke, es denkt in mir ..." ¹³¹⁾ (Hervorhebungen von COPEI). Die Fragebewegung kann darin bestehen, die Entdeckungssituation bzw. die geistesgeschichtliche Genese der Problemlösung nachzuvollziehen. ¹³²⁾ Auf diese Überlegung COPEIs bezieht sich ROTH mit seiner Konzeption der "originalen Begegnung", die ebenfalls entscheidend die didaktische Diskussion beeinflusst hat. ¹³³⁾

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß in einer didaktischen Sicht der Themenkonstitution vom Primat der Sache auszugehen ist. Die bereits vorbedachte Sache ermöglicht die Themenkonstitution. Die Struktur der Sache legt die Annäherung an die Sache fest: Im Durchdenken finden die Lernenden in die Sache hinein. Von der Sache geht der "Zug" aus, der die Lernenden in die Sache hineinzieht. Zu diesen Ereignissen im Verhältnis von Lernendem und Sache "bringt" der Lehrer nur "auf den Weg". Die Sache kann verfehlt oder getroffen werden. Hierüber kann im Denken und im Gespräch entschieden werden. Die Betonung der Bindung an das Vorgegebene darf nicht dahin mißverstanden werden, daß damit das Vorgegebene von Kritik und Überschreitung ausgenommen würde. Lern- und Bildungsprozesse sind stets Prozesse der Sinnaneignung und -gestaltung. Die Erörterung der kategorialen Qualität der Sache trägt zu diesem Fragenkomplex im Hinblick auf die Probleme des Lehrens bei. Mit der Frage nach der Themenkonstitution wird aber gerade nicht nur nach den intendierten, sondern auch nach den vollzogenen Lern- und Bildungsprozessen gefragt. Die vornehmlich kategoriale Sicht der Sache ist daher im Hinblick auf die Themenkonstitution durch eine allgemeinere Sicht, die nach der Vorgegebenheit, Aufgegebenheit und Differenzierbarkeit der Sache in und mit der Sprache fragt, zu ergänzen.

2.3.2.2. Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Sache für die

Person

Im Hinblick auf die personale Relation von Bildungssubjekt und Sache besteht zwischen dem "neuhumanistischen" und dem "dialogischen" Bildungsverständnis kein grundlegender Gegensatz. So integriert KLAFKI COPEIs "fruchtbaren Moment" als "immanent-methodischen Sinn" in die Kategoriale Bildungstheorie ¹³⁴⁾ und DERBOLAV betont in seiner Replik auf SCHALLER, daß sich die Bildungswelt analog zur Bewegung des Subjekts gewährt und öffnet. ¹³⁵⁾ In der Weiterentwicklung seiner bildungstheoretischen Position von 1971 weist DERBOLAV auf die primäre Stellung des "Anderen", des Bildungsobjekts, hin. ¹³⁶⁾ Demgegenüber wird der Ertrag der Auseinandersetzung mit der Sache für die Person kontrovers diskutiert. COPEI bleibt hierzu in den Vorstellungen einer Innen-Außen-Zuordnung und von Wirkungsbeziehungen befangen. Bildung ist eine Gestalt der Seele, die sich kontinuierlich aufbaut. Auf diesen Formungsprozeß gehen von den fruchtbaren Momenten, in denen die Person ganz bei der Sache ist, die entscheidenden, weil tiefgreifend umgestaltenden und die weiteren Formungen präformierenden Wirkungen aus. ¹³⁷⁾ Auch KLAFKI ordnet im Grunde Innen und Außen, Gegenstand, der erschlossen wird, und erschließende Wirkung auf die Person einander zu, ohne über die Grundlage und die Art der Beziehung, den Sinn des Prozesses und die Stufenfolge der Entwicklung nähere Aussagen zu treffen. ¹³⁸⁾

DERBOLAV nimmt hier dezidiert Stellung und erfaßt Bildung hegelianisch als "Im-Andern-zu-Sich-Selber-Kommen". Er grenzt dieses dialektische Bildungsverständnis sowohl von funktionalen Fehldeutungen i.S. eines einseitig materialen oder formalen Bildungsverständnisses als auch von der Vorstellung eines Kreisprozesses, in dem schöpferische Objektivierung von Kulturgehalten und nachschöpferische Resubjektivierung einander ablösen, ab. Funktionale Fehldeutungen geben entweder dem Subjekt oder dem Objekt den Primat und reduzieren das Sekundäre auf eine entweder lineare oder wechselseitige Funktion für das Primäre. Ein einseitig formales Bildungsverständnis etwa verliert die Sachqualität der Kulturhalte und denkt das Objektive zum Mittel der Selbstverwirklichung des Bildungssubjekts herab, ein einseitig materiales Bildungsverständnis macht das

Subjekt zum Zweck der Kulturtradierung und Wertverwirklichung. Beide Bildungsverständnisse erreichen nicht das Gewissen als den Bezugspunkt der Bildung. ¹³⁹⁾ Das Verhältnis von Selbst und seinem Anderem wird als vermittelnde Spiralbewegung mit Stufencharakter erfaßt, in dem sich das Subjekt in der Auseinandersetzung an den Gehalten der Welt abarbeitet und sich darin selbst gewinnt: "... das 'Andere' ist das dem individuellen 'Selbst' zugleich 'Vor- und Aufgegebene' seiner geistigen Welt, in das es sich hineinarbeitet und das es zugleich aus sich herausarbeitet, worin es sich allgemein macht und verbessert, welthaft wird und selbstbewußt, sachverständig und sinnbegreifend." ¹⁴⁰⁾ Entscheidend ist dabei die Wendung von den Sachgehalten zu den Sinngehalten, die in den Erkenntniskategorien die Sollensgehalte herausarbeitet. Der Bezugspunkt der Bildung im Subjekt ist daher auch nicht der Sachverstand, sondern das Motivationsbewußtsein und letztlich der handelnde Mensch. In der Replik auf SCHALLER ¹⁴¹⁾ verdeutlicht DERBOLAV die Stellung des Selbst und hebt die Bedeutung der Objektwelt hervor: "Das Selbst ist (hier) nicht das gewollte Ziel aller Bildung, sondern erst der durch sie ermöglichte Ertrag. Es arbeitet auch nicht aus der Objektwelt seine eigenen Sinnsetzungen, Verantwortungsstrukturen vor seinem eigenen Anspruch, hervor, sondern erschließt sich diese erst am erfahrenen Anspruch des Andern ..." (Hervorhebungen von Derbolav) ¹⁴²⁾. DERBOLAV wendet sich damit gegen SCHALLERS Kritik am neuhumanistischen Bildungsverständnis, wonach das Subjekt der Bildung am Objekt nur seine eigenen Zielsetzungen und Ansprüche herausarbeite und die Welt in ihrer "Mundaneität" so von vornherein auf eine Welt "für" das Bildungssubjekt reduziere. ¹⁴³⁾

Das Verständnis von Bildung als "Entsprechung" (oder auch "Inanspruchnahme", "Aufgenommen-Werden ins Denken", Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit, Berufung oder schlicht "Besonnenheit") wird systematisch vor allem von BALLAUFF formuliert. ¹⁴⁴⁾ Die Bildungstheorie BALLAUFFS ist als eine pädagogische Konkretisierung, z.T. auch als eine pädagogische Fortführung existenzphilosophischer Positionen zu verstehen. BALLAUFF stützt sich vor allem auf die Spätphilosophie HEIDEGGERS seit 1947 und ist auch in der Sprache existenzphilosophisch beeinflusst. ¹⁴⁵⁾ Die anthropozentrische Bildungslehre, unter die BALLAUFF sowohl den pädagogischen Humanismus als auch den pädagogischen Realismus und das dialektische

Bildungsverständnis DERBOLAVS zählt, wird in zwei grundlegenden Argumentationssträngen kritisiert. Bildung wird hier - so BALLAUFF - (1.) als Selbstsuche und Selbstgewinn verstanden. Die Bildungstheorie bleibe damit dem Rahmen der "primären Selbstinterpretation" des Menschen verhaftet, die die Aufgaben, die die "Welt" dem Subjekt stellt, und die Einsicht, die sie ihm eröffnet, lediglich daraufhin betrachten kann, was sie "für" das Subjekt bedeuten. Bildung erscheine darin als Aneignung von Gehalten, deren Beständigkeit dem Subjekt die Beständigkeit seines Ichs bestätigt und gewährt. Indem so die "Welt" ausschließlich auf ihren Beitrag zur Selbstverwirklichung des Menschen hin betrachtet werde, bestehe die Gefahr, daß die Sachen und die Mitmenschen "universellen Mittelcharakter" annähmen und jede Aufgabe und jede Einsicht nur noch als "Mittel" der Selbstverwirklichung verstanden werden könne. Sachlichkeit, Einsicht und das Denken würden durch dieses Motiv grundlegend verstellt. Die erste Bemühung müsse daher darin liegen, aus dieser Reflexivität als Motiv des Denkens und Handelns "umzukehren".

Dem Verständnis von Bildung als Erwerb oder Aneignung von geistigen Gehalten, wie es - so BALLAUFF - insbesondere die Didaktik bestimme, liege (2.) ein "Analogieverrat" zugrunde: Geistiges werde nach Art materieller Vorgänge verstanden und dadurch verfälscht. Die Vorstellung der "Aufnahme" setze das Bewußtsein als ontischen Bezirk in der Person voraus. Sie reduziere die Objekte zu "bewußtseinsimmanenten Gebilden". Das Subjekt erscheine als statische und in sich jeweils vollendete Größe. Das Bild vom Übergang von einem Äußeren in ein Inneres werde der Qualität des Denkens nicht gerecht, weil Einsicht und Gedankengänge als geistige Prozesse mit Grenzziehungen zwischen Innen und Außen und Einzelnem und Gemeinschaft nicht vereinbar seien. Im Denken sei der Entwurf des Ganzen in der Sprache zugänglich. Im Nachdenken gewähre der Mensch in der Synthesis dem Gedachten die Einheit. Da er dazu auf den Vorentwurf in Tradition und Sprache verwiesen sei, sei dies nicht seine Leistung, sondern er werde erst "menschlich", indem er in den Entwurf aufgenommen werde. Da die Einsicht verschlossen bleiben könne, liege sie nicht in seiner Verfügung.

Die Alternative zur Erwerbs-Konzeption in der Didaktik ist in Anschluß an BALLAUFF nur in Paradoxien beschreibbar: ¹⁴⁶⁾ Denken ist ich-gebunden, aber keine Leistung und nicht in der Verfügung des Subjekts. Die Einsicht

und der Gedankengang machen das Subjekt menschlich und konstituieren im Denken das Objekt. Sie sind stets überholbar. Da sie verschlossen bleiben können, behalten sie den Charakter einer Gabe. 147) Im Denken geht es nicht um Selbstgewinn, sondern nur um ein Hineinfinden ins Denken in Reaktion auf die Fragen, die die Sache und der Mitmensch aufwerfen. Das Andere bleibt dabei das fremde personale Gegenüber. "In Erziehung und Unterricht sollte jeder von uns dazu kommen, das, was er 'an sich' ist, nämlich Denker und Sprecher der Wahrheit, auch 'für sich' zu werden. Aber dies besagt keinen dialektischen Prozeß der Selbstfindung im Umweg über die Entfremdung, sondern ein Hineinfinden in die Gedanklichkeit, der anzugehören mir zwar offenbar wird, die aber ebenso 'das Andere' bleibt ...". 148) BALLAUFF lehnt neben der Bezeichnung "Bildung" die des "Dienstes am Sein" und die der "Begegnung" ab. Die Vorstellung des Dienstes setzt ein Herrschaftsverhältnis voraus, die der Begegnung eine falsche Entgegensetzung von Subjekt und Objekt. 149)

BALLAUFF spannt mit dieser Konzeption der Inanspruchnahme und Entsprechung das Verhältnis von Person und Sache - so scheint es mir - nicht einseitig im Objekt ab. Die Frage nach dem Werden und den Entwicklungsmöglichkeiten des Bildungssubjekts sind in diesem Systementwurf verortbar und diskutierbar. Dies läßt sich an den Ausführungen zum Selbstsein und an BALLAUFFs Neukentzuentuierung einiger wichtiger bildungstheoretischer Prinzipien belegen.

Im Zusammenhang mit dem Gedanken der Synthesis wird das denkende Ich als der Vollzug gekennzeichnet, in dem das Gedachte im Denken eine neue Einheit gewinnt und das Ich in seine "Menschlichkeit" hervorgerufen wird. Auch das Ich wird also in der grundsätzlichen Betrachtung in Paradoxien erfaßt: Als denkendes Ich gehört es nicht zum Seienden, daher entzieht es sich der Kennzeichnung im "Aufweis" seiner "Ausstattung". Gerade aufgrund dieser "Nichtigkeit" ermöglicht es jedoch dem Seienden, im Denken Einheit und Form zu gewinnen. Das Ich kann aber auch nicht unabhängig von dem Seienden erfaßt werden. So ist nur der Hinweis auf den Vollzug möglich: "In jenem Vollzug ereignen sich Identifikation und Differentiation: Ich bin all das, von dem die Rede war, in der Weise des einigenden Denkens, und ich bin es nicht, sofern 'selbstsein' als Einheit des einigenden

Gedankengang in kein Seiendes aufzulösen ist oder gar eine Summation von Seiendem ausmacht." 150) Das Ich ist und wird sich selbst als "denkende Vermittlung". 151)

Im Zusammenhang mit der Neuakzentuierung bildungsphilosophischer Prinzipien bekräftigt BALLAUFF, daß Erziehung darauf orientiert ist, daß der Einzelne zu "seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit" findet. 152) Das strikte Bestehen auf Erziehung als Freigabe zu Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit ist geradezu die Versicherung dagegen, das Bildungssubjekt in den Dienst irgendeiner Teleologie (Erziehung zum Staatsbürger, nach dem Vorbild von ...) zu stellen. Ebenso werden die Prinzipien der Universalität und der Totalität gegen moderne Einwände verteidigt. Universalität als "Bildungs"-Prinzip wird jedoch weiterführend nicht vom Menschen aus, sondern vom Denken des Seienden aus begründet. 153) Aufgrund der Horizontstruktur des Gedachten weist das bedachte Einzelne über sich auf das Ganze hinaus, und das Ganze kommt am Einzelnen zum Vorschein. Der Horizont des Ganzen, der nicht aus einer Summation hervorgehen kann, muß mitveranschlagt werden, sonst wird jedes Einzelne verfehlt. Um das Einzelne aber vom Ganzen her denken zu können, ist das Denken einer Vielheit und Mannigfaltigkeit von Einzelnen notwendig, da sonst das Ganze gar nicht mitgedacht werden kann. Das Ganze als das Universum eröffnet sich in den Wendungen vom Einzelnen zum Ganzen. Es wird am Einzelnen mitgedacht, es macht die Unruhe des Denkens aus. 154)

Unter Anerkennung der Antagonismen der modernen Welt hält BALLAUFF weiterhin am Prinzip der Totalität fest, die jedoch nicht als harmonische Ausbildung der Kräfte bestimmt wird. 155) Da das Bildungssubjekt dem einen Ganzen nachzukommen hat, geht von dieser einen geschichtlichen Welt auf ihn die Forderung aus, in seinem Denken zu "Zusammenhang und Ganzheit" zu kommen. In der Erziehung kann daher auf die "Einheit und Geschlossenheit" des Denkens des Einzelnen nicht verzichtet werden. Dies ist auch der Maßstab für die Pflege der Begabungen.

Die Themenkonstitution erfolgt nicht nur um der Konstitution der neuen Bedeutung einer Sache, sondern auch um der Personen, d.h. vornehmlich der Lernenden, willen. In seiner Kritik an der "Ontologisierung" des Denkens in BALLAUFFs Pädagogik der Entsprechung hebt BOLLNOW den Menschen als den Mittelpunkt und den zentralen Bezug des pädagogischen Denkens her-

vor. 156) Gerade wenn diese Zentralstellung der Person in der Themenkonstitution anerkannt wird, macht das Bildungsverständnis der Pädagogik der Entsprechung im Hinblick auf die Bedeutung, die der Auseinandersetzung mit der Sache für die Person zukommt, auf verschiedene wichtige Gesichtspunkte aufmerksam.

In Anschluß an BALLAUFF ist dann hervorzuheben, daß sich "Bildung" dann nicht ereignet, wenn die Person bei sich selbst bleibt oder um sich selbst kreist, sondern nur dann, wenn sie sich dem Anderen, den Sachen und den Mitmenschen, zuwendet. "Bildung" verlangt ferner, daß die Sache und der Mitmensch nicht zum "Mittel" der Selbstwerdung der Person reduziert werden. Werden sie auf diesen Mittelcharakter beschränkt, verfehlt die Themenkonstitution die Sache und konstituiert das Thema "falsch". Die "Selbstwerdung" der Person ist in diesem Sinn nicht als der alleinige und m.E. auch nicht als der primäre "Focus" der Themenkonstitution anzusehen. Der Maßstab liegt nicht in der Realisierung der selbstbezogenen Interessen und Ansprüche der Personen.

Das Bildungsverständnis der Pädagogik der Entsprechung verdeutlicht weiterhin, daß nicht der Lehrende die Personen "bildet". Die Entwicklungsprozesse der Personen ereignen sich zentral in der Relation zwischen der Sache und den Personen. Die Themen "bilden" die Personen. Der personale Einfluß des Lehrenden ist nicht zu überhöhen. Die Lernenden sind auf die Vielfalt der Themenkonstitutionen und auf die Differenziertheit der Konstitution des jeweiligen Themas angewiesen, weil sich darin für sie die Aufgaben eröffnen. Mit der "Vielfalt" ist das Problem der Auswahl angesprochen, mit der "Differenziertheit" die Art, wie das Thema im Unterricht konstituiert wird. "Bildung" setzt voraus, daß die "Vielfalt" der Aufgaben in der Transposition zu Themen nicht verarmt wird und daß die Beschäftigung mit dem Thema so erfolgt, daß die Komplexität des Ganzen gewahrt bleibt.

Im Hinblick auf die Themenkonstitution sind die Vorstellung und die sprachlichen Metaphern, in denen die Themenkonstitution als Erwerb aufgefaßt wird, abzulehnen. Die Beweglichkeit und Dynamik des Denkens würde mißdeutet, wenn die Auseinandersetzung mit der Sache als Ausgestaltung

eines inneren Bezirks oder als "Besitzerwerb" angesehen würde. Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Sache für die Person ist möglicherweise m.E. folgendermaßen zu kennzeichnen: Themenkonstitutionen tragen zur "Bildung" bei, wenn die Person eine Sache neu und besser als bisher versteht und wenn sie darin das Thema nicht um der Verwirklichung ihrer selbstbezogenen Ansprüche und Interessen willen konstituiert. "Hineinfinden" in die Sache bedeutet, daß die Person das Thema sachgerecht (d.h. seiner Struktur entsprechend und es nicht verfehlend) für sich nachvollzieht und darin zugleich überschreitet. Dann entwickelt die Person in der Themenkonstitution ein adäquates Verständnis der Sache. Die Sache kann ihr aber auch verschlossen bleiben.

Die Ablehnung der Themenkonstitution als Vorgang, in dem geistige Gehalte "erworben" werden, trifft u.a. auch Lehr- und Lernkonzeptionen, die Lehren als Anleitung zum Wissenserwerb verstehen. Der Erwerbcharakter wird hier im Zusammenhang mit der Reproduzierbarkeit des Wissens und den Überprüfungsmöglichkeiten der optimalen Passung von Lehren und Wissenserwerb betont. Dabei kann auch das Verständnis einer Sache, zu dem die Person gelangt ist, rekapitulierend betrachtet werden. Unter diesem Blickwinkel wird dann m.E. sogar deutlicher, daß sich das Verständnis in jeder Rekapitulation erweitert, differenziert, überholt bzw. auf neue Problemstellungen hin auslegt u.ä.m..

Gegen mögliche Mißverständnisse ist auch hier hervorzuheben, daß an BALLAUFFs Konzeption nicht zu belegen ist, daß das "Nach-Denken" vorgegebenen Sinns gegenüber dem Überschreiten bevorzugt würde. In jedem Nachvollziehen kommen die Sache und das Bildungssubjekt zu einer neuen Form. In jeder Themenkonstitution kann die vorgegebene Problemsicht kritisch überprüft und revidiert werden.

2.3.2.3. Unstetigkeit der "Bildung" - Stetigkeit der "Lerngeschichten"

Die Möglichkeit unstetiger Entwicklungen und Einwirkungen und ihr Verhältnis zu stetigen Vorgängen wird in den bildungstheoretischen Diskussionen um 1960 unter der Frage nach der "Begegnung" und der Relation von "Bildung" und "Begegnung" diskutiert. Die Anerkennung unstetiger Erziehungsphänomene wurzelt gleichfalls im existenzphilosophischen Denken. Im existenzphilosophisch begründeten Verständnis von "Begegnung" werden zwei im Hinblick auf die (neuhumanistisch verstandene) "Bildung" der Person grundlegende Voraussetzungen in Frage gestellt und nicht geteilt: (1.) die Vertrautheit und Anverwandbarkeit der Gehalte, indem in der "Begegnung" die Person die Härte der Wirklichkeit erfährt, und (2.) die Idee der Vervollkommnung der Person durch kontinuierlichen Aufbau in der Entfaltung aus sich selbst heraus. Der Bezug auf diese Diskussion trägt zur Klärung des Verhältnisses von "Bildung" und Themenkonstitution bei, weil in diesem Rahmen unstetige Entwicklungen genauer beschrieben werden, das Verhältnis unstetiger und stetiger Entwicklungen und Einwirkungen diskutiert und untersucht wird, in welcher Relation die Einwirkungsbemühungen des Unterrichts zu den stetigen und den unstetigen Entwicklungen der Person stehen.

Über den Begriff der Begegnung und über die Relation von "Bildung" und Begegnung ist in Bildungstheorie und Didaktik seit der Herausbildung des Begegnungsbegriffs in den 20er Jahren in der Anthropologie Martin BUBERS, der Theologie Friedrich GOGARTENS und bei Karl LÖWITZ und Romano GUARDINI keine Einigkeit erzielt worden. 157) Am ausführlichsten und genauesten untersucht BOLLNOW 1959 die Unstetigkeit in der Entwicklung, die Möglichkeit unstetiger erzieherischer Einwirkungen und die Relation von Unstetigkeit und Stetigkeit in Entwicklung und Einwirkung. Die Unstetigkeit im Leiblich-Seelischen, Ethischen und Intellektuellen wird als krisenähnliche oder krisenhafte Erscheinung verstanden, für die verschiedene Momente kennzeichnend sind. 158) Die Krise unterbricht tiefgreifend den üblichen Lebensablauf. In ihr wird eine "alte Ordnung" abgelegt (BOLLNOW: "vernichtet") und in einer Aufschwung zu einer gänzlich neuen Ordnung gefunden. Der Übergang erfolgt dabei plötzlich und zeitenthoben: Die Lösung der Krise trifft die Person "wie ein Blitz". Wesentlich ist die Intensität des Ereignisses. Die Krise verläuft nicht oberflächlich,

sondern ergreift und verändert die Person ganz und gar. Die Aufgabe des Alten ist mit Qual verbunden. Zur Krise gehört weiterhin das Moment einer grundsätzlichen Entscheidung, vor der die Person sich durch Übernahme und Durchhalten bewähren muß. Der Kennzeichnung der Krise liegt das existenzphilosophische Verständnis des Menschen zugrunde, nach der der Mensch in der Wendung von der Verfallenheit zur Existenz sein eigentliches Selbst gewinnt. BOLLNOW setzt sich jedoch von der Fortschrittslosigkeit dieser Konzeption ab, indem er zwar Müde-Werden, Nachlässigkeit und Versagen ¹⁵⁹⁾ mitveranschlagt, jedoch festhält, daß die neue Ordnung zumindest durch die Auswirkungen des Aufschwungs selbst nicht wieder voll und ganz verlorengeht. Nur in dieser Relativierung wird es ihm im übrigen möglich, eine Basis für die Frage nach der Bereicherung der Pädagogik durch existenzphilosophische Betrachtungsweisen der Person und des menschlichen Lebens zu finden. ¹⁶⁰⁾ Ein Beispiel für eine unstetige Erscheinung ist für den Bereich der intellektuellen Entwicklungen der von COPEI beschriebene "fruchtbare Moment". ¹⁶¹⁾

BOLLNOW hebt drei Momente hervor: Die Begegnung trifft die Person plötzlich. Sie ist weder vor auszuplanen noch zu erwarten oder herbeizuführen (BOLLNOW: "schicksalhafte Zufälligkeit" ¹⁶²⁾). Die Begegnung ist ausschließlich, insofern immer nur ein anderes Du oder eine Gestalt bzw. ein Werk der Geschichte begegnen kann. Vielfalt und Vielseitigkeit kennzeichnen den Bildungsbegriff und sind begegnungsfremde Phänomene. In der Begegnung wird die Person tiefgreifend erschüttert, indem sie hier in ihrem existentiellen Kern auf die Probe gestellt wird und zu ihrem eigentlichen Selbst finden kann. In allen drei Merkmalen wird ein Moment der Härte und Unerbittlichkeit betont, das z.T. in der jähen Unerwartetheit des Aufeinandertreffens, z.T. im Anspruch der Entscheidung und im Betroffenwerden auf einer existenziellen Ebene begründet ist. BOLLNOW vertritt nachdrücklich die Bedeutungslosigkeit der inhaltlichen Bestimmtheit des Begegnenden. Er zitiert dazu Rainer Maria RILKEs Ausspruch vor dem "Archaischen Torso Apollos": "Betroffen von der Gewalt des Standbilds ruft er aus: 'Denn da ist keine Stelle, die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern'" ¹⁶³⁾ Eine Person oder ein Werk begegnen nicht in inhaltlicher Konkretheit, sondern sie bzw. es allein als Träger des Wahrheits- und Entscheidungsanspruchs an des Subjekt. Die inhaltliche

Gefülltheit des Begegnenden gewinnt erst wieder Bedeutung, wenn nicht mehr Existenz und Existenz sich "begegnen", sondern Leben von Leben "berührt" wird. 164) Diese spezifisch existenzphilosophische Zuspitzung des Begegnungsbegriffs, die inhaltliche Unbestimmtheit des erfahrenen Appells, ist für BOLLNOWs Begegnungsverständnis kennzeichnend.

BOLLNOWs Ausführungen gelten der Anerkennung der "Begegnung" als unste-
tiges Erziehungsphänomen. Neben der "Begegnung" behalten die stetigen
Entwicklungen und die diese intendierenden Erziehungsformen nach wie vor
ihr Recht. Die stetigen Vorgänge werden in den Grundzügen dem überkomme-
nen Verständnis entsprechend erfaßt und als "Bildung" bezeichnet. Die
stetigen Entwicklungen sind zum einen in den Entfaltungsprozessen, die
die Person in der Auseinandersetzung mit der Welt aus sich heraus voll-
zieht, begründet, zum anderen in den planmäßigen und geordneten und damit
stetigen Einwirkungsbemühungen der Erziehenden. Die beiden Wege, die
Stetigkeit der "Bildung" zu begründen, entsprechen damit den beiden
Grundzügen des überkommenen Bildungsverständnisses, der organologischen
Auffassung der "Bildung" als "Wachstum" und der "handwerklichen" Auffas-
sung der "Bildung" als "Machen". BOLLNOW weist nun nach, daß nicht alle
und m.E. gerade die tiefgreifenden Entwicklungen der Person nicht als
stetige Vorgänge zu verstehen sind. Die Auffassung der "Bildung" wird
durch diese Anerkennung nicht-stetiger Prozesse verändert: "Bildung" wird
in ihrer Bedeutung relativiert. Die Relativierung der "Bildung" als
Entwicklungsprinzip der Person wird jedoch gleichzeitig erneut einge-
schränkt, indem festgestellt wird, daß (1.) "Begegnung" im Hinblick auf
die "Schicht" des Menschen relevant ist, in der "Existenz" und "Existenz"
"sich berühren", und indem (2.) aufgewiesen wird, daß die planmäßigen und
geordneten Erziehungsbemühungen der Schule und des Unterrichts nicht auf
Begegnungsphänomene abgestellt werden können. Durch den Aufweis des Be-
gegnungsphänomens ist gleichsam eine neue Lage entstanden, die eine
Neubestimmung der "Bildung" unmittelbar nach sich zieht. 165)

Zum Verhältnis der stetigen Einwirkungsbemühungen der Schule und des
Unterrichts zu den unstetigen Entwicklungen der Person trifft BOLLNOW
Aussagen, die - so scheint es mir - generell gültig sind, gleich, ob die
unstetigen Entwicklungen als "Begegnung" oder als "Bildung" erfaßt und ob
sie auf die Schicht des existentiellen Betroffenseins beschränkt oder auf

die der "Berührung von Leben mit Leben" bezogen werden. 166) Stetige Einwirkungsbemühungen können nicht auf unstetige Ereignisse abgestellt werden, auch wenn die unstetigen Ereignisse die stetigen Entwicklungen in der Bedeutung und in den Wirkungen weit übertreffen. Die stetigen Einwirkungsbemühungen dürfen jedoch die unstetigen Ereignisse nicht verhindern, und sie müssen die besten Voraussetzungen für die unstetigen Ereignisse zu leisten versuchen. "Bildung" ist in diesem Sinn die beste Voraussetzung der "Begegnung", weil im Bildungserlebnis die Person geformt und dadurch möglicherweise erst zur Begegnung befähigt wird und weil die Person im Zuge der Bildungsbemühungen eine "... Fülle von Möglichkeiten ..." 167) kennenlernt. Die Person selbst kann nur durch "... strenge, disziplinierende Arbeit am Gegenstand ..." 168) zur "Begegnung" beitragen. "Darum bleibt, so sehr wir von der Vorläufigkeit aller bloßen Bildung und vom entscheidenden Charakter wirklicher Begegnung wissen, der normale Gang des Unterrichts doch in erster Linie durch den Bildungsprozeß bestimmt, und es ändert sich gar nicht so sehr, was hier in der täglichen Arbeit geschieht, sondern verliert nur seinen bisherigen Absolutheitsanspruch und rückt aus einem neuen Verständnis heraus in eine neue Beleuchtung." 169)

Derbolav wendet sich 1956 und 1957 gegen BOLLNOWs dezidiert existenzphilosophische ("enge") und inhaltlich unbestimmte Fassung des Begegnungsbegriffs. BOLLNOW beantwortet die erste Veröffentlichung mit einer Erwiderung und führt in Teilen von "Existenzphilosophie und Pädagogik" 1959 die Auseinandersetzung fort. 170) Der Ertrag dieser Diskussion läßt sich als kontrovers beantwortete Klärung des Verhältnisses von Begegnung und Bildung kennzeichnen. BOLLNOW scheidet hier scharf. Erst auf dieser Grundlage und in Anerkennung der dadurch gegebenen Relativierung des Bildungsverständnisses ist über ein Ergänzungsverhältnis nachzudenken. DERBOLAV hält auch auf die Erwiderung hin an einem weiten Begegnungsbegriff fest, der geisteswissenschaftlich fundiert ist und das von BOLLNOW beschriebene existentielle "Moment" nur als eines von drei dialektisch vermittelten begreift, die zusammen diesen Begegnungsbegriff ausmachen. Die anderen Grundlagen sieht DERBOLAV in LITTs Aktualisierung des klassischen Bildungsdenkens, durch die die Entfaltung des individuellen Selbst durch Auseinandersetzung mit dem Fremden hervorgehoben

wird, und im Erweckungsgedanken der sokratischen Mäeutik. In dieser ist das Objekt inhaltlich bestimmt. Der Lehrende ist auf die Rolle eines Veranlassers beschränkt, der lediglich die Wahrheit, über die der Lernende bereits verfügt, ans Licht hebt. ¹⁷¹⁾ Die Selbstwerdung in allen Ausprägungen vollzieht sich grundsätzlich im Horizont der mit und in der Sprache begründeten Sinnerschlossenheit des menschlichen Lebens. Auf der (anzuerkennenden) Tatsache, daß diese Sinnerschlossenheit nicht zu transzendieren ist, begründet DERBOLAV den Schluß, daß der oder das Begegnende, da es innerhalb dieses Horizonts steht, nicht nur das bereits Sinnerschlossene, also das nicht völlig Andere und Fremde ist, sondern auch, daß es stets als das Sinnerschlossene begegnet. ¹⁷²⁾ Auf dieser Grundlage lehnt DERBOLAV die inhaltliche Unbestimmtheit des Begegnungsbegriffs BOLLNOWs ab: Vom Begegnenden geht ein inhaltlich bestimmter Anspruch aus. Im Rahmen der ähnlich angelegten wissenschaftstheoretischen Argumentation zur Begegnung als Begründungsproblem der Geisteswissenschaften spricht DERBOLAV von "Begegnung am Problem". Er gelangt schließlich dahin, Bildung als das umfassendere und grundsätzlichere Verhältnis der Selbstwerdung des Menschen anzusehen, das durch die von BOLLNOW beschriebene "Begegnung" nur durch "existentielle Momente" bereichert wird. "Und so gleitet der Selbstwerdungsgedanke, der in der existentiellen Begegnung eine eigene tiefere Dimension für sich beanspruchte, doch wieder in die anamnetische Selbstentfaltungs- und Aneignungsdialektik zurück. Auch die 'Logik' der existentiellen Begegnung ... kann daher keine andere sein als die der anamnetischen, sofern deren Dialektik nicht abgespannt und ihr mehrstufiger Vermittlungscharakter nicht reduziert oder nivelliert wird." ¹⁷³⁾ Die Unterschiede im Begegnungsverständnis BOLLNOWs und DERBOLAVs sind also folgendermaßen zu kennzeichnen: Für BOLLNOW sind mit "Begegnung" und "Bildung" zwei verschiedene Formen der Entwicklung angesprochen, die verschiedene "Schichten" der Person betreffen und von denen die eine existenzphilosophisch, die andere geisteswissenschaftlich begründet ist. "Bildung" und "Begegnung" stehen in einem Relativierungs- und Ergänzungsverhältnis. Für DERBOLAV umschließt ein geisteswissenschaftlich zu verstehendes Entwicklungsprinzip Momente der existentiellen Begegnung.

In der Didaktik spricht WENIGER bereits 1930 von "bildender Begegnung" als Zweck des Lehrgefüges. WENIGER gebraucht diese Wendung gleichbedeu-

tend mit "Berührung" und "Auseinandersetzung". Er bezieht sie sowohl auf das Verhältnis von Erzieher und Zögling als auch auf das Verhältnis der heranwachsenden Generation zu den geistigen Gehalten, d.h. es können sich sowohl Erzieher und Zögling als auch Zögling und geistiger Gehalt begegnen. 174) Die Modifizierung des Bildungsverständnisses, die darin angelegt ist und zum Ausdruck kommt, wird von WENIGER 1952 mit der Differenzierung zwischen der Formung der Person als Bildungsaufgabe und der Herausbildung der Persönlichkeit, die erst "im Leben" möglich ist, fortgeführt. 175) An dieser Unterscheidung hält er entgegen BOLLNOWs Argumenten gegen eine solche Ausweitung des Begegnungsbegriffs auch 1959 fest. 176)

In der Schrift von 1959 tritt "Begegnung" zugleich als Zentralbegriff der methodischen Vorgehensweisen der Schule auf. Gegenüber Teilen der Bildungstradition, in Anschluß an die Bildung entweder auf Tradierung und Übernahme oder auf den geistigen Verkehr zwischen den Generationen eingeschränkt werden könnte, akzentuiert WENIGER folgende Momente 177): Mit den Hinweisen auf die Aktivität, Spontaneität und Selbsttätigkeit des Zöglings in der "bildenden Begegnung" nimmt er Gedanken der pädagogischen Bewegung auf. Er betont die "Ebenbürtigkeit" der Partner im Erziehungs- und Bildungsgeschehen, die für den Erzieher die Aufgabe der Transposition einschließt, und die Rückwirkungen, die vom pädagogischen Verhältnis auf die Person des Erziehers ausgehen. Vor allem jedoch betont er die Freiheit des Bildungssubjekts gegenüber den dargebotenen Gehalten. Die Freiheit der Entscheidung, das Tradierte abzulehnen oder zu übernehmen, beruht dabei auf zwei Grundlagen: Einerseits auf der bereits im pädagogischen Verhältnis begründeten Freiheit des Zöglings, andererseits auf dem Verlust eines übergreifenden einheitlichen Bildungsideals, der die mögliche Widersprüchlichkeit und partielle Konkurrenz der Gehalte zur Folge hat. Der Begriff der "bildenden Begegnung" gewinnt so bei WENIGER im Zuge des Verlusts des Bildungsideals eine Korrektiv- und Ersatzfunktion. Was in der "Begegnung" berührt, zur Auseinandersetzung anregt und zur Aneignung gelangt, wird quasi ex post als Teil des Kanons der Bildungsinhalte erwiesen und gerechtfertigt. 178) Gegenüber der Kennzeichnung des Bildungsvorgangs als "geistigem Verkehr" weist WENIGER darauf hin, daß Natur und Bildungswelt unmittelbar begegnen können und sollen. In Anklang an

eine Formulierung BUBERS - jedoch in inhaltlichem Widerspruch zu dieser - verlangt er, daß der Erzieher die Welt "zur Begegnung ordnet", sie zu einer "heilen", vollständigen, gewandelten Welt formt, dann jedoch, wo immer dies möglich ist, hinter die begegnenden Gehalte zurücktritt. 179) Als methodisches Prinzip hebt "Begegnung" gegen eine gedächtnismäßige, oberflächliche oder vorbehaltlose bloße Übernahme auf die tiefgreifende, anverwandende Auseinandersetzung mit der Kulturwelt ab. Sie wird von Formen der "Lehre", in denen etwa "Erkenntnisse und Arbeitsmittel zur Lebensbewältigung" schlicht "weitergegeben" werden, nur ergänzt. Jedoch wird auch diese als "freies geistiges Gespräch" verstanden. 180)

WENIGERs Begegnungsbegriff ist nicht existenzphilosophisch begründet. Die "bildende Begegnung" bezieht sich auf die Formung des jungen Menschen. Die Vielfalt der Gehalte und ihre Vorgeordnetheit ist darin miteingeschlossen. Wesentliche Merkmale des BOLLNOWschen Begegnungsverständnisses wie z.B. der Krisencharakter, die Ausschließlichkeit und Unerwartetheit der Begegnung und die Härte des Begegnenden werden aus dem zeitlichen Bereich der Bildung und Erziehung ausgeschlossen und in den des "Lebens" verwiesen. Von BOLLNOWs definitorischer Klarstellung aus, nach der um der Eindeutigkeit und Unmißverständlichkeit willen "Begegnung" in Absetzung von allen "weiten" Bedeutungen "eng" als existenzphilosophisch begründete "Begegnung" zu verstehen ist 181), eröffnet sich, daß WENIGERs "bildende Begegnung" nicht als Beitrag zur Diskussion um die pädagogische Bedeutung und Kennzeichnung der "Begegnung", sondern als Neuakzentuierung des neuhumanistischen Bildungsverständnisses anzusehen ist. Die Verbindung von "Bildung" und "Begegnung" dient WENIGER dazu, das Moment der Erschütterung, von der tiefgreifend umgestaltende Wirkungen ausgehen, auf das Bildungserlebnis zu übertragen und ihm dadurch neuen Bedeutungsgehalt zu verleihen, der der Verflachung, falschen Verallgemeinerung und sentimental Überhöhung, die dieser Begriff erfahren hat, entgegenwirkt. Die "bildende Begegnung" als Bildungserlebnis übt formende Kraft auf den "ganzen Menschen" aus. Der Bildungsgang im Ganzen wird dadurch "gesichert". 182)

WENIGER spricht von "Begegnung" oder "bildender Begegnung". Dem Inhalt nach bezieht er sich auf "Bildung" und erfaßt sie als Vorgang von stetiger Qualität. DERBOLAV sieht die stetige und auf die Fülle der Welt

bezogene "Bildung" als das primäre Verhältnis und schließt existentielle Momente ein. Durch BOLLNOWs Aufweis unstetiger Entwicklungen und Einwirkungen wird das Bildungsverständnis verändert. "Bildung" wird jedoch auf die stetigen Entwicklungen bezogen. Demgegenüber wird im "dialogischen" Bildungsverständnis "Bildung" unstetige Qualität zugeschrieben und "Bildung" als unstetiges Ereignis erfaßt. SCHALLER spricht von "Bildung" als einem "unplanbaren", aus der Stetigkeit "herausragenden" Vorkommnis oder Ereignis. Er weist darauf hin, daß in der tradierten Bildungsauffassung "Bildung" als stetiger Vorgang gleichsam von innen (als Entwicklungsprinzip der Person in der Auseinandersetzung mit den Gehalten) und von außen (indem "Bildung" auf die planmäßigen und geordneten bildenden Einwirkungen bezogen wird) begründet werde. ¹⁸³⁾ Für BALLAUFF, der sein Bildungsverständnis als Aufnahme einer antithetischen Bildungstradition versteht ¹⁸⁴⁾, wird das Subjekt "menschlich", indem es sich ins Denken entziehen läßt. Das "Hineinfinden ins Denken" ist jedoch nicht seine Leistung, sie ist nicht herbeiführbar und kann nicht von außen induziert werden. Insofern wird auch hier das "Hineinfinden ins Denken" als unstetiges Ereignis erfaßt. Die Auffassung von "Bildung" als unstetigem Ereignis ist im Grunde genommen bereits in der Akzentuierung der Aufgaben als dem primären Glied in der Relation von Bildungssubjekt und Welt angelegt: Wenn (1.) die Sache als aktivierendes Relationsglied erfaßt und (2.) betont wird, daß über die Einsicht nicht verfügt werden kann, dann kann die Stetigkeit weder im Bildungssubjekt noch in den Gehalten noch in der Geordnetheit der Einwirkungsbemühungen begründet werden: im Bildungssubjekt nicht, weil es nicht über das Gelingen verfügt; in der Bildungswirklichkeit nicht, weil das Bildungssubjekt nicht in jeder Sachauseinandersetzung ins Denken hineinfindet; in den geordneten Einwirkungsbemühungen nicht, weil sie lediglich "auf den Weg bringen". Im folgenden soll daher "Bildung" als unstetiges Entwicklungsprinzip näher gekennzeichnet werden.

"Bildung" ist dann, sofern sie analog zu den von BOLLNOW aufgewiesenen Merkmalen der Krise und der "Begegnung" aufgefaßt werden darf, als das Ereignis anzusehen, durch das der übliche Lebensablauf tiefgreifend unterbrochen wird. In ihm geschieht ein Aufschwung, in dem alte Strukturen und Ordnungen aufgegeben werden. Das Ereignis trifft die Person

plötzlich. Der Übergang selbst erfolgt zeitentzogen. Das Ereignis ist intensiv: Es "ergreift" die Person ganz und gar. Es ist sachlich strukturiert, weil die Person darin den Gehalten nachkommt, von denen sie betroffen wird. Die Person kann dabei immer nur einem Gehalt nachkommen. Insofern ist das Ereignis auch von Ausschließlichkeit gekennzeichnet. Bildung ist nicht induzierbar, sondern ereignet sich allein in der Beziehung von Person und Gehalt.

Wenn damit der Begriff der Bildung seltenen Ereignissen im Verhältnis von Mensch und Welt vorbehalten bleibt, ist nach einer Bezeichnung für die Prozesse zu suchen, die in Relation zu den planmäßigen und geordneten "stetigen" Einwirkungsbemühungen der Schule und des Unterrichts, wie sie die Themenkonstitution beispielhaft zeigt, stehen. "Bildung" wird auf der Grundlage der betonten Differenz zwischen Bildungsgang und Lehrgang definiert. Die gesuchte Bezeichnung soll demgegenüber die Beziehung zwischen den Lehrgängen, die sich in den Themenkonstitutionen niederschlagen und darüber erfaßbar sind, und der Entwicklung der Person hervorheben. Die Lehrgänge der Schule sind zudem weitgespannt. Sie berühren die "Fülle der Welt". "Bildung" als seltenes Ereignis bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit bedeutsamen Einzelmomenten, nicht auf die breite Auseinandersetzung mit der Vielfalt. Da "Bildung" jedoch nicht auf Armut und Reduktion gegründet werden darf, erscheint es auch von hierher gefordert, "Bildung" als unstetige Entwicklung durch eine zweite "stetige" Entwicklungsform zu ergänzen.

Den Lehrgängen der Schule und damit der Themenkonstitution sind dann die "Lerngeschichten"¹⁸⁵⁾ der Personen zuzuordnen. Auch der Lehrer ist als eine Person anzusehen, die durch Bildungsereignisse und "Lerngeschichten" geprägt ist. Die Themenkonstitution selbst ist als eine pädagogische Situation aufzufassen, in der sich die "Lerngeschichten" von Lehrenden und Lernenden in der Bemühung um Einflußnahme und mit dem Zweck der Aneignung und Neugestaltung von tradiertem Sinn "berühren". Von dieser grundsätzlichen Strukturiertheit und von diesem Zweck ist die Themenkonstitution bis in die Einzelheiten geprägt. Ermöglicht wird die "Berührung" der "Lerngeschichten" durch die Gemeinsamkeit der Sinnkonstitution in und mit der Sprache. Dabei ist weder der Lehrende noch das Bildungssubjekt als das primäre aktivierende Strukturglied anzusehen: Das

Thema aktiviert und strukturiert die Themenkonstitution.

In ihren "Lerngeschichten" kommt die Person in einer breiteren und vielfältigeren Weise den Gehalten nach. Auch "Lerngeschichten" sind nicht induzierbar. Von den Bildungsereignissen unterscheiden sich die "Lerngeschichten" dadurch, daß sie nicht von Ausschließlichkeit gekennzeichnet sind, die Person nicht erschüttern und daß ihnen das Moment des grundlegenden Aufschwungs zu einer neuen Ordnung fehlt. "Lerngeschichten" sind gleichfalls sachlich strukturiert. Das Lernen vollzieht sich im Hineinfinden in die Sache, der die Person "nach-denkt". Es kommt in Überschreitungen voran, indem an den "Rändern" die Person im Denken der Sache eine neue Form gibt. Lernen heißt dann, einer Sache immer besser nachkommen und ihr eine die alten Formen überschreitende neue Form zu geben. Auch dazu bringt der Lehrende die Lernenden nur "auf den Weg". Er kann nur "an die Ränder geleiten", die eigentliche Auseinandersetzung muß sich zwischen Lernenden und Sache ereignen. Der Begriff der "Lerngeschichten" akzentuiert, daß es gemeinsame "Lerngeschichten" geben kann, daß aber auch jede Person für sich "Lerngeschichten" vollzieht. Bildungsereignisse sind demgegenüber bereits auf Grund ihrer Seltenheit eindeutiger individuell bestimmt. "Lerngeschichte" hebt weiterhin hervor, daß Lernen nicht als Aneinanderreihung punktueller Ereignisse anzusehen ist, sondern als vielfältig vernetzter Entwicklungsprozeß von längerfristiger zeitlicher Erstreckung. Die "Lerngeschichten" der Personen sind die Entwicklungen, auf die die Themenkonstitutionen zu orientieren sind. Zwischen den "Lerngeschichten" und der Themenkonstitution besteht ein engerer Zusammenhang als zwischen Themenkonstitution und Bildungsereignis. Aber auch "Lerngeschichten" vollziehen sich nicht notwendig parallel zur Themenkonstitution.

Das Bildungsereignis und die "Lerngeschichten" der Person stehen in Zusammenhang. Bildungsereignisse ruhen auf dem Reichtum der "Lerngeschichten" auf, indem aus "Lerngeschichten" in seltenen Momenten Bildungsereignisse erwachsen. In diesen bedeutungsvollen zeitenthobenen Momenten wird die lernrelevante Auseinandersetzung durch die hinzutretenden Momente der Ausschließlichkeit, Intensität und des Übergangs in eine höhere Ordnung in eine bildungsrelevante Auseinandersetzung transponiert. "Lerngeschichten" können damit zum Auslöser und zur Grundlage einer neuen

Ordnung werden: In "Lerngeschichten" kann es zu **Schlüsselmomenten** kommen, in denen der Übergang zur für die Sache und die Person folgenreichen Genese stattfindet.

Ebenso wie das Bildungsereignis sind auch die **Schlüsselmomente** in "Lerngeschichten" weder durch Themen noch durch Methoden herbeiführbar. Alles Unstetige kann lediglich "... Gegenstand behutsamer Pflege ..." 186) (BOLLNOW) sein. Zur Pflege gehört (1.) die Vielfalt der "Lerngeschichten" und die Forderung nach deren gedanklicher und sprachlicher Präzision. Die **Schlüsselmomente** werden durch die genaue und mühsame Auseinandersetzung mit dem Vielen nicht garantiert, aber diese erscheint als die bestmögliche Vorbereitung. 187) Im Unterricht sollte der Lehrende (2.) den Kindern und Jugendlichen den Raum lassen, in **Schlüsselmomenten** ganz bei der Sache zu sein. 188) Der dem Anschein nach nachdenkende Schüler hat ein Recht darauf, nicht gestört zu werden. **Schlüsselmomente** können (3.) Fragen und Probleme aufwerfen, die wieder Gegenstand von individuellen oder gemeinsamen "Lerngeschichten" zu werden verdienen. In diesem Sinn beschreibt COPEI die Prüfung und Eingliederung als notwendige Aufarbeitung der neu gewonnenen Einsicht. 189) Gegenüber lebhaften Unterrichtsgesprächen, an denen viele Schüler teilnehmen und in denen viel zur Sache gesagt wird, behalten (4.) Unterrichtsgespräche ein eigenständiges Recht, die von Nachdenklichkeit, konzentriertem Zuhören bis hin zu Schweigen geprägt sind. Lehrende sind (5.) dazu zu ermutigen, in ihrer Gesprächsführung an die "Ränder" zum Fragwürdigen und bisher nicht Verstandenen zu führen. Hierzu hat WAGENSCHNEIDER mit seinen Hinweisen zur sokratischen Gesprächsführung wesentliche Anregungen gegeben. 190) Zu diesen fünf Gesichtspunkten wird vorausgesetzt, daß gerade der Vielfältigkeit der "Lerngeschichten" und der geforderten Genauigkeit und Klarheit wegen Schule und Unterricht in Unterrichtsplanung und Lehrplanentwicklung als Lehrgang zu betrachten sind. Die unstetigen Ereignisse setzen die Durchdachtheit und Qualität der stetigen Arbeit voraus.

2.3.2.4. Interpretation eines Beispiels

Ähnlich wie im Abschnitt 2.1.3., der die Erörterungen über Perspektivität in den Gesprächsbeiträgen abschließt, wird im folgenden zum Abschluß der bildungstheoretischen Ausführungen ein Beispiel interpretiert. Gegenstand ist hier ein Bericht über zwei Unterrichtssituationen. An diesem Bericht werden die entwickelten Gesichtspunkte zur Bedeutung der Sache, zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Sache für die Person und zur Stetigkeit der "Lerngeschichten" und der Unstetigkeit der "Bildung" interpretierend erprobt.

Beispieltext:

Grundschule auf der Wanne

Klasse 1/Schuljahr 1983/84

Bericht über eine Situation nach Unterrichtsschluß am 14.5.1984

und über eine Unterrichtssituation am 16.5.1984

Zur Vorgeschichte der beiden Situationen ist zu berichten, daß über mehrere Wochen die Entwicklung von Grasfroscheiern in einem Aquarium im Klassenzimmer beobachtet und immer wieder besprochen wurde. Bei sämtlichen Unterrichtssituationen wurde darauf geachtet, daß die Schüler eine emotional positive und möglichst interessierte Beziehung zu den heranwachsenden Tieren entwickelten. Kinder, die Interesse an den Tieren zeigten, wurden stets zu weiteren Beobachtungen, Notizen, Zeichnungen u.ä. ermutigt.

Nach der mehrere Wochen dauernden Entwicklung vom Ei bis zur Kaulquappe mit ausgebildeten Hinter- und Vorderextremitäten hatten sich nach einem warmen unterrichtsfreien Wochenende drei der Kaulquappen sprunghaft so weit entwickelt, daß sie noch an diesem Tag in ein Terrarium mit Wasserbecken umgesetzt werden mußten. Nach dem Unterricht umstanden ca. 15 - 20 Schüler das Terrarium, das während des Schulvormittags mit Moos und Steinen eingerichtet worden war. Drei Kinder setzten einzeln nacheinander mit einem Köcher die drei am weitesten entwickelten Kaulquappen in das Wasserbecken des Terrariums um. Der Vorgang war aufregend, da sich die Kaulquappen jeweils in dem Köcher verhakten und mit den Fingern oder durch Umdrehen des Netzes in das Wasser befördert werden mußten. Schließ-

lich schwammen die drei Kaulquappen im Wasserbecken, und der größte Teil der Kinder ging befriedigt nach Hause.

7 - 8 Kinder blieben noch im Klassenzimmer, umstanden das Terrarium und schauten durch die Scheiben oder von oben hinein. Plötzlich kletterte eine Kaulquappe auf die Steine des Wasserbeckens und hüpfte über den Beckenrand ins Terrarium hinaus. Unter den Kindern entstand große Aufregung: "Der geht raus!" - "Der ist draußen!" - "Da hüpf er 'rum!" Die Aufregung steigerte sich noch, als nach ca. ein bis zwei Minuten die zweite Kaulquappe folgte: "Jetzt geht der auch raus!" - "Der will zu dem anderen!" - "Jetzt hüpf der auch rum!" Auch ich als Lehrerin der Klasse stand an einer Ecke des Terrariums und schaute fasziniert den kleinen Fröschen zu. Die dritte Kaulquappe blieb im Wasserbecken.

Nach einigen Minuten begannen die Kinder, sich über den Vorgang zu unterhalten und weiter nach (teleologischen) Erklärungen zu suchen. Sie besprachen zunächst die Neuartigkeit der Situation für die Frösche, die bisher vor aller Augen im Wasser gelebt hatten, und erklärten den Vorgang mit dem Wunsch nach Abwechslung oder Abenteuern, aber auch damit, daß der Übergang aufs Land zur Entwicklung der Frösche gehört: "Der will jetzt mal was anderes erleben, nicht immer nur im Wasser!" - "Die wollen raus, die wollen aufs Trockene!" - "Da draußen ist es schön!" - "Da gibt es viel zu entdecken!"

Ich beteiligte mich am Gespräch. Zunächst verstärkte ich noch einmal die Beobachtung der Neuartigkeit und warf die Frage auf, woher die Frösche "wissen", wie sie sich auf dem Land bewegen sollen, wo sie "das Hüpfen gelernt" haben. An die Erklärungen der Kinder kann ich mich nicht mehr erinnern. Ich erzählte ihnen dann, daß "das Verhalten" den Fröschen "angeboren" ist. Ähnlich wie Säuglinge das Saugen nicht erst lernen müssen, können sie es von Natur aus. Daraufhin machten die Kinder das Saugen nach und lachten über die Vorstellung, Babys das Saugen beibringen zu wollen. Zu den Fröschen sagten sie dann: "Die hüpfen einfach rum!" - "Die können das einfach!"

Die Kinder beschäftigten sich dann mit der dritten Kaulquappe und damit, warum sie noch im Wasserbecken blieb: "Der findet den Weg nicht!" - "Der weiß nicht, wo's rausgeht!" - "Der kommt nicht auf die Steine hoch!" Sie

wollten der Kaulquappe helfen, sie auf die Steine setzen, damit sie den Weg finden könnte. Sie sahen das als dringend notwendig an, da die Kaulquappe sonst ertrinken könnte. Sie wollten sie auch nicht allein im Wasserbecken lassen: "Der will doch zu den anderen!" Als sie anfangen, die Kaulquappe mit den Fingerspitzen auf die Steine zu heben, wies ich sie daraufhin, daß die Kaulquappe das Wasser verlassen wird, sobald ihre Entwicklung entsprechend fortgeschritten ist. Niemand muß es ihr "zeigen" oder "sagen". Die Kinder sahen daraufhin der Kaulquappe nur noch zu und warteten, daß sie von selbst zu den Steinen schwimmen und hinausklettern würde. Sie schwamm zu den Steinen, verkroch sich jedoch dazwischen. Die Kinder gerieten erneut in Aufregung: "Der findet den Weg nicht!" - "Der wird da zerquetscht!" - "Wir müssen ihm helfen!" Ich verstärkte noch einmal, daß die Kaulquappe von selbst zum richtigen Zeitpunkt hinausklettern wird. Die Kinder schauten daraufhin der Kaulquappe nur noch zu.

Anschließend wandten sie ihre Aufmerksamkeit wieder den beiden Fröschen zu, die immer wieder hüpfen und inzwischen an die entfernte Ecke des Terrariums gekommen waren, übrigens beide in einer Richtung. Die Kinder lachten darüber, daß der Schwanz die Frösche beim Hüpfen behinderte. Sie wirkten dadurch unbeholfen: "Guck mal da, der fällt ja fast um!" - "Da wär' er fast umgefallen!" Ich erinnerte sie daran, daß die Frösche als Kaulquappen den Schwanz im Wasser unbedingt benötigten, während ihnen die Beine und Füße nichts nutzten, während es jetzt genau umgekehrt ist. Die Kinder bezogen diesen Hinweis in ihr Gespräch ein: "Wenn die da keinen Schwanz gehabt hätten ...!" - "Der geht weg, den verlieren die ja jetzt!" - "Frösche haben ja auch keinen Schwanz!" Die Kinder schauten dann noch eine Weile den Fröschen zu. Sie gaben ihnen Namen: "Das ist der Dickfrosch!" - "Und der da, das ist der Dünnfrosch!" ("Fettfrosch"). Sie bauten für die beiden Frösche in einer Ecke des Terrariums aus kleinen Steinchen eine Höhle und freuten sich, als ein Frosch in diese Höhle hineinhüpfte. Als ich das Klassenzimmer verlassen wollte, verließen sie es mit mir. Die dritte Kaulquappe kletterte zwei Tage später außerhalb des Schulvormittags aus dem Wasserbecken, was befriedigt von verschiedenen Kindern kommentiert wurde: "Der ist jetzt auch draußen!" - "Jetzt ist er bei den anderen!"

Zwei Tage nach dieser Situation hatte eine weitere der im Aquarium verbliebenen Kaulquappen Vordergliedmaßen entwickelt. Ich sah darin eine Chance, die Situation, die die 7 - 8 Kinder so intensiv beschäftigt hatte, für alle Kinder in der Klasse zu "wiederholen". Aus diesem Grund versammelte ich die Klasse im Sitzkreis, stellte das Terrarium gut sichtbar in die Mitte und ließ ein Kind die Kaulquappe mit einem Köcher in das Wasserbecken des Terrariums umsetzen. Die Kaulquappe kletterte auf die Steine und über den Rand ins Terrarium hinaus. Diese Situation erreichte jedoch in keiner Weise die Intensität der ersten Situation. Ein Kind beschrieb den Vorgang: "Jetzt ist er hinausgehüpft!" Andere kommentierten ähnlich wie die Kinder der ersten Gruppe: "Der will jetzt aufs Trockene!" - "Der will ja nicht immer im Wasser leben!" Als ich danach fragte, warum der Frosch jetzt auf dem Trockenen leben kann, sagte einer der Schüler (Peter Z.), der zwei Tage zuvor dabei war: "Der kann das, der braucht das nicht zu lernen!" Weitere Äußerungen kamen nicht. In der Fortsetzung beteiligten sich einige Kinder am Gespräch, aber alle Erklärungen und Beschreibungen gingen von der Selbstverständlichkeit des ganzen Vorgangs aus. Während in der ersten Situation die Kinder von ihren Beobachtungen bewegt waren, und die Aufgeregtheit und das Spannungsmoment der Situation sich auf ihren Gesichtern spiegelte, blieb die Mimik und Gestik fast aller jetzt unverändert. Die Situation brach nicht in ihrem Reichtum auf. Daraufhin löste ich den Gesprächskreis auf.

Beispielinterpretation:

Beide Situationen sind als pädagogische Situationen zu verstehen, in denen sich die "Lerngeschichten" der Lehrenden und die der Schüler "berühren". Die Sprache ist die Voraussetzung der Sinnkonstitution. Das Thema in seiner vorgegebenen Form ist der Inhalt der Sinnaneignung und -gestaltung. Die Lehrerin unternimmt in beiden Situationen "Einwirkungsbemühungen". Die erste Situation scheint zu glücken, die zweite zu mißlingen.

Vor allem an der ersten Situation ist die Bedeutung der Sache als dem primären Relationsglied im Lern- und Bildungsprozeß zu belegen. "Lerngeschichten" und Bildungsereignisse sind bis in die Detailspekte und ihre Abfolge sachbestimmt. Ohne die Sache als Gegenstand der Auseinandersetzung gäbe es nichts nachzuvollziehen und in nichts hineinzufinden. So

liegt zum Problem der Froschentwicklung ein vorgegebener Erfahrungs- und Wissensbestand vor, in den die Kinder, die bereits darin stehen, weiter hineinzufinden haben. Vor allem jedoch gehen von der Sache in Form der "sich aufdrängenden" offenen Fragen die Anforderungen an die Kinder aus, die diese dazu bewegen, sich mit der Sache auseinanderzusetzen. Die sich eröffnende Sache ist als das vorwärtstreibende Bezugsglied in der Relation von Person und Sache anzusehen. Die Aufgaben stellen die Ansprüche an die Personen, sie sind das Agens und der Inhalt der Entwicklung.

Die innere Struktur der Auseinandersetzung ist ebenfalls sachbestimmt: Die logische Struktur der Sache legt die Aspekte fest, die zum Gegenstand der Auseinandersetzung im Detail werden müssen. So setzen sich die Kinder in der ersten Situation mit der Bedeutung des Vorgangs für die Frösche, dem angeborenen Charakter des Verhaltens, der Möglichkeit, die Entwicklung zu beschleunigen, und der Bedeutung des Schwanzes für die Fortbewegung auseinander. In der Abfolge dieser Teilfragen vollzieht sich die "Annäherung" an die Sache. Bleiben, wie in der zweiten Situation, wesentliche Aspekte unbedacht, mißglückt die Annäherung, und die Sache eröffnet sich nicht. Sie wird verfehlt. Das Thema konstituiert sich damit "falsch".

Gegenüber dieser Beziehung von Kind und Sache kommt der Lehrerin m.E. nur untergeordnete Bedeutung zu. Die Kinder sind so sehr in die Sache vertieft, daß die Lehrerin sich in der ersten Situation darauf beschränken kann, die Faszination der Schüler zu teilen und auf ungeklärte Aspekte der Sache hinzuweisen. Die Lehrerin "bildet" die Schüler nicht. Die eigentlichen Entwicklungen vollziehen sich in der Beziehung von sachlicher Struktur und Kind, das dieser "nach-denkt". Als diese Beziehung gelingt, hat die Steuerung durch die Lehrerin nur untergeordnete Bedeutung. Als sie mißlingt, kann sie durch die Steuerungsversuche der Lehrerin nicht ersetzt werden.

Die Bedeutung der Auseinandersetzung für die Kinder ist nicht im Rahmen einer Erwerbskonzeption zu verstehen. Hier findet keine Aneignung statt, in der "geistiges Eigentum" erworben würde. Ebenso werden keine ontischen Bezirke in der Person "geformt". Das Verständnis der Sache ist auch nicht als Beitrag zur "Selbstverwirklichung" der Schüler zu deuten. Die erste Situation gelingt gerade deshalb, weil die Kinder und auch die Lehrerin

"ganz bei der Sache" sind. Sie lassen sich von ihren Beobachtungen faszinieren und fragen gerade nicht danach, was es für ihr individuelles Selbst bedeutet, daß sie diesen Vorgang beobachten bzw. auf welche Weise sie sich selbst in den Vordergrund stellen könnten. Im Nachdenken der Kinder kommt die Sache zu einer neuen Geltung und einer neuen Form. Die Kinder bleiben darin an teleologische und personalisierende Sichtweisen gebunden. Die Form, die die Sache gewinnt, ist also überholbar und überholungsbedürftig. Im Hineinfinden in die Sache erschließen sich vor allem den Kindern Gedankengänge, die ihnen bisher verschlossen waren: Sie verstehen die Entwicklung der Frösche jetzt ein wenig besser. Bedeutsame Überschreitungen scheinen dabei vor allem in der Auseinandersetzung mit dem erwartungswidrigen Verhalten der dritten Kaulquappe notwendig zu werden. Die Kinder müssen im Hinblick auf dieses Tier den Gedanken anerkennen, daß entwicklungsgesteuerte Verhaltensweisen nicht durch Eingriffe beschleunigt werden können. An diesen "Rändern" zum Überraschenden, Unbekannten und Neuen entfalten sich die Themenkonstitution und die Lerngeschichten.

Der Beitrag der Schüler zum Gelingen der ersten Situation besteht in ihrer Ansprechbarkeit (BALLAUFF). Die Kinder sind neugierig, was mit den Fröschen geschehen wird. Sie lassen sich in die vom Verhalten der Frösche aufgeworfenen Fragen verwickeln. Die Ansprechbarkeit der Kinder und die Fraglichkeit der Sache passen zueinander wie "Schlüssel und Schloß". Die Ansprechbarkeit wird von der Sache "komplettiert". Die Auseinandersetzung mit der Sache entwickelt und entfaltet die Ansprechbarkeit weiter.

Beide Situationen zeigen die Unverfügbarkeit der "Lerngeschichten" oder der Schlüsselmomente in "Lerngeschichten" durch methodische Bedingungen. Im ersten Fall scheint sich die Sache zu eröffnen, und die Kinder kommen ihr nach. Die Situation ereignet sich für die Lehrerin unerwartet. Im zweiten Fall bleibt die Sache vermutlich verschlossen. Lerngeschichten und Schlüsselmomente in Lerngeschichten sind nicht arrangierbar. Sie sind als Geschenk zu betrachten, wenn sie sich ereignen. (Dabei ist zu berücksichtigen, daß kein Urteil darüber möglich ist, ob die erste Situation als Beleg für sich ereignende Lerngeschichten oder gar für Schlüsselmomente in Lerngeschichten anzusehen ist.)

An den Lehreräußerungen der ersten Situation wird deutlich, daß die

Lehrerin diese Situation im Verlauf des Ereignisses als eine "Kategoriale Lehrsituation" aufzufassen scheint und sie zu funktionalisieren versucht. So will sie z.B. die personalisierende und teleologische Auffassung der Frösche verändern, indem sie auf die Angeborenheit der Verhaltensweisen hinweist. Sie versucht auf diese Weise, die beobachteten Tiere in einen weiteren Zusammenhang einzuordnen und diese Sicht den Kindern "mitzuteilen", damit sie von ihnen "nachvollzogen" wird. Die beobachteten Frösche werden damit zum repräsentativen Beispiel für angeborene entwicklungsgesteuerte Verhaltensweisen von Mensch und Tier. Die Schüleräußerungen zeigen demgegenüber, daß die Schüler enger auf die beobachteten Vorgänge bezogen bleiben. Auch von ihnen werden dem Anschein nach allgemeinere Zusammenhänge nachvollzogen, jedoch liegt die Allgemeinheit im erweiterten Verständnis dieser Sache. Das Beobachtete ist für die Schüler kein Beispiel für allgemeinere Zusammenhänge. Sie sind nicht am "Gesetz" der möglichen Angeborenheit des Verhaltens interessiert, sondern am "Fall", an den zu beobachtenden Fröschen und ihrem Verhalten in seiner gesetzlichen Bestimmtheit. Die Lehrer- und die Schüleräußerungen zielen auf diese Weise aneinander vorbei. Die Situation stellt darin einen Beleg dafür dar, daß vom Prozeß aus betrachtet der "Kategorialität" als Lehrprinzip i.S. KLAFKIs nicht die "realisierte Kategorialität" als Lernprinzip entspricht.

Zum Verhältnis der beiden Unterrichtssituationen ist abschließend klarzustellen, daß die Lehrerin hier fixiert auf ihre "Lehrabsicht" einem Irrtum unterliegt: Die beiden Unterrichtssituationen sind wahrscheinlich nur für sie ähnlich. Für die Schüler "wiederholt" die zweite Situation die erste vermutlich nicht, da das Ergebnis des Vorgangs - Frösche im Terrarium - seit einigen Tagen in der Klasse zu beobachten ist. Die zweite Situation ist dadurch ganz anders strukturiert. Sie ist nicht mehr "neu", das Ergebnis ist bereits bekannt. Der Vorgang selbst - die Kaulquappe klettert über den Rand des Wasserbeckens - wird dadurch unspektakulär. Er ist lediglich das notwendige Zwischenglied zu einem bereits zu beobachtenden Ergebnis.

Dabei ist auch der Verlauf und das Resultat der ersten Situation den Kindern nicht unbekannt: Sie wissen, daß Frösche auf dem Land leben, und

formulieren es ja auch. Die Bedeutung und das "Ansprechende" der Situation liegt jedoch darin, daß hier an Tierindividuen, zu denen die Kinder eine Beziehung gewonnen haben, beobachtet werden kann, wie es zu diesem Resultat kommt. Die Situation "zeigt" den Übergang, sie führt das, was sonst nur vorstellbar ist, vor Augen. Sie "veranschaulicht" eine wichtige Phase in der Entwicklung dieser Tierart.

Mit dieser Beispielinterpretation ist das zweite Kapitel der vorliegenden Arbeit abgeschlossen. In den drei Hauptabschnitten dieses Kapitels wurden fundierende Gesichtspunkte und Kategorien zu drei Bereichen entwickelt: Zur Perspektivität in Gesprächsbeiträgen (2.1.); zur Unterrichtsstruktur, in die die Äußerungen eingebunden sind; dies ermöglicht die Ergänzung der zuvor entwickelten perspektivischen Betrachtung einzelner Redebeiträge (2.2.); zur bildungstheoretischen Einordnung der Themenkonstitution, die in den Lerngeschichten und ihren bildungsrelevanten Schlüsselmomenten begründet wird (2.3.).

Themenkonstitutionen - so ist **zusammenzufassen** - sind pädagogisch zu erfassende Gespräche. In ihnen handeln Personen, die das Thema perspektivisch konstituieren. Ihre Sachverhältnisse werden jedoch auf Grund der Unterrichtsstruktur durch das Thema als eine nicht-perspektivische, sachlich-intentionale Struktur ergänzt. In der Relation von Schüler, Lehrer und Thema ist das Thema das primäre Strukturglied. Das vorgegebene Thema ist die Grundlage, auf der das Unterrichtsthema konstituiert wird. Es legt die Aspekte fest, die zu konstituieren sind. Die Aufgaben sind in der Relation von Schüler und Thema das aktivierende Moment. Mit dem Thema ist auch ein Maßstab gegeben: Themenkonstitutionen können wesentliche Teile des vorgegebenen Themas verfehlen oder auslassen. Dann ist die Themenkonstitution "falsch". Themenkonstitution ist Tradierung und Neugestaltung von Sinn. Themenkonstitutionen sind auf die Neugestaltungen des Themas und auf die Entwicklungen der Personen, vornehmlich der Schüler, bezogen. Ihre Entwicklungen sind nicht nach Art eines Erwerbsvorgangs zu erfassen. Schüler, die selbstbezogen handeln, verfehlen das Thema. Themenkonstitutionen sind als Vorgänge zu verstehen, in denen die Schüler zu einem differenzierteren, überholbaren Verständnis des Themas finden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema kann für sie unterschiedlich bedeutungsvoll verlaufen. Hierzu sind "unstetige" Bildungsereignisse und

"stetige" "Lerngeschichten" zu unterscheiden. Themenkonstitutionen sind auf "Lerngeschichten" beziehbar. "Lerngeschichten" können in Schlüsselmomenten in bildungsrelevante Sachauseinandersetzungen transzendiert werden.

Damit ist die didaktische Betrachtung der Themenkonstitution abgeschlossen. Sie hat m.E. eine pädagogische Bestimmung der Themenkonstitution erbracht. Jedoch ist die Themenkonstitution damit noch nicht in ihren funktionalen Gesprächsstrukturen erfaßt. Im nun folgenden dritten Kapitel (3.) schließt sich daher eine funktionale Gesprächsanalyse an dem begrenzten Material von zehn Themenkonstitutionen an.

3. Themenkonstitution als funktional analysierte Gesprächssituation

Das vorausgegangene zweite Kapitel betrachtete die Themenkonstitution didaktisch: Es wurden Gesichtspunkte entwickelt zur perspektivischen Struktur des Lernens und der Gesprächsbeiträge, zur Relativierung der Perspektivität durch Einbindung in eine strukturelle Sicht des Unterrichts und zur nur bildungstheoretisch zu erfassenden Kriteriumsgebundenheit der Themenkonstitution ("Bildungsereignisse", "Lerngeschichten", "Schlüsselmomente"). Die Ausführungen erörterten didaktische und bildungstheoretische Theorieansätze und versuchten, an diese anschließend die Themenkonstitution didaktisch als Unterrichtsprozeß zu betrachten. Auf dieser Grundlage ist es jedoch nicht möglich, Beispiele für Themenkonstitutionen auf die an ihnen deutlich werdenden typischen Gesprächsstrukturen zu untersuchen: Die erörterten didaktischen Theorien geben keine Handhabe, Themenkonstitutionen als Gesprächsablauf zu erfassen und typische Phänomene über eine reine Einzelfallinterpretation hinaus zu benennen.

Demgegenüber untersucht das nun folgende Kapitel (3.) gesprächsanalytisch die Strukturen der Themenkonstitution in zehn transkribierten Unterrichtsstunden. Als Themenkonstitution wird die geordnete gemeinsame "Hervorbringung" des Unterrichtsthemas im Unterrichtsprozeß verstanden. Auch in dieser Perspektive werden die Unterrichtsgespräche also als Konstitutionsvorgänge erfaßt: Der geordnete Ablauf wird nicht einfach "mitgebracht" und "umgesetzt", sondern er wird im Verlauf des Gesprächs in gemeinsamer Aktivität aufgebaut. Die Untersuchung ist als Konversationsanalyse ¹⁾ angelegt. Die transkribierten Unterrichtsgespräche werden als ein integrativer Gesprächs- und Handlungskontext betrachtet, der dadurch entsteht, daß Lehrer und Schüler sich an "Regeln" oder "Konventionen" halten. Diese "Regeln" werden in der üblichen Themenkonstitution nicht expliziert: Sie liegen "stillschweigend" den Gesprächen zugrunde und werden durch Teilnahme an Themenkonstitutionen erworben. Es wird angenommen, daß es einen geordneten Ablauf der Themenkonstitution gibt und daß Lehrer und Schüler über "Reparaturmechanismen" verfügen, um in "ungeordneten" Abläufen die geregelte Struktur wiederherzustellen. Die Themenkonstitution wird als koordinierte und eingespielte gemeinsame Aktivität von Lehrer und Schülern betrachtet. Bei der Analyse sind sowohl

die Äußerungen im Gespräch als auch der Kontext der Äußerungen und dadurch auch die Vorgeschichte und die Folgen der Gesprächsbeiträge zu beachten.

In erster Linie wird die sequentielle Organisation ²⁾ der Themenkonstitution untersucht. Die Hauptfragestellung richtet sich darauf, die Konventionen zu ermitteln und darzulegen, durch die Lehrer und Schüler den geordneten Ablauf ermöglichen. Die "Sequenzbildungsphänomene" in den untersuchten zehn Unterrichtsstunden werden dabei im Hinblick auf zwei Ebenen betrachtet: (1.) auf die Grobgliederung der Themenkonstitution in Anfang, Hauptphasen und Ende, (2.) auf die Feingliederung auf mittlerer Ebene, den geordneten Ablauf einzelner Äußerungen im Rahmen der Phasen. Der Aufbau der einzelnen Äußerung und die Regeln des Sprecherwechsels werden nicht untersucht. Die Untersuchung schließt sich an die vorliegenden unterrichtsbezogenen Konversationsanalysen (vor allem die Untersuchung MEHANS und die Analyse und das Analysesystem SINCLAIR/COULTHARDS) an.

In Anlehnung an MEHAN ("constitutive ethnography") und Barney A. GLASER/Anselm L. STRAUSS ("constant comparative method") werden die Transkripte nach folgenden Grundsätzen ausgewertet: ³⁾ (1.) Es werden keine Abläufe ausgeschlossen. Die entwickelte Strukturbeschreibung bezieht sich auf das gesamte Material. (2.) Die Beschreibung der Sequenzbildung wird in ständiger Auseinandersetzung mit dem Material entwickelt. Eine erste Strukturbeschreibung wird durch Konfrontation mit den transkribierten Gesprächen fortlaufend differenziert, bis in der abschließenden Ausarbeitung alle Abläufe der Themenkonstitutionen in die Strukturbeschreibung eingegangen sind. Falls einzelne Äußerungen oder Äußerungsfolgen nicht subsumierbar sind, werden sie als abweichende Gesprächsabläufe einzeln aufgeführt. Die Strukturbeschreibung sollte nach Möglichkeit einfach aufgebaut sein. (3.) In die Darlegung der "Sequenzbildungsregeln" werden Teile des analysierten Materials eingeschlossen. Die Unterrichtstranskripte und die ausführlichen Interpretationen werden präsentiert, um dem Leser die Chance zu geben, die Interpretationen nachzuvollziehen und gegebenenfalls zu anderen Ergebnissen zu kommen. (4.) Die entwickelten Sichtweisen sollten mit den Sichtweisen der Handelnden vereinbar sein.

Gegenüber den didaktischen Erörterungen des vorangegangenen Kapitels verändert sich nun also im Interesse der Auswertung der Unterrichtstranskripte grundsätzlich der Blickwinkel, unter dem die Themenkonstitutionen betrachtet werden. Bisher wurden diese als Prozesse der Selbstbildung betrachtet, als freie Vollzüge von Personen in der Auseinandersetzung der Person mit einer Sache. Die Beziehungen von Lehrer und Schüler wurden als Beziehungen indirekter Beeinflussung gekennzeichnet, da die Sache als das primäre Strukturglied in der Relation von Lernenden, Lehrenden und Sache anzusehen ist und da der Lehrende für den Lernenden und in seinem Interesse handelt. Es wurde dargestellt, daß didaktisch betrachtet "Bildung" und Lernen in die kulturelle Tradition, d.h. in eine inhaltlich bestimmte Sprach- und Erkenntnistradition, eingebunden und auf diese bezogen sind.

Demgegenüber wird nun im Zuge der Orientierung an den konversationsanalytischen Grundannahmen die Themenkonstitution als Beziehung von Sprechern gezeichnet. Die unterschiedlichen Aufgaben und "Gesprächsrollen" können in diesem Rahmen - da eine genuin pädagogische Sicht der Themenkonstitution fehlt - lediglich auf der Basis von verschiedenen "Rollen" in einem institutionellen Kontext gekennzeichnet werden. Die Handelnden sind in ihrer Sequenzbildung und in ihren Bedeutungszuschreibungen an Traditionen gebunden, aber diese werden als soziale Traditionen, als Normen des Sprachgebrauchs in einer Sprachgemeinschaft, aufgefaßt. Die Strukturbeschreibung wird fundamental durch ein zugrundeliegendes Steuerungs- und Beeinflussungsparadigma geprägt. Dieses ist (1.) im Paradigma der sequentiellen Organisation angelegt. ⁴⁾ Wenn Paare oder "Tripel" von Äußerungen regelhaft aufeinanderfolgen, liegt in dieser Betrachtungsweise bereits der Ansatzpunkt, die Äußerungen als wechselseitig voneinander kontrolliert zu erfassen. Der Auslöser verlangt dann die Antwort, die wiederum vom Feedback ratifiziert wird. Da Auslöser und Feedback typische Lehreräußerungen sind, wird auf diese Weise mit der untersuchungsleitenden Annahme, daß das Unterrichtsgespräch sequentiell organisiert ist, bereits unterstellt, daß Themenkonstitutionen von den Lehrenden geregelte und gesteuerte Gesprächsabläufe darstellen. Als weitere Quelle ist (2.) die funktionale Betrachtung der Sprache zu nennen, die grundlegende Auffassung, daß mit Äußerungen Handlungen vollzogen und

Zwecke in sozialen Situationen erreicht werden. In und mit der Sprache - so ist in einer didaktischen Sicht der Themenkonstitution dem entgegenzuhalten - werden aber nicht nur Handlungen vollzogen, sondern es werden in gleichem Maße Erkenntnisse überdacht und neu formuliert: Letztlich wird in und mit der Sprache "Welt" konstituiert. Diese grundlegenden Bedenken gegenüber der konversationsanalytischen Betrachtung der Themenkonstitution sind bei den Ausführungen dieses Kapitels stets im Auge zu behalten.

Die Ergebnisse der Untersuchung der grobgliedernden und feingliedernden Sequenzbildung in den zehn untersuchten Gesprächstranskripten werden in vier Abschnitten dargelegt. Im ersten Abschnitt (3.1.) werden die Eröffnungen der Unterrichtsstunden untersucht. Es werden "weite" und "enge" Formen der Eröffnung der Themenkonstitution unterschieden. Unter der "Eröffnung der Themenkonstitution" wird die erste (thematisch definierte) Phase des Unterrichtsgesprächs verstanden. In einer detaillierten Interpretation von drei Eröffnungsbeispielen (D1, D6, D8) wird zu ermitteln versucht, welche Funktionen die Äußerungen zu Beginn der Themenkonstitution erfüllen. Im Anschluß an die Beispielinterpretationen werden fünf typische Phänomene in den Eröffnungen des Materials benannt. Der erste Abschnitt schließt mit einer didaktischen Erörterung der Äußerungen zu Beginn der Themenkonstitution.

Im zweiten Abschnitt (3.2.) wird die Gliederung der Themenkonstitution in Phasen dargelegt. Die Phasen werden themenbezogen als Veränderungen der Aspekte, unter denen das Unterrichtsthema angesprochen wird, definiert. Es wird aufgewiesen, daß die Akzentverschiebungen von den Lehrenden durch typische strukturierende Äußerungsfolgen geleistet werden. Strukturierende Äußerungsfolgen treten zusätzlich "innerhalb" der thematisch definierten Phasen auf. Es wird belegt, daß sie hier jedoch die Funktion erfüllen, bereits angesprochenen Themenaspekten Geltung zu verschaffen. Im Vergleich zur Phasendefinition SINCLAIR/COULTHARDS werden daher eine geringere Anzahl von strukturierenden Äußerungsfolgen als phasengliedernde Äußerungen anerkannt. Es werden Phasenübergänge in den Unterrichtsstunden D4, S1 (L1) und D7 (L2) interpretiert. Als typisches Phänomen in den phasengliedernden Äußerungen L1' und L2s wird die "verdeckte Gesprächssteuerung" benannt. In Anschluß daran wird die Gliederung der Themenkonstitution in Phasen erneut unter didaktischen und unterrichts-

methodischen Gesichtspunkten betrachtet und versucht, den in Gesprächsanalysen erklärend benannten Gesichtspunkt der "thematischen Progression" zu differenzieren.

Im dritten Abschnitt (3.3.) wird die innere Organisation der Phasen untersucht. Es wird aufgewiesen, daß die dreiteilige Folge von Eröffnung, Reaktion und Feedback (ERF-Äußerungsfolge) in den untersuchten Stunden auf vier eng begrenzte Situationstypen beschränkt ist. Sie kann daher nicht als grundlegendes Ablaufschema der Themenkonstitution angesehen werden. In den untersuchten Stunden dominieren die Äußerungsfolgen "Sammeln" und "Wiedereröffnung 2". Dazu werden Beispiele aus D3, D5 und D8 ausführlich interpretiert. In der sich anschließenden didaktischen Erörterung des inneren Aufbaus der Phasen wird noch einmal verdeutlicht, daß die sachbezogenen Äußerungsfolgen nicht als "sprachlicher Austausch" zu verstehen sind, dessen Ziel in der "Vermittlung von Wissen" liegt, sondern daß sie auf dem Hintergrund einer "dreistelligen Relation" von Lehrer, Schüler und Sache zu interpretieren sind. Zur Rolle der Rückmeldungen wird aufgewiesen, daß das Feedback nicht als sprachlicher Akt anzusehen ist, der Äußerungsfolgen abschließt, sondern daß in didaktischer Sicht dadurch dazu ermutigt wird, das Nachdenken und Sprechen fortzusetzen. Auch von daher kann die ERF-Äußerungsfolge auf der Basis der konversationsanalytischen Annahmen nicht als Grundmuster des Unterrichtsgesprächs gelten.

Der vierte Abschnitt (3.4.) untersucht die Abschlüsse der Themenkonstitution. In den Materialien sind "Pre-closing"-Gesprächsverläufe nachzuweisen, durch die der bevorstehende Abschluß angezeigt und vorbereitet wird. Der Abschluß selbst erfolgt durch "Schlußworte" oder durch abschließende Tätigkeiten. Er wird z.T. "in Stufen" realisiert, indem nach einem ersten Abschlußversuch die Themenkonstitution noch einmal fortgesetzt wird. Von den vier Abschnitten des dritten Kapitels erörtern also der erste, der zweite und der vierte Abschnitt die Grobgliederung der Themenkonstitution, während der dritte Abschnitt die Feingliederung untersucht. Nach diesem Kapitel ist noch einmal nach dem Zusammenhang der entwickelten Sichtweisen der Themenkonstitution, der didaktischen und der gesprächsanalytischen Sicht, zu fragen.

3.1. Eröffnungen von Unterrichtsstunden

In allen untersuchten Stunden wird die Themenkonstitution von L1 und L2 eingeleitet. L1 und L2 geben entweder einen ankündigenden Überblick über das Unterrichtsthema oder sie beginnen mit Anweisungen oder einer ersten zu Antworten auffordernden Frage. Z.T. werden mehrere dieser Möglichkeiten kombiniert. Im Hinblick auf das Unterrichtsthema "eröffnen" sie damit für die Schüler einen ersten "Horizont". Horizont wird mit GRAUMANN als Grenze des Gesichtskreises definiert. Vom Horizont erhalten die Verweisungen auf das Ganze Orientierung und Sinn. ⁵⁾ Da alle Unterrichtsstunden vorbereitet sind, ist das Unterrichtsthema für die beiden Lehrer zu diesem Zeitpunkt bereits genauer entfaltet. Dem ungefähren Ablaufplan bei den beiden Lehrern stehen bei den Schülern Vermutungen und Erwartungen zum Unterrichtsthema und aktualisierte Vorerfahrungen zum Unterrichtsverlauf gegenüber. Zu welchen typischen Gesprächsabläufen und Phänomenen es unter diesen Bedingungen im Material kommt, wird jetzt zunächst durch drei Beispiele dargestellt.

3.1.1. Beispiele für Eröffnungen

Der erste Ausschnitt aus den Unterrichtsprotokollen ist als Beispiel einer "weiten" Eröffnung ausgewählt worden.

D1/(1) - (9): ⁶⁾

(1)-L1: Hab' ich gar nichts, hab' ich gar nichts dazu zu sagen. ●● (A)
Ol. (B) ⁷⁾

Ich fordere auf zu antworten, indem ich behaupte, daß ich zu einem gleichzeitig gezeigten Bild nichts zu sagen habe. (A)
Ich rufe Ol. auf. (B) ⁸⁾

Zu A: ⁹⁾ L1 beginnt das Unterrichtsgespräch mit einem Foto, das mittels einer Folie über die Tafel projiziert wird, und der Behauptung (1A). Das Foto zeigt eine Erwachsenenhand, die eine Kinderhand hält. ¹⁰⁾ Die erste Äußerung des Unterrichtsgesprächs wird damit von der Lehrerin gesprochen. L1 besteht darauf, daß sie zu dem Bild gar nichts zu sagen habe. Ein Teil

der Behauptung wird wiederholt ("Hab' ich gar nichts, hab' ich gar nichts ..."). Üblicherweise eröffnet L1 die Themenkonstitution mit einem ersten Überblick über das Thema und/oder einer inhaltlich bereits bestimmteren Aufforderung zu antworten. Ich vermute, daß sie hier in diese Richtungen gehende Erwartungen der Schüler zurückweist. L1 sagt zwar noch den ersten Satz, inhaltlich jedoch wird die Themenkonstitution vom Bild eröffnet. Es spricht sozusagen ein Stück weit für sich selbst. An dieser Eröffnung ist also ungewöhnlich, daß L1 den Horizont des Themas nicht selbst absteckt, sondern diese Aufgabe an das indirektere Medium Bild abgibt. Sie läßt das Bild die Antworten der Schüler auslösen. 11) Mit dem Auslöser Bild + (1A) baut L1 erste Orientierungen über das Unterrichtsthema, die allerdings sehr vage sind, auf. Um zu antworten und die Themenkonstitution dadurch fortzusetzen, müssen die Schüler das Bild interpretieren und Bild und Situation vermitteln.

Bei dem Bild handelt es sich um ein Schwarz-weiß-Foto aus einem Lesebuch. Auffallendstes Stilelement ist die Reduktion des Motivs "Erwachsener führt Kind" auf die beiden Hände. Von den beiden Personen ist jeweils nur noch ein Teil des Arms bzw. der Kleidungsstücke zu sehen. Durch die zentrale Position und die gegenüber dem Hintergrund abgesetzte hellere Farbe dominiert die rechte, nach unten gerichtete Hand eines Erwachsenen. Einige Einzelheiten deuten darauf hin, daß ein Mann das Kind an der Hand hält. Von der Hand des Kinds ist der Daumen verdeckt. Es trägt einen gewirkten Anorak oder Pullover, der am Ärmel in einem andersfarbigen Strickbündchen endet und zu dem wahrscheinlich eine Kapuze gehört. Die Größenverhältnisse Mann - Kind sind nur ungefähr abschätzbar, jedoch muß das Kind noch relativ klein sein. Es fällt auf, daß das Kind den Arm hochstreckt, während der Arm des Mannes gerade nach unten an der Jacke anliegt. Die Kapuze des Kinds endet etwa in Höhe des Jackensaums. Der Bildhintergrund ist einheitlich unbestimmt hellgrau. 12)

Weder der Bildhintergrund noch die beiden Personen bieten Anlaß zu Beschreibungen. Die reduzierende Darstellungsweise rückt die beiden Hände in den Mittelpunkt. Die folgenden Schülerantworten müssen sich also auf alle Fragen beziehen, die durch die abgebildeten Hände aufgeworfen werden. Durch diese Fragen ist der Horizont des Unterrichtsthemas in dieser Situation bestimmt. Eine Reihe von Antworten könnte sich z.B. auf die

Situation beziehen, die zu dem Bild zu ergänzen ist: Wer führt hier in welcher Situation wen an der Hand? Warum wird das Kind an der Hand gehalten? Andere Fragen könnten die Art der Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind betreffen: Welchen emotionalen Gehalt nimmt der Interpret in dieser Darstellung wahr? Es sind viele Fragen und Antworten möglich. Das Bild kann zu vielen Situationen und sowohl zu einem liebevollen als auch zu einem verbotend-dominierenden Verhalten des Erwachsenen gegenüber dem Kind passen. (Letzteres wird dadurch ermöglicht, daß die Gesichter der Personen nicht zu sehen sind.) Die Deutung kann persönliche Erfahrungen, Erinnerungen und Erlebnisse einbeziehen. Insofern wird durch das Bild für die Themenkonstitution ein weiter Horizont eröffnet. Mit ihrer inhaltliche Festlegungen vermeidenden Behauptung (1A) erhält L1 diesen weiten Horizont.

Zu B: Nach einer Pause (zum weiteren Nachdenken?) ruft L1 Ol. auf.

(2)-Ol.: Da hat'n • n'Erwachsener • die Hand von 'nem Kind.

Ich antworte, indem ich behaupte, daß auf dem Bild ein Erwachsener die Hand eines Kinds hält.

Ol. antwortet als erster Schüler. Nach dem Unterrichtsprotokoll stehen ihm für seine Antwort keine Anhaltspunkte außer dem Bild, das viele Antworten zuläßt, zur Verfügung. L1 hat keine Erwartungen zu erkennen gegeben und auch nicht - z.B. durch eine einleitende Frage - Formulierungen oder Bezeichnungen vorgegeben. Andererseits weiß Ol., daß L1 das Bild ausgesucht hat, daß sie das Unterrichtsgespräch strukturiert und die Themenkonstitution wesentlich fortführen wird. Wenn vorausgesetzt werden darf, daß Ol. "richtig" antworten will, ¹³⁾ steht er hier vor dem Problem, in einer relativ wenig festgelegten Situation die Erwartungen L1s im weitesten Sinn zu treffen. Nach dem Transkript scheint Ol. nur vorsichtig und naheliegend zu antworten. Er verweist zum Beleg auf das Bild ("Da ..."). (Die zwei Pausen und die Dehnung in seiner Antwort könnten auf Unsicherheiten hinweisen.)

Berücksichtigt man die ganze Unterrichtssituation, überrascht an Ol.s Antwort, daß hier der Titel der Unterrichtseinheit auftaucht. L1 sieht als Titel "Kinder und Erwachsene" vor, Ol spricht von einem "Erwachsenen" und einem "Kind". Laut Transkript fallen diese Bezeichnungen bis zu

diesem Zeitpunkt nicht. Ol. kann sie jedoch vom Wochenplan, auf dem L1 den Schülern schlagwortartig die Stundenthemen mitteilt, oder von der Folie kennen. 14) Diese im Kontext verfügbaren Hinweise klären das Bild und die Lehrer-Behauptung (1A) weiter. Ich vermute, daß Ol. seine Antwort durch diese Informationen absichert. Wahrscheinlich sind diese Hinweise nicht allen Schülern aufgefallen. Möglicherweise ist es gerade darauf zurückzuführen, daß Ol., der Hinweise auf die "richtige" Antwort erkennt, als erster antwortet.

(3)-L1: Al.

Ich rufe Al. auf.

L1 gibt zu Ol.s Antwort keine Rückmeldung ab, sondern ruft sofort Al. als nächsten antwortenden Schüler auf. Kein Lehrer-Feedback auf Schülerantworten gilt bei SINCLAIR/COULTHARD und MEHAN als tendenzielle Ablehnung der Schülerantwort und als Anzeichen, daß die Antwort nicht korrekt ist. 15) Sowohl die weitere Fortsetzung als auch andere Äußerungsfolgen in den Stunden L1s zeigen jedoch, daß sie häufig zu mehreren Antworten auf einen Lehrer-Auslöser auffordert, richtige Schülerantworten nicht mit einem Feedback beantwortet und sich zwischen den Schülerantworten auf Aufrufe beschränkt. Diese Äußerungsfolgen werden später noch genauer untersucht und in Anschluß an SINCLAIR/COULTHARD als "Sammeln von Antworten" bezeichnet. Da sie immer wieder auftreten, vermute ich, daß die Äußerungsfolge und der akzeptierende Gehalt des Aufrufs D1/(3) der Klasse vertraut ist.

(4)-Al.: Hhm, vielleicht weint es dadeswege oder der zieht des hoch oder sonst was • oder • oder des sitzt grad, und der macht so! • Oder • • da hat/ gibt's auch nicht • sonst was.

(5)-L1: MZ.

(6)-Al.: oder sonst was.

Ich antworte, indem ich behaupte, daß es vielleicht deswegen weint/ oder er es hochzieht / oder es gerade sitzt und er es hochzieht / oder eine andere Möglichkeit (4 und 6).

Zu (4) und (6): Als zweiter Schüler antwortet Al.. An Anhaltspunkten

stehen ihm jetzt zusätzlich O1.s Antwort und L1.s akzeptierende Reaktion darauf zur Verfügung. Indem er das Bild in mehreren Ansätzen verschieden deutet, behauptet er vor allem, daß es zusammen mit dem Lehrer-Auslöser verschiedene Interpretationen zuläßt. Durch seine Wortwahl zeigt er außerdem an, daß er sich O1., der von einem Erwachsenen und einem Kind gesprochen hat, anschließt. A1. versucht, über das Bild hinaus die Gesamtsituation zu erschließen.

Im Hinblick auf das Unterrichtsthema macht A1. den verbotend-restringierenden Gehalt des Bilds explizit. A1. sieht in dem Bild eine Situation, in der das Kind weinen könnte, möglicherweise sogar, weil es an der Hand geführt wird ("... dadeswege ..."). Diese Interpretation muß L1 überraschen, die in der Unterrichtsvorbereitung nur den positiv-emotionalen Gehalt des Bilds berücksichtigt hatte. ¹⁶⁾ A1.s Interpretation wird jedoch zweifellos von Bild und Lehrer-Auslöser gedeckt.

Die beiden anderen Deutungen A1.s kreisen um die Überlegung, daß das Kind hochgezogen wird oder aber sitzt und hochgezogen wird. Der Schüler scheint damit nach einer Erklärung für die Position des Kinds im Verhältnis zum Erwachsenen zu suchen: Das Kind ist nicht aufgrund seiner Körpergröße oder seines Alters wegen klein, sondern weil es sitzt oder weil der Erwachsene es hochzieht. Bei einer weiteren Situationsdeutung unterbricht A1. sich selbst und deutet an, daß er diese Situation für wenig wahrscheinlich oder unmöglich hält ("Oder ... da hat/ gibt's auch nicht ..."). Seine gesamte Antwort ist von Formulierungen und Partikeln gekennzeichnet, die auf den Versuchscharakter seiner Deutungen und auf die möglichen Alternativen hinweisen ("vielleicht", "oder sonst was", "oder", "sonst was", "oder sonst was").

Die Themenkonstitution der Unterrichtsstunde D1 ist damit in Gang gekommen. Sie setzt sich mit mehreren mittellangen Schülerantworten fort. L1 ruft nacheinander MZ, Vi., And., An., Ka., A1. (2. Antwort), Ma., Ha., O1. (2. Antwort), Mo. und MZ (2. Antwort) auf. Insgesamt antworten zehn verschiedene Schüler, also mehr als die Hälfte der Klasse auf das Bild + (1A). L1 scheint möglichst viele Schüler das Bild interpretieren zu lassen. Fast alle Antworten werden von ihr wie bei D1-(3) akzeptiert, indem sie den nächsten Schüler aufruft. Allerdings zeigt sie mit der

Ablehnung von Ha.s Antwort in D7-(32/34/36), daß sie auch in dieser Situation, in der sehr viele Antworten möglich sind, nicht bereit ist, alle Schüleräußerungen zu akzeptieren. Durch die Antworten der Schüler entwickelt sich das Thema dieser Stunde zunächst breit angelegt als Summe der verschiedenen Interpretationen, die zu dem Bild + (1A) "passen". Später antwortende Schüler greifen z.T. frühere Antworten auf. Vls Deutung, daß der Erwachsene und das Kind über eine Straße gehen, wird z.B. von An., Ka., Al., Ma., Ol. und MZ variiert: Beim Spazierengehen oder nach dem Abholen vom Kindergarten gehen sie über eine Straße, das Kind will sich losreißen, oder es hat sich losgerissen, und dann gehen sie noch einmal über die Straße u.ä.. Z.T. antworten Schüler weniger auf den ursprünglichen Auslöser als auf andere Schülerantworten. Die Beziehung Auslöser - Antwort "lockert" sich. Dieses Phänomen kommt in langen Äußerungsfolgen des Typs "Sammeln von Antworten" häufiger vor und wird im Abschnitt zur inneren Ordnung der Phasen (3.3.) besprochen. Nach Al. (4) wird vor allem der thematische Aspekt entwickelt, nach dem dem Bild eine positive Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen zugrundeliegt und der Erwachsene es führt, weil er es in einer gefährlichen Situation beschützt. Dazu werden verschiedene Situationen beschrieben und Gründe genannt. Der vielfältige Antworten erlaubende Auslöser, L1s zurückhaltendes Akzeptieren der Schülerantworten und das Aufrufen zahlreicher Schüler gestalten die Eröffnung in D1 als "weite" Eröffnung: Der Einfluß der Schüler auf die Richtungen, in die das Unterrichtsthema entwickelt wird, ist zunächst recht groß. Allerdings versucht L1 im folgenden weder, die Schülerantworten zusammenzufassen noch einen gemeinsamen Themenaspekt aus ihnen zu entwickeln. Auf diese Weise geht zu Beginn der nächsten Phase der zunächst gewährte Schülereinfluß auf die Themenkonstitution wieder verloren.

Im zweiten Beispiel beginnt die Themenkonstitution mit einer Lehreranweisung, an die sich zunächst eine Phase anschließt, in der die Schüler in Einzelarbeit einen Text lesen.

D6/(1) - (12):

(1)-L1: Ich hab' hier eine Geschichte für euch. ● (A)
Auftrag: (B)

Lest die Geschichte/ (C)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich ankündige, daß ich hier eine Geschichte für euch habe. (A)

(Zentrierender Schritt)

Ich markiere die folgende Anweisung, indem ich "Auftrag" äußere. (B)

Ich weise euch an, die Geschichte zu lesen/ (C, unvollständig)

(Eröffnender Schritt) 17)

Zu A: L1 beginnt die Themenkonstitution mit einer Aussage über das Unterrichtsgespräch und kündigt vage an, daß sie eine Geschichte für die Schüler "hat". Sie weckt damit Erwartungen und baut Orientierungen auf. Durch die Mitteilung, daß es sich um einen erzählenden Text handelt, werden andere Möglichkeiten ausgeschlossen. Darüberhinaus werden Erfahrungen aktualisiert, die die Schüler im Laufe des Unterrichts in dieser Klasse erworben haben: Welche Rolle "Geschichten" im Unterricht spielen, mit welchen Tätigkeiten sie verbunden sind etc.. Dieser Anstoß zum Aufbau von Erwartungen und Orientierungen wird vom Kontext unterstützt. So stehen der Titel und der Autor des Texts zusammen mit den beiden Fragen, die L1 in (10/12) nennen wird, an der Tafel, und die Schüler wissen, daß es sich um eine Deutschstunde im Rahmen der Unterrichtseinheit "Kinder und Erwachsene" handelt.

Die Formulierung entspricht Wendungen, in denen Geschenke angekündigt werden ("hab' etwas", "hab' etwas mitgebracht"). 18) L1 scheint damit das Angenehme der Beschäftigung mit dem Text hervorheben und möglicherweise Freude und Spannung bei den Schüler erreichen zu wollen. Zugleich betont sie meiner Ansicht nach damit, daß sie den Text ausgesucht hat und sich damit identifiziert. Ähnliche Formulierungen könnten typische Lehreräußerungen zu Beginn von Unterrichtsstunden oder Phasen sein, wenn Lehrende zu diesem Zeitpunkt Material einführen. 19)

Zu B: Nach einer kurzen Pause "markiert" 20) L1 für die Schüler unmißverständlich, daß präzise Anweisungen folgen werden. Die Äußerung "Auftrag" ist in der Klasse eingeführt. Sie wirkt schriftlich und mündlich als Hinweis, daß danach Anweisungen, die genau zu beachten sind, gegeben werden.

Zu C: Unmittelbar danach setzt L1 im Imperativ zu der Anweisung an, die

Geschichte zu lesen, führt ihre Äußerung jedoch nicht zu Ende. Nachdem sie zunächst lauter wird, bricht sie ab. L1 reagiert damit u.U. auf den Streit zwischen den drei Schülern, möglicherweise will sie zunächst den Streit mit größerer Lautstärke übergehen. Bis (9) bestimmt dann jedoch der Streit der Schüler die Themenkonstitution. 21)

(2)-MW: Frau M., () .

(3)-MZ: Ich mach' ja gar nichts.

(4)-MW: Ja, ja, du.

(5)-L1: (), MZ und MW.

(6)-MZ: Ja, der, der tritt bei mir als immer mal dagegen, der In.

(7)-S?: Net.

(8)-MZ: Doch.

(9)-MW?: Stimmt gar net. 22)

(10)-L1: Alle, • alle drei Kinder (herhör'n), (A)

M., ((laut)) • beide. • (B)

Also, (C)

lest die Geschichte, beantwortet • schriftlich auf ein Blatt, das ich euch geben werde, zwei Fragen. (D)

Erste Frage: Was tut Bammel, das ist der Junge, wenn etwas Schlimmes passiert ist? (E)

Ich weise alle Schüler und insbesondere die drei in den Streit verwickelten Schüler an, zuzuhören. (A)

Ich befehle 23) MW und MZ, zuzuhören, indem ich sie laut anspreche und indem ich bestätige, daß sich die Anrede auf beide bezieht. (B)

(Erster eröffnender Schritt)

Ich markiere den Wiederbeginn der Anweisung, indem ich "also" äußere. (C)

Ich weise alle Schüler an, die Geschichte zu lesen und schriftlich auf einem von mir ausgeteilten Blatt zwei Fragen zu beantworten. (D)

Ich erläutere meine Anweisung, indem ich als erste Frage nenne: Was tut Bammel, das ist der Junge, wenn etwas Schlimmes passiert ist. (E)

(Zweiter eröffnender Schritt)

Zu A und B: L1 beendet zunächst den Streit der drei Schüler. Sie geht nicht darauf ein und weist sie an, zuzuhören. MZ und MW werden gesondert davon noch einmal nachdrücklich zum Zuhören aufgefordert. Da L1 diese Anweisung durch Lautstärke, Betonung und zwei Pausen deutlich verstärkt und ärgerlich wirkt, vermute ich, daß sie hier befiehlt. Mit der Behandlung der Streitigkeit aktualisiert und bestätigt L1 die Regel, daß beim Erteilen von Anweisungen nur sie spricht, auch für die anderen Schüler. L1 schließt die Ermahnung mit einer Pause ab.

Zu C, D und E: Anschließend setzt sie die in (1C) begonnenen Anweisungen fort. Die Konjunktion ("Also ...") wirkt als erneute gliedernde Wendung und "markiert", daß die zweite Anweisung beginnt. Außerdem scheint mir in dieser Wendung ausgedrückt zu sein, daß L1 eine bereits früher begonnene Äußerung wieder aufnimmt und jetzt zum Abschluß führen will. "Also" stellt dann den Zusammenhang von (10C, D, E) mit den vorausliegenden Äußerungen, insbesondere (1B und C) wieder her. L1 präzisiert genau, wie die Schüler den Text bearbeiten und in welcher Reihenfolge sie die Tätigkeiten ausführen sollen. Daran anschließend nennt sie die erste Frage, die, da sie auch an der Tafel steht, vielleicht vorgelesen wird. In (10D) erwähnt L1, daß zwei Fragen zu beantworten sind. Daraus geht hervor, daß die Anweisungen noch nicht beendet sind.

(11)-Ma.: Des muß mer abschreibe?

Ich fordere L1 auf zu antworten, ob man das abschreiben muß oder nicht, indem ich sie unterbreche.

Ma. ignoriert die Unabgeschlossenheit der Anweisung und unterbricht L1. Ich vermute, daß Ma. nicht zugehört oder die Anweisung nicht verstanden hat oder nicht verstehen will. L1 hat zu diesem Zeitpunkt bereits mitgeteilt, daß die Fragen zu beantworten sind. Ma. scheint sich am Kontext zu orientieren, diese Hinweise aber falsch zu interpretieren: An der Tafel stehen die beiden Fragen, und L1 erwähnt, daß etwas aufzuschreiben ist und daß sie dazu Papier ausgeben wird.

In Ma.s Zwischenfrage liegt zusätzlich noch der Unterton, daß er die Aufgabe als lästig empfindet. Er fragt, ob er abschreiben "muß", also die Pflicht hat, das zu tun. Ich halte es für möglich, dieses Beispiel als "Tarnung" ²⁴⁾ in einer Schüleräußerung zu interpretieren: Offene Ableh-

nung entspricht m.E. nicht den Normen des Schülerverhaltens. Nach nicht-verstandenen Anweisungen zu fragen, ist dagegen "erlaubt".

(12)-L1: Zweitens: Was ist diesmal Schlimmes passiert? ((Beide Fragen stehen an der Tafel.)) (A)

Das soll man nicht abschreiben, die beiden Fragen sollt ihr beantworten, wenn ihr die Geschichte gelesen habt. ((Sch. beginnen zu lesen, beantworten.)) (B)

Ich erläutere meine Anweisung, indem ich als zweite Frage nenne und Ma.s Frage nicht beachte: Was ist diesmal Schlimmes passiert? (A)

Ich helfe Ma. ein, indem ich ihn noch einmal genauer anweise, daß die Fragen nicht abzuschreiben, sondern nach dem Lesen zu beantworten sind. (B) ²⁵⁾

Zu A: L1 setzt zunächst ihre Anweisung fort und beendet sie. Auch die zweite Frage steht an der Tafel, wird also möglicherweise vorgelesen. Sie löst damit das nach vorne verweisende Element in (10D) ein.

Mit ihrem Auftrag stellt L1 den Text von vornherein in einen relativ bestimmten Horizont auszuführender Tätigkeiten und zu bedenkender Fragen. Vor allem die Fragen beeinflussen die Themenkonstitution. Sie verlangen Antworten zum Handlungsablauf im ersten Teil des Texts. Um zu antworten, müssen die Schüler den Text daraufhin lesen. L1 baut dadurch Orientierungen auf, die den Ereignisablauf in den Vordergrund und die im Text angesprochenen Probleme (z.B. warum der Junge das Eis nicht will und der Vater schuldbewußt ist) der Tendenz nach in den Hintergrund stellen. Die Anweisung wirkt sich auf die "Betontheit" ²⁶⁾ der Fragestellungen und Überlegungen, mit denen die Schüler in der Einzelarbeit den Text lesen, und auf das weitere Unterrichtsgespräch aus. Im Vergleich zum ersten Beispiel passen weniger Antworten, die zudem durch den Text vorgegeben sind, auf diese Fragen als auf den Auslöser D1/(1A) + Bild. Die Themenkonstitution beginnt hier "enger" ("Enge Eröffnung").

Zu B: Nach dem Ende der Anweisungen geht L1 auf die Zwischenfrage Ma.s ein. Die nochmalige Erläuterung soll ihm helfen oder ihn dazu veranlassen ²⁷⁾, den Auftrag auszuführen. Gleichzeitig wiederholt sie dadurch die Anweisungen für alle Schüler. Die Formulierung "ihr sollt beantworten" verschärft den Imperativ "Beantwortet ...", ist aber weniger unausweich-

lich, als es etwa "ihr müßt beantworten" wäre. "Ihr sollt ..." erinnert an Pflichten und Normen. Für den weiteren Verlauf der Themenkonstitution wären allerdings alle drei Formulierungen äquivalent: L1 hat deutlich gemacht, was sie als nächstes von den Schülern erwartet.

L1 spricht Ma. nicht an. Im ersten Teil des "Einhelpens" formuliert sie unpersönlich ("... soll man ..."), im zweiten Teil spricht sie alle Schüler an ("... ihr sollt ..."). Ich vermute, daß sie über Ma.s Frage ärgerlich ist, möglicherweise weil der Schüler sie unterbrochen und die Anweisung nicht verstanden hat, möglicherweise aber auch, weil sie die ablehnende Haltung bemerkt. Sie muß jedoch die Frage beantworten, um abzuschließen, daß der Schüler nicht doch die Fragen abschreibt. Indem sie ihm nicht direkt antwortet, sanktioniert sie seine Frage. Sie läßt sie gleichsam "im Raum stehen".

In der Eröffnung der Unterrichtsstunde D6 treten als typische Phänomene in Eröffnungen auf: (1.) L1 versucht, positive Erwartungshaltungen und Orientierungen aufzubauen. (2.) Die Schüler MZ, MW, S? und Ma. äußern Desinteresse. (3.) L1 entwirft vor allem durch die Fragen einen recht "eng" begrenzten Horizont des Unterrichtsthemas. Alle Äußerungen zusammen bilden den Vorspann, in dem von L1 aus gesehen lediglich die Anweisungen gegeben werden sollen. Die Schülerbeteiligung an der Themenkonstitution, die durch den Streit und die Unterbrechung gegeben ist, wirkt hier als Verzögerung. Die Themenkonstitution setzt sich dadurch fort, daß die Schüler in Einzelarbeit den Text lesen. Zu den Erwartungen an den Text, die u.a. die beiden Fragen aufbauen, kommt jetzt der Text selbst hinzu. Dadurch wird der bisherige Horizont wieder verändert. Die Besprechung des Texts im Gesprächskreis beginnt erneut "eng". L1 sammelt zunächst Antworten auf die beiden angegebenen Fragen und führt dann die Themenkonstitution mit mehreren Fragen fort, zu denen die Antworten jeweils "eng" begrenzt sind.

Das dritte Beispiel wird interpretiert, weil es sich um eine Eröffnung L2s handelt und weil hier der Einfluß eingespielter Erwartungen und Abläufe deutlich wird.

D8/(1) - (12):

(1)-L2: Ich habe aus diesem Gedichtband "Bertolt Brecht, Hundert Gedichte" eins ausgesucht, über das wir uns heute ein bißchen Gedanken machen wollen.

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich ankündige, daß ich aus dem Gedichtband ein Gedicht ausgesucht habe, über das wir uns heute einige Gedanken machen wollen.

Das dritte Beispiel zu den Eröffnungen beginnt ebenfalls damit, daß sich der Lehrende mit einer Meta-Aussage über den weiteren Verlauf äußert. L2 bezeichnet das Gedicht genau, zeigt vielleicht auch den Gedichtband ("... aus diesem Gedichtband ..."). Dagegen umreißt er nur vage die Tätigkeiten, die damit verbunden sein werden. Ich vermute, daß D8/(1) eine Variation des Musters ist, das bei D6/(1) herausgearbeitet wurde: L1 bringt hier einen ersten vagen Aspekt des Unterrichtsthemas zum Erscheinen und versucht positive Erwartungen und Orientierungen aufzubauen. Die Erwähnung des Autors und des Gedichtbands sagen den Schülern in dem Maß etwas, in dem der Band und Bertolt Brechts Gedichte in der Schülergruppe bekannt sind. Das Gedicht steht auch an der Tafel.

L2 erläutert, daß er das Gedicht ausgesucht hat, nennt dafür aber keine Gründe. Zu ergänzen ist wohl, daß ihm der Text für diese Stunde geeignet oder wichtig erscheint und er sich davon etwas verspricht. Ähnlich wie L1 in D6/(1A) läßt er seine positive Haltung anklingen. Dem Aufbau positiver Erwartungen dient meiner Meinung nach auch, daß er sich selbst in die Aufgabe miteinbezieht und von vornherein eine positive Entscheidung zugunsten des Texts unterstellt ("... wir ... wollen."). ²⁸⁾ Die merkwürdige Formulierung "... ein bißchen Gedanken machen ..." könnte die Aufgabe abschwächen und sie leichter bewältigbar erscheinen lassen.

(2)-Martin K.: Hoffentlich wird's interessant.

Ich nehme die Ankündigung zur Kenntnis, indem ich L2 unterbreche und meine Hoffnung äußere, daß es interessant wird. ²⁹⁾

Martin K. reagiert auf L2s Bemühungen, positive Erwartungen aufzubauen, und bestätigt ihm, daß er sich auf ein interessantes Gespräch freut.

(Dieses Kriterium erscheint bemerkenswert.) Daß Martin K. sich auf diese Weise in das Gespräch einschalten kann und L2 die Äußerung "außer der Reihe" nicht sanktioniert, könnte darauf hindeuten, daß solche Schüleräußerungen in dieser Gruppe erlaubt sind. Am Vergleich von D8/(2) mit D6/(11) (Ma.: "Des muß mer abschreibe?") wird deutlich, daß in dieser Schülergruppe zu diesem Zeitpunkt positivere Erwartungen vorhanden sind und die Themenkonstitution unter anderen Bedingungen beginnt. Wenn Martin K. so deutlich sein Interesse äußert, liegen dem vermutlich positive Erfahrungen mit diesen Unterrichtsstunden zugrunde.

(3)-L2: ((Liest Text, Text steht an der Tafel.))

Ich informiere euch über den Text, indem ich den Text vorlese.

L2 liest in diesen Stunden regelmäßig zuerst den Text oder Teile davon vor. Er erweitert dadurch die Ankündigung zu einem ersten Eindruck des Gedichts. Die Themenkonstitution ist damit zunächst "weit" in Gang gekommen als "all die Fragen und Gedanken", die durch (1) und das Vorlesen aktualisiert werden.

(4)-Clemens: Ich hab' was. (A)

Ist ein bißchen schwäbisch gesprochen, find' ich. (B)

Ich starte meine Aufforderung zu antworten, indem ich ankündige, daß ich etwas bemerkt habe. (A)

Ich fordere alle zu einer Antwort auf, indem ich behaupte, daß das Gedicht ein bißchen schwäbisch klingt. (B) ³⁰⁾

Auch Clemens schaltet sich unaufgefordert in das Unterrichtsgespräch ein. Daß er auch nicht nachträglich, etwa zwischen (A) und (B), von L2 aufgerufen werden muß, weist erneut darauf hin, daß L2 nicht immer auf einem strengen Sprecherwechsel besteht.

Clemens kündigt zunächst an, daß er etwas Auffallendes bemerkt hat, und erkündigt sich nach einem ungewöhnlichen Wort ("wer'n") ³¹⁾, das durch den Aufbau und die Reimstruktur des Gedichts bedingt ist. Er fragt aber nicht direkt, sondern fordert zu einer Reaktion auf. Clemens spricht auch niemand direkt an. Die Themenkonstitution entwickelt sich dadurch in Richtung von Fragen zum Aufbau und zu schwer verständlichen oder besonderen Wörtern im Text. In dieser Richtung wird der bisherige Horizont

erweitert.

Es scheint, als ob Clemens Merkmale des Kontexts interpretiert und sie mit den Erfahrungen, die er bisher mit diesen Stunden gemacht hat, vermittelt. Das Gedicht an der Tafel, die Meta-Aussage (1), das Vorlesen des Gedichts durch L2 und am Rande vielleicht auch die Erwartung, die Martin K. in (2) ausdrückt, weisen Clemens darauf hin, daß diese Unterrichtsstunde anderen Textinterpretationsstunden mit L2 ähnelt. Wenn er jetzt auf ein auffallendes Wort hinweist, vermute ich, daß er eine "bekannte" Frage L2s aufgreift und diese selbst stellt. L2 fragt nämlich regelmäßig zu Anfang nach auffallenden oder schwer verständlichen äußeren Merkmalen, um vor der weiteren Interpretation alle Probleme, die mit dem Reim, schwierigen Wörtern etc. zusammenhängen, auszuräumen. (Der Schüler kann deshalb auch recht sicher sein, daß ihm etwas "Richtiges" aufgefallen ist.) Clemens verlegt lediglich den Zeitpunkt seiner Erkundigung nach vorn. Üblicherweise läßt L2 zuerst noch die Schüler den Text lesen oder vorlesen.

(5)-L2: Du meinst die Zeile "Der Kleine kann nicht größer wer'n"? 32)

(6)-Clemens: Ja, Sebastian.

(7)-Sebastian: Damit sich's reimt.

(8)-L2: Der Clemens meint diese Stelle ((zeigt an der Tafel)).

(9)-Clemens: Heißt vielleicht "werden".

(10)-L2: Genau. Dieses Wort heißt "werden". Das würde so heißen: "Der Kleine kann nicht größer werden, ja, größer werden, das möchte er gern."

(11)-Kai: Des "gern", muß "wer'n" heißen.

(12)-L2: Genau. (A)

Das reimt sich nicht. Also sagt Bertolt Brecht "wer'n". Deshalb die Änderung des Wortes "werden". - (B)

Bitte lies dir doch das Gedicht einmal durch. Jeder für sich und wenn möglich leise. (C)

((Kinder lesen.))

Für die Diskussion Vorschlag von mir: (D)

Zunächst stellen mal die Kinder an mich die Fragen, die sie von den Wörtern her haben. (E)

Wo sie nicht wissen, was das heißen soll. (F)

Zunächst nur einmal die Fragen. (G)

Die Frage von Clemens mit dem "wer'n" war so eine. (H)

Ich weise alle Schüler an, sich das Gedicht möglichst jeder für sich und möglichst leise durchzulesen. (C)

(Eröffnender Schritt, Lehrer-Anweisung)

Ich starte meine Aufforderung zu antworten, indem ich die folgende Aufforderung als Diskussionsvorschlag kennzeichne. (D) ³³⁾

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich euch anweise, die Fragen zu den ungewöhnlichen Wörtern im Gedicht zu stellen. (E)

Ich helfe euch ein, indem ich erkläre, daß ihr nach den Wörtern fragen sollt, deren Bedeutung ihr nicht wißt. (F)

Ich treibe euch an ³⁴⁾, indem ich euch auffordere, zunächst nur diese Fragen zu stellen. (G)

Ich helfe euch ein, indem ich erkläre, daß Clemens' Frage zu dem Wort "wer'n" eine solche Frage war. (H)

(Eröffnender Schritt, Lehrer-Auslöser)

Zu dieser komplizierten Lehrer-Äußerung tragen mehrere Schritte oder Teile von Schritten bei. Interpretiert werden nur die Schritte Lehrer-Anweisung (C) und Lehrer-Auslöser (D, E, F, G, H).

Zu C: Nachdem Clemens' Frage durch die Antworten von Sebastian (7), Clemens selbst (9) und Kai (11) beantwortet ist und L2 die Antworten positiv bewertet hat, ist das Gespräch zu diesem Problem beendet. L2 weist jetzt dazu an, das Gedicht jeder für sich zu lesen. Für die Themenkonstitution hat diese Anweisung die Funktion, die Beschäftigung mit einem Aspekt zunächst noch zu verzögern und den Schülern mehr Zeit zu geben, den Text kennenzulernen und ihre Fragen und Gedanken dazu zu entwickeln. Die ursprüngliche "Weite" der Fragestellungen wird damit zunächst noch einmal von L2 hergestellt.

An der Anweisung wird noch ein anderes Phänomen deutlich, das im nächsten Abschnitt 3.2.2. genauer betrachtet wird. Da L2 üblicherweise zum Lesen anweist, die Anweisung sinnvoll und verständlich ist und die Schüler tatsächlich lesen, nehme ich an, daß die Schüler jetzt lesen sollen. Dazu

steht L2s Formulierung in gewissem Widerspruch. L2 weist in der Form einer Bitte an. Das eingefügte "doch" macht die Anweisung weniger knapp. (Zum Vergleich: "... lies dir doch das Gedicht einmal durch." - ... lies dir das Gedicht einmal durch. - ... lies dir das Gedicht durch.) Sie wird dadurch in Richtung eines Angebots verändert. Bei der Aufgabe, leise zu lesen, setzt L2 "wenn möglich" hinzu. L2 steuert hier das Unterrichtsgespräch. Ich vermute, daß die betont höflichen Formulierungen diese steuernde Aktivität verdecken sollen. (Verdeckte Gesprächssteuerung: "Tarnung" einer Anweisung als Bitte.)³⁵) Ein Grund für die ungewöhnliche Anrede jedes einzelnen Schülers ("Bitte lies ...") statt der Schülergruppe kann nicht angegeben werden.

Zu D - H: Dieser eröffnende Schritt wird nur kurz interpretiert. Ein Akt, der die folgende Aufforderung zu antworten vorbereitet (D, "starter"), der Lehrerauslöser (E), zwei Akte, die die Schüler bei dessen Verständnis unterstützen (F und H, "einhelpen") und ein Akt, der den Auslöser verstärkt (G), bilden zusammen den nächsten Schritt.

(D) ist wiederum ein Beispiel des Phänomens "Verdeckte Gesprächssteuerung". L2 kündigt seine folgende Aufforderung als Diskussionsvorschlag an. Ein Vorschlag könnte L2s Aufforderung aber nur dann sein, wenn mit einer Diskussion oder einem anderen Vorschlag zu rechnen ist. L2 gibt also hier eine Aufforderung zu antworten als Diskussionsvorschlag aus ("Tarnung" einer Aufforderung zu antworten als Diskussionsvorschlag).

L2 fragt in diesem Schritt nach besonderen Wörtern, die den Schülern auffallen und die sie nicht verstehen. Genau nach einem solchen Wort erkundigt sich Clemens in (4). L2 weist auch darauf hin (H). Die folgenden Schüleräußerungen klären die zweite ähnliche Stelle des Gedichts ("... 's ist keine Red' davon / Er hat zu wenig Sonn'.") Dem angesprochenen Inhalt nach setzt L2 hier also noch einmal bei dem von Clemens schon aufgeworfenen Problem an.

Überblickt man den Beginn der Unterrichtsstunde D8 bis zur Äußerung (12), so geht L2 zunächst auf die Schülerfrage (4) ein und unterstützt deren Klärung, läßt anschließend das Gedicht leise lesen und stellt dann das Problem, das Clemens' Frage hervorruft, selbst noch einmal. Wenn einge-spielte Handlungsabläufe mitveranschlagt werden, kann die Situation fol-

gendermaßen verstanden werden: Clemens' Frage ist durch die Erfahrung abgesichert, daß ähnliche Fragen zu den Äußerungen L2s gehören, der damit Texte zu Beginn von Textinterpretationsstunden angeht oder angehen läßt. L2 ist flexibel genug, zunächst auf den Schülerschlüssel einzugehen und die Frage u.a. durch andere Schüler beantworten zu lassen. Anschließend beginnt L2 seinen ursprünglichen Ablaufplan, nach dem die Schüler den Text durchlesen und dann Fragen zu auffallenden Textbestandteilen stellen. Clemens nimmt die Absicht L2s lediglich vorweg. Schüler- und Lehreraufforderung zu antworten und ihre Reaktionen greifen also in dieser Situation gleichsam ineinander und ergänzen sich. Ich vermute, daß Erfahrungen aus vorangegangenen Stunden dafür verantwortlich sind und daß die wiederholte Erfahrung ähnlicher Abläufe die sich ergänzenden Situationsinterpretationen von L2 und Clemens aufgebaut hat. Die Themenkonstitution setzt sich mit der Klärung der Probleme, die zu diesem Aspekt gehören, damit erneut "enger" angelegt, fort.

3.1.2. Typische Phänomene in Eröffnungen

Die drei interpretierten Eröffnungen D1, D6 und D8 zeigen fünf typische Phänomene, die in den Eröffnungen aller neun Unterrichtsstunden des Materials, die Eröffnungen aufweisen, ³⁶⁾ festzustellen sind.

1. In allen Stunden beginnt die Themenkonstitution mit einer oder mehreren Äußerung(en) der Lehrenden. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da die Themen aller Unterrichtsstunden von den beiden Lehrern ausgewählt und vorbereitet worden sind. Die Äußerung(en) kann (können) aus mehreren Schritten bestehen. In vier der neun Stunden sind zentrierende Schritte, die die Themenkonstitution ankündigen, mit einem oder mehreren eröffnenden Schritten kombiniert (D4, D6, D8, S1). In drei der Unterrichtsstunden folgen Anweisungen oder Aufforderungen zu antworten nach z.T. längeren informierenden Schritten der Lehrenden (D2, D7, D9). Zwei Stunden L1s beginnen unmittelbar mit einem Lehrer-Auslöser (D1, D5). ³⁷⁾

2. Mit der ersten Äußerung stecken die Lehrenden einen ersten Horizont des Unterrichtsthemas ab. Die Schüler erhalten eine erste vage und unbestimmte Mitteilung, um welche Fragestellungen und Probleme zentriert sich in der folgenden Unterrichtsstunde das Thema aufbauen wird. Schüler und Thema werden dadurch in Beziehung gesetzt. ³⁸⁾ Jede weitere Äußerung oder non-verbale Handlung (z.B. in Einzelarbeitsphasen wie in D6) entwickelt oder "klärt" diesen Horizont in verschiedenen Richtungen weiter. Prinzipiell wird mit jeder Schüler- oder Lehreräußerung der Horizont des Unterrichtsthemas weiterentfaltet, indem neue Aspekte angezielt oder bisher schon angesprochene weitergeführt werden. An den Äußerungen zu Beginn der Themenkonstitution wird dies besonders deutlich, da sich das Thema zu diesem Zeitpunkt erst unbestimmt abzeichnet. Die Schüler- und Lehreräußerungen sind jedoch unterschiedlich entscheidend dafür, welche Aspekte aufgenommen und weiter betrachtet werden. So können Schülerantworten zu Beginn der Themenkonstitution wie in D1 weitere Schülerantworten hervorrufen, so daß eine Reihe von thematisch zusammengehörigen, sich beeinflussenden Äußerungen entsteht. Entscheidend ist jedoch die nächste "phaseneinleitende" Äußerung des Lehrenden, die sich i.a. an dem orientiert, wie der Lehrer die Themenkonstitution fortführen will. Die typischen Phänomene "Entwickeln eines Horizontes" und "Aufbau von Orientie-

rungen" wurden an den Äußerungen mit der Frage herausgearbeitet, welche Bedeutung der Äußerung im Hinblick auf die Themenkonstitution zukommt.

3. Mit zentrierenden Schritten scheinen die Lehrenden positive Erwartungen wecken und aufbauen zu wollen. Auch dieses Phänomen wurde an den Äußerungen durch die Interpretation verdeutlicht. Maßgebend dafür war die Frage, welche besondere Funktion die Äußerung erfüllt.

4. Der Horizont des Unterrichtsthemas wird in den Eröffnungen "enger" und "weiter" gefaßt. "Enge" und "weite" Eröffnungen werden wegen ihrer Auswirkungen auf die Beteiligung der Schüler an der Themenkonstitution unterschieden. Weite Eröffnungen bieten die besseren Ausgangschancen, persönliche Erfahrungen, Überlegungen und Interessen in die Themenkonstitution einzubringen. Allerdings steht die Themenkonstitution mit der Eröffnung erst am Anfang, und es bleibt abzuwarten, auf welche Weise die Schülererfahrungen oder -fragestellungen in den weiteren Verlauf einbezogen werden. Versuche, das Stundenthema (z.B. ob es sich um einen schwierigen oder einen leichten Text handelt) und die Art der Eröffnung ("eng" - "weit") in Beziehung zu setzen, gelingen für die untersuchten Stunden nicht. Die Möglichkeiten der Eröffnung sind sehr vielfältig. Entscheidend scheinen in allen Fällen die Absichten und Planungen der Lehrer zu sein.

5. Die Lehreräußerung zu Beginn des Unterrichtsgesprächs wird von den Schülern mit Antworten, Tätigkeiten bzw. ihrerseits mit Eröffnungen beantwortet, die in unterschiedlichem Maß erwartet sind. Aus einigen Antworten oder Verhaltensweisen geht ihr Interesse oder Desinteresse hervor. Vermutlich beeinflußt die Äußerung von Zustimmung oder Abneigung die Themenkonstitution. Die Wirkungen können jedoch nicht genauer beschrieben werden.

Im Interesse einer genaueren Verwendung des Begriffs "Eröffnung" muß geklärt werden, wie lange im Unterrichtsablauf Eröffnungen andauern und wann sie beendet sind. Besteht z.B. im ersten Beispiel die Eröffnung allein aus dem Zeigen der Folie und D1/(1A), oder gehören der Aufruf und die Schülerantworten - bis zu welcher Äußerung? - dazu? Die Begrenzung auf den Lehrer-Auslöser ließe die Teilnahme der Schüler, wenn auch viel-

leicht nicht am ersten Aufbauen, so doch am Entfalten des Horizonts, außer acht. Schwierigkeiten ergäben sich auch, wenn die eröffnenden Lehreräußerungen von Beiträgen der Schüler unterbrochen werden. Die Konstitution des Themas und damit auch die seiner Eröffnung im Unterrichtsgespräch, in der mit jeder neuen Äußerung Aspekte hinzukommen können und jede Äußerung zugleich vor- und zurückverweist, macht Abgrenzungen zusätzlich generell problematisch. Daher soll pragmatisch als Eröffnung die erste "Phase" ³⁹⁾ der Unterrichtsstunde angesehen werden. In D1 endet danach die Eröffnung mit der Äußerung (52).

Wenn Schüler und Lehrer sich in einer Unterrichtsstunde mit mehr als einem Thema beschäftigen, kann mehr als eine Eröffnung in der Unterrichtsstunde vorkommen. Ein Beispiel dafür ist D2, in der in (169)-L1 die zweite Themenkonstitution der Stunde zum Gedicht "Eigenschaften" beginnt.

3.1.3. Eröffnungen als didaktisches Problem

Mit den Eröffnungen ist bisher der erste Teil der sequenzbildenden Äußerungen auf der Ebene der Gesprächsstruktur der Beispielstunden untersucht worden. In didaktischer Perspektive sind Eröffnungen zu betrachten (1.) als Anstöße zur Auseinandersetzung des Schülers mit der Sache und (2.) unter dem Gesichtspunkt der Antizipation des Lernangebots durch den Schüler.

In der didaktischen Analyse wird das Problem der Einleitung des Lern- und Bildungsprozesses im Rahmen der ersten Teilfrage der V. Frage thematisiert. Zur Unterrichtsvorbereitung des Lehrenden gehört es, besondere Fälle, Beispiele oder Situationen zu ermitteln und einzuplanen, die die Schüler zu Fragestellungen veranlassen, die auf den Problemerkern gezielt sind und als "Motor" das Unterrichtsgespräch in Gang halten. "Welche Sachverhalte, Phänomene, Situationen, Versuche, Kontroversen usw., m.a.W.: welche 'Anschauungen' sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken, jene Fragestellung, die gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufs darstellen soll?" 40) Sowohl KLAFKI als auch Wolfgang KRAMP 41), auf den KLAFKI im Hinblick auf methodische Fragen verweist, 42) führen in diesem Zusammenhang COPEIs Bericht über das Staunen erregende Phänomen der Milchdose, aus der bei einem Loch keine Milch fließt ("Milchdosenbeispiel"), an und zitieren ROTHs Überlegungen zur "originalen Begegnung".

ROTH versteht darunter ein methodisches Prinzip, das Kind und Sache immer wieder neugestaltet in eine bestimmte Beziehung zueinander bringt. 43) Ähnlich wie im außerschulischen Alltag und in der "guten" Schule nimmt der Schüler inneren Anteil und fragt unermüdlich bis zur vollen Klärung und zum eigenen Tätigwerden. Die Sache wird vertieft erkannt. Wichtig ist dabei, daß die Sache für den Schüler fragenswert ist und daß nicht der Lehrer, sondern die Sache das Unterrichtsgespräch vorantreibt. "Das erste Beginnen jeder Methodik muß deshalb sein, das originale Kind, wie es von sich aus in die Welt hineinlebt, mit dem originalen Gegenstand, wie er seinem eigentlichen Wesen nach ist, so in Verbindung zu bringen, daß das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand

Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat." 44) Das "Geheimnis" dieser gelingenden Sachauseinandersetzung sieht ROTH in der Rückverwandlung des Unterrichtsgegenstands in seine ursprüngliche Form als Aufgabe: "Kind und Gegenstand verhaken sich ineinander, wenn das Kind oder der Jugendliche den Gegenstand, die Aufgabe, das Kulturgut in seiner 'Werdensnähe' zu spüren bekommt, in seiner 'Ursprungssituation', aus der heraus er 'Gegenstand', 'Aufgabe', 'Kulturgut' geworden ist." 45)

Ähnliche Überlegungen finden sich im Rahmen von WAGENSCHAINS Gedanken zum "genetischen Lehren". In sokratischer Gesprächsführung verweist der Lehrende geduldig die Schüler an die Sache. Am Anfang steht die an der Sache gewonnene "... weittragende Frage." 46) Eröffnen ist hier Exponieren: "Der Lehrer spricht (also) die Frage nicht aus, aber er sorgt dafür, daß sie "sich aufwirft", wie unsere Sprache so genau sagt; 'sich erhebt', 'sich auftut'. Die Sache (Hervorhebung von WAGENSCHAIN, G. F.-S.) muß reden!" 47) Es ist selbstverständlich, daß dieser Unterricht ein bedeutungsvolles Thema voraussetzt. Der nicht-fragenswerte Gegenstand bestärkt die "Erledigungsmaschinerie", die WAGENSCHAIN als dessen größten Gegensatz beschreibt, und den Objektverlust. 48)

BALLAUFF weist auf eine Reihe von Bedingungen hin, die die Sachauseinandersetzung verhindern. Langeweile, Angst, Voreingenommenheit, eingefahrene Gewohnheiten, aber auch soziale Restriktionen (u.a. Konkurrenz und Konformitätsdruck) verstellen die Aufmerksamkeit, die notwendig ist, daß der Schüler sich der Sache zuwenden kann. Gelingende Themenkonstitutionen setzen die "Ansprechbarkeit" der Schüler und ihr Aufmerksamwerden auf die Sache voraus. Die "kategetische Provokation" "zeigt" die Sache in ihrer Fragwürdigkeit und Undurchsichtigkeit. Die Differenz von Verstandenem und Unverstandenem bringt die Auseinandersetzung in Gang, die als "Hineinfinden ins Denken" beschrieben wurde. (Das Problem der "Motivation" wird hier also von der Sache ausgehend thematisiert, im Gegensatz zu psychologischen Motivationstheorien, die dazu von den Ansprüchen und der Situation der Lernenden ausgehen.) Die didaktische Provokation ist allerdings nicht an eine bestimmte Phase des Unterrichts gebunden. 49)

Die genannten Autoren, so ist nach dieser Kurzdarstellung zu resümieren, stellen die Bedeutung, die dem Einfluß der Sache zu Beginn der Themenkonstitution zukommt, in den Vordergrund. Alle Autoren setzen außerdem das bedeutungsvolle Thema, das Fragen aufgibt und zu Einsichten führen kann, voraus.

In ihrer Phänomenologie des Unterrichts weisen MAIER/PFISTNER auf die Relevanz des antizipierenden Vorentwurfs hin. 50) Zu Beginn des Unterrichts besteht zwischen dem Sinnhorizont, in dem der Lehrer das Unterrichtsthema sieht, und den Sinnhorizonten der Schüler ein Gefälle. Im Verlauf des Unterrichts sollen sich die Zielvorstellungen angleichen. Damit der Gefälleausgleich "planmäßig", "zielgerichtet" und "zusammenhängend" erfolgen kann und den Schülern "sinnvolles" Lernen 51) ermöglicht wird, muß der Lehrende die Schüler das Ziel "antizipieren" lassen. Der Lehrende enthält das "Antizipationsschema" vor, wenn er entweder keine Zielangaben macht und die Schüler Schritt für Schritt seine thematischen Akzentsetzungen nachvollziehen müssen oder wenn die Zielangabe zu vage bleibt. Der "Zielhorizont" wird vor allem in der Eröffnung aufgebaut, aber auch im weiteren Verlauf des Unterrichts immer wieder erweitert, verändert und konkretisiert.

Für die Untersuchung der Eröffnungen in Unterrichtsbeispielen ist auf den zitierten Überlegungen aufbauend ein kritischer Standpunkt zu gewinnen. Genauer zu befragen sind (1.) der Einfluß der Sache im Verhältnis zur Steuerung durch die Lehrer-Auslöser, (2.) die zur Sachauseinandersetzung veranlassende "Qualität" der Unterrichtsthemen und (3.) die den Schülern eingeräumte Chance, ein Antizipationsschema des weiteren Ablaufs der Themenkonstitution zu entwickeln.

Werden diese Kriterien versuchsweise an die Themenkonstitution in den drei zitierten Beispielen angelegt, so ist bestenfalls im dritten Beispiel ein "Zug der Sache" erkennbar. Im ersten Transkriptausschnitt ist das Unterrichtsthema noch nicht recht abzusehen. In der zweiten Eröffnung bringt L1 die Themenkonstitution mühsam gegen Widerstände in Gang. Diese Eröffnung stellt nach den erwähnten Kriterien also ein Negativbeispiel dar. Außerordentlich wichtig erscheint auch der Hinweis zum Einfluß des

Themas auf die Chancen der Themenkonstitution. An Unterrichtsthemen sind dann, gerade wenn von der möglichen Sachauseinandersetzung in der Themenkonstitution aus gefragt wird, strenge Maßstäbe anzulegen. Inwieweit L1 und L2 in ihren Äußerungen nicht nur einen ersten Horizont aufbauen, sondern die Schüler den weiteren Ablauf und das "Ziel" der Themenkonstitution vorwegnehmen lassen, ist nur schwer zu beurteilen. L1, die sich besonders um die Antizipation der Zielvorstellungen bemüht, berichtete dazu in einer persönlichen Mitteilung, daß sie sehr deutlich erkennt, ob die Schüler "wissen", worauf der Unterricht abzielt. Abgesehen von der Möglichkeit der Täuschung wirft dies die Frage auf, in welchen Äußerungen L1 den Schülern zu Beginn der Themenkonstitution Zielvorstellungen vermittelt und aus welchen Äußerungen sie entnimmt, daß die Klasse ihre Ankündigungen "verstanden" hat. Für den "außenstehenden Interpreten" der Protokolle erschließt sich dieser Bedeutungsgehalt in den Beispielen m.E. nicht.

Umgekehrt wirft die Interpretation der Beispiele Rückfragen an die dargestellten didaktischen Positionen auf. Die genannten "Kriterien" sind nicht geeignet, auf der Ebene der Äußerungen in Stundeneröffnungen zwischen Einleitungen der Themenkonstitution, die den benannten Kriterien entsprechen, und solchen, die ihnen zuwiderlaufen, zu unterscheiden. Worin etwa äußert sich - über die idealtypische Unterscheidung von gelingenden und nicht-gelingenden Eröffnungen hinaus - das "Verhakt-Sein von Kind und Gegenstand" (ROTH) in einer Äußerung? Die benannten didaktischen Gesichtspunkte sind in Unterrichtsanalysen nicht konkret und nicht "trennscharf" genug.

3.2. Die Themenkonstitution als geordneter Ablauf von Phasen

In allen untersuchten Unterrichtsstunden konstituiert sich das Unterrichtsthema in einer Reihe von deutlich voneinander abgegrenzten Phasen. Idealtypisch wird die einzelne Phase jeweils eingeleitet, in Gang gehalten und abgeschlossen. An den "Nahtstellen" (MEHAN: "seams"), an denen zwei Phasen aneinandergrenzen, liegen dann der Abschluß der bisherigen und die Einleitung der folgenden Unterrichtsphase nebeneinander. Der Abschluß ist jedoch nicht obligatorisch. Z.T. werden Phasen nicht ausdrücklich beendet, sondern es beginnt unmittelbar der folgende Unterrichtsschritt. Die Einleitung, das In-Gang-Halten und der Abschluß der Phasen wird fast ausschließlich durch Lehrer-Äußerungen geleistet. In keinem Fall schließt ein Schüler eine Phase ab, und nur zu sehr wenigen Phasen geben Schüler den Anstoß.⁵²⁾ Im Hinblick auf das Thema wird mit der neuen Phase ein neuer Themenaspekt angesprochen. Aspekt wird mit GRAUMANN als das definiert, das am Ganzen "angezielt" wird.⁵³⁾

Wie die Phasen im Inneren geordnet werden, wird im nächsten Abschnitt (3.3.) untersucht. Im folgenden werden Beispiele zu Abschluß und Einleitung von Unterrichtsphasen, damit also zu den "Nahtstellen" der Themenkonstitution, betrachtet.

3.2.1. Beispiele für Phasengliederungen

Das **erste Beispiel** repräsentiert die typischen phasengliedernden Äußerungen im Material. Insbesondere ist der "zentrierende Schritt" (SINCLAIR/COULTHARD) deutlich ausgeprägt.

D4/(131) - (142):

Die vorhergehende Unterrichtsphase wird in D4/(125) - (130) durch das Pausenklingeln unterbrochen. L1 setzt zunächst durch, daß eine Schülerin noch zu Wort kommt. In (130) beurteilt sie die auf einem Mißverständnis beruhende Schülerantwort und gibt Anweisungen zum Beginn der Pause. Damit ist diese Phase abgeschlossen. In (131) beginnt die nächste Phase der Themenkonstitution. Die hier analysierten Äußerungen (131) - (142) stehen also nur für den Beginn einer Phase. Der Abschluß ist bereits in der

vorausgehenden (zeitlich verstanden) Unterrichtsstunde erfolgt.

(131)-L1: O1., (A)

die Kinder • haben jetzt herausgefunden, daß die Geschichte an der Tafel, die eine Geschichte, von Kindern gesprochen ist, wenn sie sich ärgern, weil die Eltern ihnen so viele Sachen befehlen. (B)

Ich starte die Zusammenfassung, indem ich O1. zum Zuhören ermahne. (A)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich als bisheriges Ergebnis zusammenfasse, daß die Schüler folgendes herausgefunden haben: Die rechte Seite der Tafel gibt die Äußerungen von Kindern wieder, die sich über die vielen Anweisungen der Eltern ärgern. (B)

Zu A: L1 setzt unmittelbar nach der kleinen Pause die während der vorhergehenden Unterrichtsstunde begonnene Themenkonstitution zum Text "Die Großen und die Kleinen" fort. Sie spricht als erstes kurz O1. an. Da sie als nächstes die bisherigen Ergebnisse zusammenfaßt und (131) - (135) insgesamt einen zentrierenden Schritt darstellt, ist die Anrede kein Aufruf. Nach den Kategorien SINCLAIR/COULTHARDS könnte es sich um eine Hinführung zur folgenden Zusammenfassung handeln, die durch einen startenden Akt realisiert wird. Von den Realisierungsformen Feststellung, Frage oder Befehl kommt nur der Befehl in Betracht. Entsprechend interpretiere ich "O1." als verkürzten Befehlssatz. Aus dem Zusammenhang geht hervor, daß O1. aufmerksam sein soll oder muß. L1 spricht damit eine Ermahnung aus. (131A) erfüllt nach dieser Interpretation eine Doppelfunktion: ermahnen und die folgende Zusammenfassung starten.⁵⁴⁾ Die Themenkonstitution in dieser Unterrichtsphase wird damit noch nicht inhaltlich begonnen, sondern lediglich der Ansatz gemacht, Aufmerksamkeit als allgemeine Voraussetzung zu sichern.

Zu B: L1 wendet sich jetzt an alle Schüler und faßt die bisherigen Ergebnisse zusammen. Sie aktualisiert dadurch diesen Stundenabschnitt und stellt den Zusammenhang der Themenkonstitution, die hier sogar durch eine Pause unterbrochen wurde, wieder her. Bereits mit dem Perfekt zeigt sie aber auch an, daß dieser Teil abgeschlossen ist ("... haben ... herausgefunden ..."). Werden (133) und (135) und (140/142) berücksichtigt, so beginnt hier L1 mit der Gliederung der Themenkonstitution in eine abge-

schlossene und eine noch einzuleitende Phase und orientiert die Schüler darüber. Da diese Zusammenfassung zu Beginn einer neuen Phase geäußert wird, deshalb nicht damit zu rechnen ist, daß die Themenkonstitution sofort wieder abgebrochen wird, verweist L1 damit zugleich unbestimmt auf ein neues zu besprechendes Problem.

L1 läßt weiterhin anklingen, daß die Schüler ein Problem gelöst haben. Da dieser Äußerungsteil nicht sonderlich betont ist, insgesamt vage bleibt und hier vor allem gliedernde und orientierende Funktion erfüllt, handelt es sich nicht um eine Bewertung. Die Lehrerin gibt nur unbestimmt zu verstehen, daß sie den bisherigen Verlauf insgesamt positiv beurteilt und akzeptiert (Akzeptieren in Gliederungen). In diesem Zusammenhang zeichnet sich eine Interpretation für die merkwürdige Formulierung "... die Kinder ..." ab. Dadurch, daß L1 die Schüler nicht anspricht, sondern über sie als "die Kinder" spricht, scheint sie Distanziertheit auszudrücken. (Zum Vergleich: "... die Kinder haben herausgefunden, ..." - Ihr habt herausgefunden, ...). Es könnte sein, daß sie so der Rückmeldung einen objektiveren Klang geben oder ihre rückmeldende Rolle verdecken will. Zu Anfang tritt die einzige Pause in den Lehreräußerungen bis (139) auf. Sie hebt entweder die Äußerung insgesamt hervor oder signalisiert Zögern.

L1 behauptet, daß die Schüler als Sprecher der rechten Tafelhälfte Kinder erkannt haben, die sich über die vielen Anweisungen der Eltern ärgern. Nur der erste Teil der Behauptung ist nach dem Unterrichtsprotokoll richtig. Mehrere Schüler stellten zwar im Unterrichtsgespräch vor der Pause fest, daß die linke Seite des Tafeltexts von Erwachsenen, die rechte von Kindern "gesprochen" sein könnte, von "ärgern" ist jedoch nicht die Rede. Der einzige Schüler, in dessen Antwort "ärgern" fällt, ist Ha. in (111)/(113)/(115)/(117)/(119)/(121). Ha. sagt jedoch, daß die Eltern sich ärgern, wenn die Kinder nicht gehorchen und weiterhin an den Nägeln kauen etc.. In L1' Formulierung fließt hier ein, wie sie selbst den Text interpretiert und wie sie die Themenkonstitution weiterführen will. In der Phase, die sie gerade einleitet, sollen die Schüler erzählen, was ihnen ihre Eltern sagen. Sie sollen sich quasi "aussprechen". Dazu spielt es eine Rolle, daß sie mit den Anweisungen, Ermahnungen oder Befehlen nicht einverstanden sind. In L1' Zusammenfassung vermischen sich also im Interesse der von ihr geplanten Fortführung zwei Behauptungen, von denen nur eine zutrifft. Dieser Zusammenhang ist in dieser Situation für die

Schüler nicht zu durchschauen.

(132)-S?: Ja.

Ich nehme die Meta-Aussage zur Kenntnis, indem ich sie bestätige.

In eine Pause von L1 hinein äußert ein Schüler, der nicht identifiziert werden kann, eine zustimmende Zwischenbemerkung. Der Schüler bestätigt damit, daß er die Zusammenfassung anerkennt und nicht auf die falsche Behauptung in (131) eingehen wird. Nach dem Kategoriensystem SINCLAIR/COULTHARDS kann diese Äußerung nicht vorkommen, da Meta-Aussagen der Lehrerin nicht bestätigt werden müssen. MEHAN beschreibt jedoch sehr ähnliche kurze Schülerbemerkungen in zentrierenden Schritten (z.B. "yes", "yeah"), die von weiteren Anzeichen aktiven Zuhörens wie z.B. Augenkontakt und Kopfnicken begleitet sind. Seiner Deutung, daß auch in anscheinend passiven Phasen die Schüler einen aktiven Beitrag zum Unterrichtsgeschehen leisten, ist zuzustimmen. 55)

(133)-L1: Die andere Seite der Tafel besteht aus, was die Eltern so manchmal alles zu den Kindern sagen:

(134)-S?: Ja.

(135)-L1: Wasch dir gleich die Hände! Zieh deinen Pullover an! Paß auf den Weg auf! Kau nicht an den Nägeln! Räum dein Zimmer auf! ((leichter Befehlston))

Ich erläutere die Meta-Aussage, indem ich feststelle, daß die andere Seite der Tafel einige Ermahnungen der Eltern wiedergibt: Wasch dir gleich die Hände! Zieh ... (133 + 135) 56)

Zu (133) + (135): L1 schließt den zentrierenden Schritt mit einer Erläuterung zu ihrer Zusammenfassung ab. Sie hat die Funktion, die Behauptung über den bisherigen Verlauf auszuweiten 57) und - wie es scheint - plausibler zu machen.

Die Lehrerin stellt zunächst fest, daß der linke Tafeltext die Anweisungen der Eltern wiedergibt. Die betonte Gegenüberstellung "... die eine Geschichte ..." (131) - "Die andere Seite der Tafel ..." dient vermutlich dazu, daß die Schüler sich leichter orientieren können. Die Formulierung selbst ("... besteht aus, was ...") ist umständlich und ungenau. Mit "...

so manchmal alles ..." läßt L1 es unentschieden, ob sie für die Anweisungen der Eltern Verständnis hat oder nicht.

Da die Schüler in der vorhergehenden Stunde erkannt haben, daß die linke Seite von Eltern gesprochene Anweisungen sind, gibt hier L1 immer noch Schülerergebnisse wieder. Die Einleitung in (131) "Die Kinder haben jetzt herausgefunden ..." trifft immer noch zu. Die Erinnerung an diese Bedeutung scheint jedoch hier zu verblassen. Es scheint, als ob L1 hier selbst den Text interpretiert und zu einer sicheren Feststellung kommt. Diese Entwicklung wird von (135) verstärkt. L1 wiederholt mit kleinen Abwandlungen den Tafeltext. Sie scheint damit noch einmal zu belegen, daß es sich in der Tat um Anweisungen der Eltern an die Kinder handelt. Auf Grund des vorangegangenen Unterrichtsgesprächs sind diese Aussagen und Formulierungen den Schülern vertraut. Es besteht daher für sie kein Anlaß, über L1' Äußerungen noch einmal nachzudenken oder sie anzuzweifeln. Die Lehrerin schickt also hier einer Äußerung, in der eine Behauptung nicht zutrifft (131), zwei für alle Schüler einsichtige und gesicherte Feststellungen (133 + 135) hinterher. Ich vermute, daß sie dadurch den zentrierenden Schritt insgesamt als sichere und nicht anzuzweifelnde Feststellung erscheinen lassen will (Verdeckte Gesprächssteuerung: "Tarnung" einer nicht zutreffenden steuernden Behauptung als sichere Feststellung).

(135) steht in engem Zusammenhang mit der geplanten Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs. L1 betont jeweils die am Anfang stehende Verbalphrase der Imperative bzw. einen Teil davon ("Wasch ... Zieh ... Paß ..."). Möglicherweise bietet sie damit ein sprachliches "Modell" an, nach dem die Schüler die Anweisungen ihrer Eltern formulieren sollen. Die Unterrichtsstunde schließt mit einer Einzelarbeit, in der die Schüler diese Anweisungen von Erwachsenen auf einem Arbeitsblatt eintragen sollen. Die erste Aufgabe ist schon ausgefüllt. Hier erscheint wieder die Formulierung von (135): Wasch dir die Hände! L1 besteht jedoch weder beim Sprechen noch beim Aufschreiben auf dem Imperativ.

Der zentrierende Schritt mit der Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse ist damit abgeschlossen. Die kurze Pause L1' nach (135) wird von In. und Ha. zu vier Zwischenbemerkungen genutzt, die nicht interpretiert werden.

(136)-In.: Kaue an den Nägeln!

(137)-Ha.: Haha! ((lacht))

(138)-In.: Fall' auf die Nase!

(139)-Ha.: Haha! ((lacht))

(140)-L1: Was sagen euch, euch denn die Eltern, ()

(141)-S?: Ehm!

(142)-L1: was ihr alles tun sollt?

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich euch frage: Was sagen euch eure Eltern, was ihr tun sollt? (140 + 142) ⁵⁸⁾

L1 spricht jetzt die Schüler direkt an und fordert sie auf, nach dem Rückblick eine neue Frage zu beantworten. Die Schüler sollen berichten, was sie nach ihren Eltern "tun sollen". Im Hinblick auf die Konstitution des Unterrichtsthemas leistet dieser eröffnende Schritt zusammen mit dem vorausgegangenen zentrierenden Schritt den Abschluß der Gesprächsgliederung und führt zu einer Wendung im Gesprächsthema. Stand bisher die Textinterpretation im Zentrum, so sollen sich die Schüler jetzt ihrer Familie und ihren Erfahrungen zuwenden. Die neue Aufforderung steht immer noch innerhalb des Horizonts, der zu Anfang mit dem Text und den ersten Lehrer-Äußerungen abgesteckt und im Hinblick auf den Text ein Stück weit dargelegt wurde. L1 fordert jetzt dazu auf, sich innerhalb dieses Horizonts einem anderen Aspekt zuzuwenden und diesen weiter zu klären (Zuwendung zu einem neuen Aspekt).

L1 bezeichnet nur ungenau, worüber die Schüler erzählen sollen. Im Zusammenhang mit dem Gedicht spricht sie von dem, was Eltern "befehlen" oder was sie "... so manchmal alles zu den Kindern sagen ..." (133). Verglichen damit wählt L1 hier eine einerseits breite und unspezifische Aufforderung, zu der relativ viele Berichte und Erfahrungen passen (man vergleiche: 'Was sagen euch denn die Eltern, was ihr tun sollt?' - Was befehlen euch die Eltern? - Wozu weisen euch die Eltern an?). Andererseits scheint sie dadurch die Bedeutung der Aufforderung leicht in Richtung "aktives Tun" zu verschieben. Während im Text noch dazu aufge-

fordert wird, etwas zu unterlassen, erzählen die Schüler im folgenden nur noch von Anweisungen oder Aufträgen ihrer Eltern, die sie durch Aufräumen, Mithelfen, Spülen, Einkaufen etc. erfüllen. 59)

Die Aufforderung selbst ist durch Wörter erweitert, die ohne wesentliche Bedeutungsveränderung wegbleiben könnten (Zum Vergleich: "Was sagen euch, euch denn die Eltern, was ihr alles tun sollt?" - Was sagen euch die Eltern, was ihr tun sollt?). Ich vermute, daß L1 eine knappe Aufforderung vermeiden, höflicher und freundlicher wirken und die gesprächssteuernde Bedeutung der Aufforderung verdecken will (Verdeckte Gesprächssteuerung: Vermeiden knapper Formulierungen). Als nächster Schüler antwortet Ha. "richtig" auf L1' Frage.

Das **zweite Beispiel** ist aus zwei Gründen ausgewählt worden. Es zeigt (1.), daß Phaseneinleitungen u.U. mehrfach wiederholt werden, weil die erste Aufforderung zu antworten nicht "richtig" beantwortet wird, und daß (2.) Phaseneinleitungen mit übergreifenden Strukturierungen verbunden sein können, die nicht nur die unmittelbar folgende Phase betreffen, sondern für den Ablauf mehrerer Phasen gelten.

S1/(39) - (60):

Zu Anfang der Stunde S1 wird die Kopie einer Abbildung an jeweils drei Schüler verteilt. Die aus einem Schulbuch entnommene Abbildung zeigt die wichtigsten fünf Dienstleistungsbereiche der Post. In der unmittelbar vorangegangenen Phase, mit der das Kreisgespräch beginnt, beantworten Ma., Al. und vor allem MZ in einer ersten Näherung die drei Fragen von L1, was sie auf dem Bild schon kennen, wozu man die Gegenstände oder Räume braucht und was sie daraus als nächstes Sachunterrichtsthema der Klasse erschließen. In (39) - (43) beginnt L1 damit, diese Phase abzuschließen und die nächste einzuleiten. Der Übergang gelingt jedoch zunächst nicht, so daß L1 mehrfach an die begonnene Einleitung erinnern und den Auslöser wiederholen muß, bis schließlich in (61) die neue Phase endgültig "ordnungsgemäß" beginnt.

(39)-L1: Gut. (A)

Vielleicht muß ich nochmal ein bißchen, (B)

du hast jetzt schon sehr viele Sachen auf einmal genannt. (C)
Vielleicht können wir uns mal der Reihe nach damit beschäftigen. (D)

Es sind fünf • verschiedene • Dinge von der Post zu sehen gewesen. (E)

Nehmt

(40)-S?: (Vorher)/

(41)-L1: mal zunächst eines davon. (F) 60)

Ich schließe die bisherige Phase ab, indem ich die Antworten, insbesondere die Antwort MZs akzeptiere. (A)

(Rahmensetzender Schritt)

Ich starte meine Zusammenfassung, indem ich behaupte, daß ich nochmals ... muß. (Unvollständig) (B)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich zusammenfassend feststelle, daß du jetzt schon sehr viele Sachen auf einmal gesagt hast. (C)

(Erster zentrierender Schritt)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich vorschlage, daß wir uns vielleicht mal der Reihe nach damit beschäftigen. (D)

Ich erläutere meine Meta-Aussage, indem ich feststelle, daß fünf Tätigkeitsbereiche der Post zu sehen waren. (E)

(Zweiter zentrierender Schritt)

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich euch empfehle, zunächst einen Dienstleistungsbereich auszusuchen. (F)

(Eröffnender Schritt)

Zu A: In Anschluß an SINCLAIR/COULTHARD und MEHAN ist (39A) als rahmensetzender Schritt oder "verbal marker" zu verstehen, der deutlich macht, daß ein Teil der Themenkonstitution beendet ist. Dies wird u.a. durch die neutrale Intonation unterstützt. Wie beide Autoren feststellen, wird diese Funktion von einer kleinen Anzahl von Wörtern erfüllt. 61) L1 verwendet bevorzugt "gut" und "so". L1 gliedert dadurch die Themenkonstitution. Sie gibt (1.) den Abschluß der vorherigen Phase zu verstehen bzw. - in diesem Beispiel - daß sie gerade dabei ist, diese abzuschließen, und macht (2.) deutlich, daß eine neue Aufforderung folgen wird. Der rahmensetzende Schritt "Gut." entspricht also dem zentrierenden Schritt im ersten Beispiel. Mit (39A) wird ebenfalls ein akzeptierender Gehalt

ausgedrückt. Da fast ausschließlich MZ die vorangegangene Aufforderung zu antworten (15)-L1 in (20/22/24/26/28/30/34/36/38) beantwortete, bestätigt L1 vor allem ihm, daß seine Antwort "angemessen" (SINCLAIR/COULTHARD) ist. Für ein Lob wären andere Intonation und eine andere Stellung im Gespräch notwendig.

Zu B und C: Vor der nächsten Aufforderung zu antworten, folgen zunächst zwei zentrierende Schritte. Der erste, der jetzt analysiert wird, ist zusammenfassend dem bisherigen Verlauf zugewandt. L1 startet die Zusammenfassung, indem sie behauptet, daß sie noch etwas tun muß. Die Proposition ist unvollständig. Die Lehrerin sagt nicht, wozu sie sich veranlaßt sieht. Aufgrund der Andeutung, daß sie eine Handlung wiederholen muß ("... noch mal ..."), nehme ich an, daß sie sich auf ihre Äußerung (15) bezieht und eine erneute Aufforderung zu antworten ankündigt. Sie betont außerdem, daß diese Handlung notwendig ist ("... muß ...") und daß sie sie "vielleicht" und "ein bißchen" tun muß. Da L1 sehr häufig steuernde Maßnahmen herunterspielt oder "tarnt", können diese Gesprächspartikel als Indiz gelten, daß sie eine gesprächssteuernde Maßnahme meint.

L1 wendet sich jetzt noch einmal MZ zu. Ihre Zusammenfassung bekräftigt den akzeptierenden Charakter des rahmensetzenden Schritts (39A). Sie bestätigt MZ, ihre Aufforderung zu antworten einerseits sehr gut erfüllt ("... sehr viele Sachen ..."), andererseits aber übererfüllt, insgesamt nicht genau getroffen zu haben. Als Grund gibt sie an, daß MZ - so ist zu ergänzen - zu einem frühen Zeitpunkt der Themenkonstitution "viele Sachen" im Zusammenhang mit der Post auf einmal erwähnt hat ("... jetzt schon sehr viele Sachen auf einmal ..."). Das Perfekt unterstreicht noch einmal, daß der Beitrag MZs und die vorherige Phase abgeschlossen sind. (39C) scheint mir wieder ein Beispiel dafür zu sein, daß ein Akt mehrere Funktionen erfüllt. L1 akzeptiert vorangegangene Äußerungen, faßt zusammen, schließt ab und orientiert die Schüler dadurch. Im Hinblick auf die Themenkonstitution ergänzt dieser zentrierende Schritt den rahmensetzenden Schritt (39A). Beide zusammen schließen die erste Phase des Kreisgesprächs ab. Zugleich verweist L1 damit auf die weitere Fortsetzung der Themenkonstitution und die neue Eröffnung.

Zu D und E: Mit diesem zweiteiligen zentrierenden Schritt wendet sich L1 wieder der Klasse zu. Im ersten Teil kündigt L1 an, auf welche Weise

ihren Planungen entsprechend die Themenkonstitution fortgesetzt werden soll. Das "vielleicht" am Anfang nimmt den Beginn von (39B) wieder auf. Mir scheint, daß L1 jetzt die in (39B) schon angedeutete Gesprächssteuerung ausführt. Der Orientierung der Schüler dienen vermutlich die beiden Gegensätze, ⁶²⁾ durch die (39D) von der vorausgehenden Zusammenfassung abgesetzt ist: Statt "... sehr viele ... auf einmal ..." sind die abgebildeten Dienstleistungsbereiche der Post nacheinander zu bearbeiten; statt sie lediglich zu nennen, sollen die Schüler sich damit beschäftigen. L1 betont damit, daß es ihr auf eine ausführliche Besprechung einzeln nacheinander ankommt.

Die Meta-Aussage ist als außerordentlich zurückhaltender Vorschlag formuliert. L1 betont vor allem den Versuchscharakter des Vorgehens. Sie scheint weiterhin den Eindruck zu erwecken, daß sie sich in ihrem Vorschlag nicht so sicher ist bzw. daß dieser Vorschlag keinesfalls auf längeren Überlegungen beruht ("Vielleicht können wir uns mal ..."). Sie bezieht sich selbst in den Vorschlag ein ("... wir ..."). ⁶³⁾ Verstärkt wird diese Tendenz noch durch das Leiser-Werden der Stimme.

In eklatantem Gegensatz dazu steht die Bedeutung des Vorschlags. Es handelt sich hier um die sorgfältig vorbereitete Gesprächssteuerung, die die Themenkonstitution der gesamten Unterrichtsstunde strukturiert. L1 leitet nicht nur die nächste Phase ein, sondern nennt die übergeordnete Regel, nach der alle Phasen der Unterrichtsstunde ablaufen. ⁶⁴⁾ Sie gibt hier an, daß anhand der Abbildung jeder Dienstleistungsbereich der Post, d.h. Paketverkehr, Briefverkehr, Telefonwesen etc., ausführlich und einzeln nacheinander zu besprechen ist. Dieses Vorgehen wird auch realisiert. Diese maßgebliche Bedeutung ihrer Meta-Aussage "spielt" L1 hier "herunter". Möglicherweise will sie damit diese steuernde Maßnahme weniger auffällig realisieren (Verdeckte Gesprächssteuerung: "Tarnung" der Strukturierung der Unterrichtsstunde als Vorschlag).

Die Meta-Aussage wird durch die Feststellung (39E) erläutert, daß auf der Abbildung fünf Tätigkeitsbereiche zu sehen waren. Sowohl "fünf" als auch "verschiedene" werden betont. Durch die beiden Pausen hebt L1 die Erläuterung zusätzlich hervor. Daß die fünf Bereiche "verschiedene" Bereiche sind, ist eigentlich eine Tautologie. L1 scheint damit noch einmal zu unterstreichen, daß über jeden Tätigkeitsbereich einzeln zu sprechen sein

wird. Implizit orientiert sie damit die Schüler über das "Ziel" der Unterrichtsstunde. Sie ist dann abgeschlossen, wenn die Schüler sich mit allen fünf Bereichen beschäftigt haben.

Durch diese Erläuterung wird der steuernde Charakter des gesamten zentrierenden Schritts zusätzlich verdeckt. Die Abbildung ist für L1 nur der Anlaß, das Unterrichtsgespräch auf Grund ihrer eigenen Überlegung - vernünftigerweise! - in fünf relativ unabhängige Teilgespräche über Paketverkehr, Briefverkehr etc. zu gliedern. Hier jedoch verwendet L1 die Illustration als von ihr unabhängigen Beleg für die Gesprächssteuerung in (39D). Die unpersönliche Formulierung ("Es sind ...") läßt an eine sachliche Notwendigkeit denken. L1 verstärkt das Argument noch, indem sie daran erinnert, daß die Schüler die Illustration und ihre Einteilung selbst angesehen haben. Da die Abbildung sowohl fünf verschiedene Dienstleistungsbereiche zeigt als auch den Schülern vorgelegen hat, stellt L1 hier nichts Falsches fest. Problematisch erscheint nur die Verwendung als Argument für die von der Lehrerin beabsichtigte Steuerung der Themenkonstitution. Dieser Zusammenhang ist zu kompliziert, um im Unterrichtsgespräch von den Schülern erkannt zu werden.

Bei dem zentrierenden Schritt (39D + E) handelt es sich insofern um eine wichtige Schaltstelle der Themenkonstitution, als hier entschieden wird, auf welche Weise das Thema "Post" in der ersten Stunde dieser Unterrichtseinheit anhand der Abbildung besprochen, d.h. wie die Post den Schülern dargestellt wird. Insofern wären hier Rückfragen zur Legitimation und Begründung der Strukturierung berechtigt. 65)

Zu F: L1 konkretisiert in (39F) die Zentrierung (39D + E) für die nächste Unterrichtsphase. Sie fordert die Schüler auf zu antworten, indem sie einen Dienstleistungsbereich aussuchen. Es wird nicht ganz klar, ob der erste antwortende Schüler nur den Bereich bestimmen oder bereits mit dem Gespräch über diesen Bereich beginnen soll. L1 vermeidet auch hier die offene Steuerung. Statt einer direkten Aufforderung spricht sie eher eine Empfehlung aus. Der Versuchscharakter bleibt dadurch erhalten, daß die Schüler "... zunächst mal ..." mit einem Bereich beginnen sollen (Verdeckte Gesprächssteuerung: "Tarnung" einer Aufforderung zu antworten als Empfehlung). L1 bestimmt den ersten Bereich nicht selbst, sondern überläßt die Wahl den Schülern. Sie ermöglicht dadurch den Schülern, sich mit

einer Entscheidung an der Themenkonstitution zu beteiligen. Auf diese Weise macht sie außerdem die Teilnahme am Unterrichtsgespräch vor allem für den ersten antwortenden Schüler attraktiv. Verglichen mit der Strukturierung des gesamten Gesprächs in (39D und E) ist diese Entscheidung allerdings unbedeutend. Sie liegt nicht nur innerhalb des von L1 vorgeesehenen Ablaufs der Themenkonstitution, sondern hat die Funktion, diesen weiteren Ablauf in Gang zu bringen.

L1 versucht damit, bereits die neue Phase einzuleiten. Auf die Themenkonstitution wirkt sich die Phaseneinleitung als beabsichtigte Verschiebung des Aspekts, unter dem das Ganze angezielt wird, aus. Das Unterrichtsthema "Überblick über die Tätigkeitsfelder der Post" konstituiert sich jetzt nicht mehr global-vage, sondern Feld nach Feld in eingehender Besprechung.

(Die folgenden Äußerungen werden nur noch kurz interpretiert.)

(42)-S?: (Vorbei).

(43)-L1: Ha.

(44)-A1.: Des, zum Beispiel, eh, wenn e Paket verschicke. ●

Ich antworte, indem ich feststelle, daß unter anderem das Pakete-Verschicken zu sehen war.

Obwohl L1 Ha. aufruft (43), antwortet als erster A1.. Er nimmt das Angebot L1' wahr und wählt als ersten zu besprechenden Tätigkeitsbereich "Pakete-Verschicken" aus. A1. bezieht sich auf das Pakete-Verschicken als Handlung von Personen: Es soll darüber gesprochen werden, "wenn ein Paket verschickt wird".

(45)-L1: Pakete verschicken. ● (A)

Was war'n bei/ übers Pakete-Verschicken zu sehen? (B)

Ich akzeptiere ⁶⁶⁾ deine Antwort, indem ich sie in etwa wiederhole. (A)

Ich fordere euch auf, zu antworten, was bei oder übers Pakete-Verschicken zu sehen war. (B)

Zu A: Indem L1 den Kern der Antwort A1.s wiederholt, bestätigt sie, daß seine Antwort angemessen ist, und bekräftigt damit die Wahl A1.s. Pakete-Verschicken ist damit endgültig als erster zu besprechender Tätigkeitsbe-

reich bestimmt. L1 vermeidet jedoch den Bezug auf konkrete Handlungen und Situationen und formuliert abstrakt und allgemein. Sie setzt damit ihren Sprachgebrauch in dieser Stunde fort, in der sie nach den "Dingen", die von der Post zu sehen waren, fragt. Die Formulierung "Pakete-Verschicken" wird dadurch quasi als Name des Tätigkeitsbereichs eingeführt. Z.T. werden im folgenden für die anderen Tätigkeitsbereiche analoge Namen geprägt, z.B. "Briefe befördern" etc.

Zu B: Nach dem ersten Auslöser in (39) ("Nehmt mal zunächst eines davon.") spricht L1 hier die zweite Aufforderung zu antworten aus. Da inzwischen der erste Themenbereich ausgewählt ist, kann L1 spezifischer dazu auffordern, Einzelheiten des Pakete-Verschickens zu beschreiben. Sie benutzt dazu den "Namen" "Pakete-Verschicken", den sie kurz zuvor einführt. 67)

(46)-Al.: Da, da stand ne Briefmarke drauf, vielleicht meint der'n, so'n großen Zettel, da stand vier ● fünfzig oder ● tausend oder sonst was drauf, aber es (geht) net, gell. ●

Ich antworte, indem ich verschiedene Einzelheiten zum Pakete-Verschicken beschreibe und zu erklären versuche.

Als Antwort ist nur schwer zu verstehen. Mit "... vielleicht meint der ..." bezieht er sich wahrscheinlich auf MZ, der in (36) und (38) im Zusammenhang mit dem Paketverkehr eine Karte erwähnt hat. Auf der in Frage kommenden Paketkarte steht die Postleitzahl 5960. Nicht zu klären ist, was Al. damit meint, daß "es" nicht "geht". 68)

(47)-L1: Pakete verschicken. ● ((Schreibt an.)) (A)
Ka. (B)

Ich bewerte deine Antwort tendenziell negativ, indem ich nicht darauf eingehe.

Oder: 69)

Ich akzeptiere deine Antwort, indem ich nicht darauf eingehe. (A)

Ich rufe Ka. auf. (B)

Zu A und B: L1 übergeht die Unklarheiten in Als Antwort und wiederholt, was sie schon auf Als Antwort (44) gesagt hat. Ob sie damit negativ bewertet oder die Antwort neutral akzeptiert, scheint kaum zu entschei-

den. Da sie etwa zur gleichen Zeit "Pakete verschicken" an die Tafel schreibt, könnte sie auch abgelenkt sein und deshalb nicht auf (46)-Al. eingehen. L1 eröffnet die Diskussion noch einmal (gebundene Äußerungsfolge "Wiedereröffnung 2", falls sie Al.s Antwort nicht akzeptiert) oder sammelt Antworten (gebundene Äußerungsfolge "Sammeln", falls die Antwort akzeptiert wird), indem sie als nächste Ka. aufruft.

(48)-Ka.: Eh, Telefonzelle, das sieht man da auch.

Ich antworte, indem ich feststelle, daß auch eine Telefonzelle zu sehen war.

Ka. gibt offensichtlich eine falsche Antwort auf die Aufforderung zu antworten, was zum Pakete-Verschicken zu sehen war.

(49)-S?: ((Pfeift.))

(50)-L1: Psst, (A)

Moment, (B)

könnt ihr noch'n Moment bei Pakete-~~Verschicken~~ bleiben? (C)

Da war nämlich mehr zu sehen. (D)

Pakete verschicken ● (E)

Ich weise dich/euch an, leise zu sein. (A)

Ich bewerte deine Antwort negativ, indem ich euch auffordere, beim Pakete-Verschicken zu bleiben. (B)

(Feedback auf (48))

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich euch bitte, noch einen Moment beim Pakete-Verschicken zu bleiben. (C)

Ich erläutere meine Meta-Aussage, indem ich begründend feststelle, daß dazu mehr zu sehen war. (D)

(Zentrierender Schritt)

Ich fordere euch auf zu antworten, was beim Pakete-Verschicken zu sehen war. (E)

(Eröffnender Schritt)

Zu B: L1 macht hier deutlich, daß sie Ka.s Antwort negativ bewertet und daß diese Richtung der Themenkonstitution nicht fortzusetzen ist.

Zu C, D und E: Vor dem mittlerweile dritten Auslöser (E), Einzelheiten

des Pakete-Verschickens zu beschreiben, schaltet L1 einen zentrierenden Schritt ein. Sie gibt zunächst einen als Bitte "getarnten" Ausblick auf den weiteren Verlauf. Der steuernde Charakter dieses Äußerungsteils wird abgeschwächt durch (1.) das Leiser-Werden der Stimme, (2.) die Formulierung "... noch'n Moment ..." und (3.) die Behauptung, daß die Schüler bei diesem Tätigkeitsbereich bleiben sollen. Die Zeitangabe "... Moment ..." untertreibt die angestrebte Dauer, da das Pakete-Verschicken einer von fünf Tätigkeitsbereichen ist. "... bleiben ..." legt nahe, daß das Gespräch darüber bereits begonnen hat und es sich um eine Fortsetzung handelt. Dabei hat bisher erst ein Schüler Einzelheiten des Pakete-Verschickens beschrieben. Mit allen diesen Mitteln verringert L1 die Schwierigkeiten der Aufgabe. ⁷⁰⁾ Im folgenden Äußerungsteil begründet L1 die Aufgabe damit, daß die Abbildung mehr Einzelheiten zeigt. Sie verwendet damit auch hier das Material als die legitimierende und zur weiteren Themenkonstitution auffordernde Instanz. ⁷¹⁾

(51)-In?: ⁷²⁾ Und dann is noch so Zettel/ ●

Ich antworte, indem ich feststelle, daß da noch ein Zettel ist.

Bei In?s Antwort bleibt offen, welchen Zettel er meint. Auf der Abbildung sind drei Formulare zu sehen, die Paketkarte und zwei Telegrammformulare.

(52)-L1: Ja.

Ich bewerte deine Antwort positiv.

Da L1 zuvor nach Einzelheiten des Pakete-Verschickens fragt, nehme ich an, daß sie In?s Antwort als Hinweis auf die Paketkarte interpretiert. In diesem Fall unterstützt sie In?s Antwort, weil dieser Beitrag die Themenkonstitution in der gewünschten Weise fortzuführen verspricht.

(53)-ME: Telegramm ● verschicken.

Ich antworte, indem ich feststelle, daß der Tätigkeitsbereich Telegramm-Verschicken dargestellt ist.

Die Spontaneität und Unvermitteltheit der unaufgeforderten Antwort MEs rechtfertigt die Vermutung, daß ME In?s Hinweis auf einen Zettel als Hinweis auf die Telegrammformulare interpretiert. ME präzisiert dann In?s Bezeichnung und gibt den exakten Namen der beiden abgebildeten Formulare

an. ME kann sich dabei zusätzlich auf die vorbehaltlose Unterstützung, die L1 In?'s Beitrag gegeben hat, stützen. Falls diese Interpretation zutrifft, dokumentiert dieser Teil des Transkripts ein Mißverständnis zwischen L1, ME und möglicherweise auch In?.

(54)-L1: MZ! 73)

(55)-ME: Eh, Telegramm aufgeben, ●

(56)-L1: Du gehst eins wei/

Ich bewerte deine Antwort negativ, indem ich feststelle, daß du mit dem nächsten Tätigkeitsbereich beginnst. (Unvollständig)

(57)-ME: war da auch.

Ich erläutere meine Antwort, indem ich präzisiere und rechtfertige, daß der Tätigkeitsbereich Telegramm-Aufgeben in der Abbildung dargestellt ist (55 + 57).

(58)-L1: Ja, du gehst aber eins weiter.

Ich erläutere die Negativbewertung deiner Antwort, indem ich feststelle, daß das Aufgeben von Telegrammen zwar dargestellt ist, aber du zu schnell dazu übergehst.

ME ist nach Ka. der zweite Schüler, der voreilig zu einem zweiten Tätigkeitsbereich übergehen will. L1 bewertet zunächst in (56) MEs Antwort negativ und gibt dabei schon den Hinweis, daß ME sich nicht an die Gesprächsregel aus (39D) hält, nach der ein Tätigkeitsbereich nach dem anderen zu besprechen ist. In (58) erläutert und begründet sie die Ablehnung noch einmal ausdrücklich mit dieser grundlegenden Strukturierung. Auf diese Weise wird die Ankündigung (39D) und der Auslöser (39E + 41), die L1 neun Äußerungen zuvor als Vorschlag darstellt, zu der unangefochtenen Norm, auf die L1 sich bei dieser Steuerungsmaßnahme beruft.

(59)-ME: ~~Ach so.~~

Ich nehme L1' Bewertung und die Erläuterung der Bewertung zur Kenntnis. 74)

ME erkennt die Begründung an. Auffallend ist das Leiser-Werden der Stimme. ME nimmt damit quasi seine Äußerung (55/57) zurück. 75) Dieser Ge-

sprächsabschnitt belegt meiner Meinung nach, daß L1' Vorschlag von Anfang an als nicht-revidierbare übergeordnete Ankündigung zu verstehen ist und von den Schülern zwar mit Verzögerung, aber letztlich doch so verstanden wird. Auch ME fragt nicht zurück. Auffallend ist die Reibungslosigkeit, mit der L1 sich durchsetzt.

(60)-L1: Über das Pakete-Verschicken, da konnte man noch was sehen.

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich feststelle, daß zum Pakete-Verschicken noch was zu sehen war.

("Wiedereröffnung 2")

Nach dem Dialog mit ME benötigt L1 noch einen vierten Auslöser, der den bisherigen Aufforderungen zu antworten (39E/41), (45) und (50E) sehr ähnlich ist, um die Phase "ordnungsgemäß" auf den Weg zu bringen. Ma. beginnt in (61) mit den gewünschten Beschreibungen.

L1 benötigt häufig mehrere Auslöser, Erläuterungen und z.T. auch strukturierende Äußerungsfolgen, um Phasen einzuleiten. Die Übergänge werden dadurch z.T. sehr ausgedehnt. Im interpretierten Beispiel, das nicht gekürzt wird, um die Ausgedehnthet der Übergänge zu zeigen, setzt L1 dazu eine "Wiedereröffnung 2" und einen zentrierenden Schritt im "Inneren" einer Phase ein.

Das **dritte Beispiel** repräsentiert die Phasenübergänge in den Unterrichtsstunden L2s.⁷⁶⁾

D7/(61) - (63):

(61)-L2: Die Kinder haben verstanden, was der Esel für ein Kerl ist. (A)

Dann möchte mr aber wissen ... (B)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich zusammenfassend feststelle, daß die Kinder verstanden haben, was der Esel für ein Kerl ist. (A)

(Zentrierender Schritt)

Ich starte meine Aufforderung zu antworten, indem ich euch frage ... (unvollständig) (B)

Zu A: L2 schließt hier die dritte Phase der Unterrichtsstunde D7, in der die Textinterpretation beginnt, ab. In (54), (55), (58), (59) und möglicherweise auch in (60) charakterisieren fünf Schüler auf L2s Auslöser hin das Handeln des Esels bzw. die Situation (Esel hänselt das Eichhörnchen wegen seiner Farbe, Eichhörnchen will sich wehren). (61A) erfüllt wiederum mindestens zwei Funktionen. Der zentrierende Schritt, der die Äußerungen dieser Phase zusammenfaßt, gliedert zum einen die Themenkonstitution. L2 stellt fest, daß sein Auslöser (49/51/53) ausreichend beantwortet ist. U.a. gibt auch er mit der Wahl des Perfekts zu verstehen, daß er keine weiteren Äußerungen zum Verhalten des Esels erwartet. Zum anderen akzeptiert L2 dadurch in einer ungewöhnlichen und auffallenden Form die vorhergehenden Schülerantworten: Er bestätigt den Schülern, daß sie die Motive und die Handlungsweise des Esels ausreichend verstanden haben.

L2 spricht die Schüler nicht direkt an, sondern trifft wie L1 in D4/(131) ⁷⁷⁾ eine Feststellung über sie: "Die Kinder ...". Er verwendet diese "Anrede"-Form in allen Beispielstunden relativ oft, in D7 u.a. auch in (1), (9), (10), (53) etc.. Im Vergleich zu 'Ihr habt verstanden ...' legen Formulierungen wie "Die Kinder haben verstanden ..." zweifellos eine Distanz zwischen den Lehrer und die Schüler. Am wahrscheinlichsten erscheint die Interpretation, daß L2 dadurch seine Unabhängigkeit von der Schülergruppe bzw. deren Unabhängigkeit von ihm betonen will. Die Schülergruppe erscheint dann als eine Gesprächsgruppe, deren Äußerungen - da sich L2 in seinen Gesprächsbeiträgen aus der Gruppe "herausnimmt" - nicht von den gliedernden, orientierenden, bewertenden etc. Äußerungen des Lehrers zusammengehalten werden.

Zu B: Anschließend setzt L2 zu einer neuen Aufforderung zu antworten an. Wie aus (63) deutlich wird, ist (61B) als Starter zu interpretieren. Es geht bereits hervor, daß es sich um ein neues Problem handelt, das auf das bisherige folgt und davon abgesetzt ist ("Dann ... aber ..").

(62)-Martin: Dummer Kerl, doofer Kerl.

Ich antworte, indem ich L2 unterbreche und nachträglich noch einmal feststelle, daß der Esel ein dummer und doofer Kerl ist.

Martin unterbricht den begonnenen eröffnenden Schritt L2s und schiebt

entgegen der Zentrierung in (61A) eine nachträgliche Antwort zur Handlungsweise des Esels ein. Er orientiert sich in seiner Formulierung sowohl an L2 ("... Kerl ...") als auch an Clemens, der in (58) feststellt: "Der Esel ist dumm." Clemens' Antwort gehört zu den Schülerbeiträgen, die L2 akzeptiert. Martin spricht in (60) auch unmittelbar vor L2. Unter den fünf Schülerantworten wird an seiner Äußerung am wenigsten deutlich, in welcher Weise er den Esel oder die Situation charakterisiert. Es ist daher möglich, daß Martin in enger Anlehnung an L2 und eine akzeptierte Schülerantwort seinen Beitrag verbessern will. Auch in (23) und später in (64) spricht Martin unaufgefordert. L2 läßt in gewissen Grenzen unaufgerufene Schülerbeiträge zu und unterbricht in (62) Martin nicht. Im Hinblick auf die Themenkonstitution wirkt Martins nachträgliche Antwort als kurze Verzögerung des neuen Lehrer-Auslösers.

- (63)-L2: Dann möchte mr aber wissen: (A)
Was denkt denn des Eichhörnchen? - (B)
Oliver. (C)

Ich starte meine Aufforderung zu antworten, indem ich behaupte, daß wir jetzt etwas wissen wollen. (A)

Ich fordere euch auf zu antworten, was denn das Eichhörnchen denkt. (B)

Ich rufe Oliver auf. (C)

Zu A: L2 läßt zuerst Martin ausreden. Anschließend wiederholt er wörtlich (61B). L2 kündigt damit an, daß eine neue Aufforderung zu antworten folgt.

Zu B: L2 fordert anschließend zu Antworten darauf auf, was das Eichhörnchen denkt. Innerhalb des Horizonts, der durch das Kennenlernen des Gedichts eröffnet ist, wird dadurch ein neuer Aspekt angezielt. Während sich die Schüler in der dritten Phase mit dem Handeln des Esels auseinandersetzen, sollen sie jetzt die Gefühle und Gedanken des Eichhörnchens beschreiben. Beide Auslöser sind klar formuliert. Die "passenden" Antworten sind relativ eng begrenzt und klar vorgezeichnet. L2 steuert recht eng und so, daß die Fragen leicht von den Schülern beantwortet werden können. Im Hinblick auf die Themenkonstitution wird dadurch bereits die vierte Phase der Unterrichtsstunde eingeleitet.

Sowohl der Starter als auch der Auslöser sind weniger knapp als nötig

formuliert. L2 lehnt sich außerdem an die dialektgefärbte Sprache einiger Schüler an und faßt sich selbst und die Schüler zu einem Zuhörerkreis zusammen, der gemeinsam an Antworten interessiert ist (Zum Vergleich: Dann möchte ich wissen: Was denkt das Eichhörnchen? - "Dann möchte mr aber wissen: Was denkt denn des Eichhörnchen?"). ⁷⁸⁾ Ich vermute, daß L2 dadurch den Aufforderungscharakter seiner Äußerung herunterspielt und ihr einen einladend-anheimelnden Beiklang gibt.

Angleichungen an die dialektgefärbte und weniger "perfekte" Ausdrucksweise der Schüler und das Vermeiden von knappen Formulierungen finden sich in allen Beispielstunden, sowohl bei L1 als auch bei L2. Ich vermute, daß beide Lehrende dadurch verhindern, daß die Lehreräußerungen im Handlungs- bzw. Sprachgeschehen deutlich hervortreten. Zugleich verdecken oder mildern sie dadurch wahrscheinlich die Aufforderungs-, Gliederungs- und Rückmeldefunktion, die ihre Äußerungen immer wieder erfüllen, und lassen sie freundlicher, weniger perfekt und konzilianter erscheinen. Insofern stellt die besondere Ausdrucksweise L2s hier ebenfalls ein Beispiel einer verdeckten Gesprächssteuerung dar ("Tarnung" einer Aufforderung zu antworten durch weniger knappe Formulierung, Dialektfärbung und "Lehrer-wir").

Damit ist die vierte Phase der Unterrichtsstunde D7 "ordnungsgemäß" eingeleitet.

3.2.2. Typische Phänomene in Phasengliederungen

Alle untersuchten Stunden sind in Unterabschnitte gegliedert, die hier Phasen genannt werden. Zu deren Einleitung und Abschluß werden von beiden Lehrenden typische gliedernde Äußerungen bzw. Teile von Äußerungen eingesetzt. Dieses Ergebnis stimmt mit Untersuchungen an anderen Gesprächen und m.E. den Ergebnissen SINCLAIR/COULTHARDS zur Gliederung in Unterrichtsgesprächen überein. In verschiedenen Gesprächsanalysen wird im Hinblick auf Gespräche, die nicht unter den institutionellen Bedingungen der Schule und des Unterrichts stattfinden, belegt, daß sie durch typische Äußerungen in Phasen gegliedert werden. Der Gesprächsstoff kann, sofern ein Gegenstand nach dem anderen besprochen wird, ebenfalls deutlich erkennbare Gesprächsabschnitte konstituieren. 79)

Als mittlere Gliederung in Unterrichtsgesprächen stellen SINCLAIR/COULTHARD "Phasen" (transactions) fest. 80) Sie werden durch vorbereitende Äußerungsfolgen eingeleitet und können dadurch auch abgeschlossen werden. Vorbereitende Äußerungsfolgen sind bei SINCLAIR/COULTHARD obligatorisch, abschließende nicht. Als gliedernde Äußerungen dienen rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte. Rahmensetzende Schritte umfassen "... ein kleines Repertoire von Wörtern ..." 81) wie good, o.k., well, now, denen jeweils eine betonte Pause folgt: Good ●; o.k. ●; well ●; now ●. Während rahmensetzende Wörter auch in anderen Gesprächen vorkommen, vermuten SINCLAIR/COULTHARD, daß zentrierende Schritte für Unterrichtsgespräche typisch und darauf beschränkt sind.

In Übereinstimmung damit sind in den untersuchten Stunden rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte festzustellen, durch die die Phasen im allgemeinen eingeleitet und z.T. auch abgeschlossen werden. Der fakultative Charakter der Abschlüsse kann gut bestätigt werden: Sie fallen z.T. weg. In einigen Fällen fehlen entgegen dem Kategoriensystem SINCLAIR/COULTHARDS rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte am Beginn von Phasen, in zwei Fällen sogar am Beginn der Unterrichtsstunde. 82) Die neue Phase oder Unterrichtsstunde beginnt dann unmittelbar mit einer neuen Eröffnung. Rahmensetzende Schritte sind in allen Stunden festzustellen. L1 bevorzugt dazu "gut" und "so", seltener "jetzt", "Moment",

"also", L2 im wesentlichen "danke", selten "gut" und "genau". Die Pause danach fehlt jedoch oft (bei L1) bzw. scheint zu fehlen (bei L2).

Da Unterrichtsgespräche hier als themenkonstituierende Gespräche untersucht werden, ist (1.) eine weitere Einsicht in die Funktion von Gliederungen in Unterrichtsgesprächen und (2.) daraus abgeleitet eine andere Definition der Phasen möglich. Rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte treten immer dann auf, wenn der Unterrichtsgegenstand unter einem anderen Aspekt angezielt wird. Allerdings kommen sie nicht nur dann vor, sondern sind zusätzlich "im Innern" von Phasen zu finden, in denen der bereits zuvor angezielte Aspekt entfaltet wird. Die nähere Untersuchung dieser gliedernden Lehreraußerungen oder -äußerungsteile zeigt jedoch, daß L1 und L2 in diesen Fällen dem bereits angesprochenen Themenaspekt Geltung verschaffen und die neue Phase "ordnungsgemäß" auf den Weg bringen. Ein Beispiel dafür ist die zuvor interpretierte Äußerung S1/(50C und D).⁸³⁾ Rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte können die Abschnitte der Themenkonstitutionen also zahlenmäßig überwiegen. Hauptsächlich scheinen sie jedoch zu Beginn der thematischen Abschnitte der Themenkonstitution vorzukommen. Diese von rahmensetzenden und/oder zentrierenden Schritten begleiteten Abschnitte der Themenkonstitution, zu deren Beginn jeweils ein neuer Aspekt angezielt wird, werden hier Phasen genannt.⁸⁴⁾

Da für die Stunden L1' die Unterrichtsplanung bekannt ist, kann behauptet werden, daß die Folge der anzuzielenden Aspekte im wesentlichen bereits in der Planung festgelegt worden ist. Nicht-geplante Phasen gehen auf Veränderungen während der Themenkonstitution zurück, oder es werden in noch selteneren Fällen Phasen von den Schülern angeregt.⁸⁵⁾ Rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte erscheinen dann als die Gesprächstechnik, durch die L1 die bereits im voraus beabsichtigten Aspektverschiebungen anzeigt und verständlich macht. Sowohl für die Schüler - sofern hier eingespielte Erwartungen und Verhaltensweisen beteiligt sind - als auch für Analysierende könnten sie als Anzeiger beabsichtigter oder bereits begonnener neuer Themenabschnitte wirken. Da für L2s Stunden die Planung im einzelnen nicht vorliegt, können diese Behauptungen nicht an den Unterrichtsstunden D7 - D9 überprüft werden. Jedoch weisen seine Stunden ebenfalls eine deutliche Gliederung in Phasen und vergleichbare Typen von Äußerungen auf.⁸⁶⁾

Durch diese Funktion der rahmensetzenden und/oder zentrierenden Schritte, durch die Themenkonstitution bedingte Gesprächsgliederungen deutlich zu machen, könnten sich auch die übrigen an den Übergängen benannten Phänomene erklären. Die Einleitung der Phasen endet i.a. in einer neuen Aufforderung zu antworten. Damit die neue Phase "ordnungsgemäß" beginnt, müssen die Schüler die Verschiebung des Aspekts verstehen und mitvollziehen. Während durch rahmensetzende Schritte lediglich "Grenzen markiert" ⁸⁷⁾ werden, können die ausführlicheren zentrierenden Schritte zu Rückblicken und Vorgriffen genutzt werden. Rahmensetzende und zentrierende Schritte scheinen die Schüler über den Stand, den bisherigen und den geplanten Verlauf der Themenkonstitution zu orientieren, sie dienen der "Orientierung der Schüler".

Ereignisse rückschauend und vorausschauend zu interpretieren, gehört zu den grundlegenden Interpretationsverfahren, über die alle Handelnden verfügen und die von den Kindern erworben werden müssen. ⁸⁸⁾ Der retrospektiv-prospektive Sinn der Handlungen wird in den rahmensetzenden und vor allem in den zentrierenden Schritten besonders deutlich. Ihre Aufgabe scheint die Verbalisierung der rückblickend und vorausschauend bestehenden Zusammenhänge zu sein. Da rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte ausschließlich von den beiden Lehrern gesprochen werden und L1 und L2 die ganze Themenkonstitution kennen, drängt sich die Annahme auf, daß L1 und L2 dadurch den Schülern einen Überblick vermitteln wollen. Mit jeder gliedernden Äußerung bzw. jedem gliedernden Äußerungsteil stellen sie dann klar, daß die Grenze eines Abschnitts der Themenkonstitution erreicht ist, möglicherweise auch, welche Beziehungen zu den vorausliegenden oder kommenden Phasen bestehen. Wenn der Planungsentwurf, über den der Lehrende verfügt, als eine Relevanzstruktur verstanden werden kann, unter der die Unterrichtsereignisse interpretiert werden, besteht eine Funktion der rahmensetzenden und/oder zentrierenden Schritte darin, diese Relevanzstruktur den Schülern bekannt zu machen. Festzustellen ist dazu noch, daß bereits eine Zusammenfassung oder eine Ankündigung des weiteren Verlaufs, also ein zentrierender Schritt, retrospektiv und prospektiv "wirkt". Das gleiche gilt für rahmensetzende Schritte. Bei den Beispielanalysen wird mehrfach darauf hingewiesen. Schon aus dem Äußerungsteil

D8/(27)-L2: Gut. Das war jetzt zum Aufbau des Gedichts.

geht hervor, daß eine Phase der Themenkonstitution beendet ist und daß eine neue Phase unmittelbar in Anschluß beginnen wird. Da Äußerungen, die abschließen, auch anzeigen, daß neue Phasen folgen und umgekehrt - es sei denn es handelt sich um die noch zu betrachtenden Abschlüsse der Unterrichtsstunden! - sind strikte Zuordnungen zu abschließenden und wiedereröffnenden Schritten m.E. nur heuristisch sinnvoll. Sie sind wohl besser als "Übergänge" oder "Nahtstellen" zu verstehen.

L1 und L2 bewirken mit den gesprächsgliedernden Äußerungen den Wechsel der Aspektfolge, in deren Ablauf sich das Unterrichtsthema konstituiert. Auf einer mittleren Ebene - weniger bedeutsam als in der Eröffnung, bedeutsamer als "innerhalb" von Phasen - steuern sie dadurch die Themenkonstitution. Vor allem L1 schwächt mit den verschiedensten "Techniken" die steuernde Bedeutung dieser Äußerungen ab. Die verschiedenen "Techniken" zielen darauf ab, den für die Schüler verpflichtenden Charakter der rahmensetzenden und zentrierenden Schritte und der neuen Eröffnungen weniger verbindlich und variabel erscheinen zu lassen. Im einzelnen treten in allen untersuchten Stunden immer wieder verschiedene Formen der "Tarnung" auf: Tarnung von gliedernden und eröffnenden Schritten als Empfehlungen, Bitten, Möglichkeiten, Angebote, nicht an die Person L1 gebundene Notwendigkeiten etc.. Gleiche Funktion scheinen die zusätzlichen Partikel, durch die L1 knappe Formulierungen vermeidet, die Dialektfärbung und das "einschließende wir" (SINCLAIR/COULTHARD) ⁸⁹⁾ zu erfüllen. Die gleichen, als "verdeckte Gesprächssteuerung" bezeichneten Phänomene sind auch in den Unterrichtsstunden L2s nachweisbar. Im Vergleich zu L1 steuert L2 knapper und direkter. Die Stunden D7 - D9 sind durch kurze Phasen, relativ viele Phasen pro Stunde und schneller gelingende Übergänge gekennzeichnet. L1 benötigt mehr Äußerungen für die Phasenübergänge, die Anzahl der Phasen pro Stunde ist geringer, die Phasen selbst sind länger.

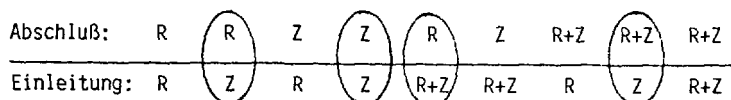
Es ist sicher kaum möglich, allein auf Grund dieser Beobachtungen und ohne die beiden Lehrenden genauer zu befragen, diese Phänomene zu deuten. Es ist jedoch denkbar, daß diese merkwürdigen und auffallenden Steuerungen u.a. durch das Problematisch-Werden des Lehrereinflusses im Unter-

richt bedingt sind. In der didaktischen Diskussion finden sich zahlreiche Empfehlungen, die Schüler stärker zu beteiligen, ihre Meinungen und Überlegungen zu achten, ihre Erfahrungen miteinzubeziehen und ihren Einfluß zu erhöhen. Das Gespräch verdeckt zu steuern, könnte dann eine Ausweidlösung zwischen "Realität" und Anspruch sein: Zwischen der "Realität", in diesem letztlich doch "lehrerzentrierten" Unterricht die vorbereitete Aspektfolge geordnet ablaufen zu lassen, und dem Anspruch, das Unterrichtsthema nicht "für" die Schüler, sondern mit ihnen zu konstituieren.

Obwohl einige Formulierungen in rahmensetzenden und zentrierenden Schritten an Bewertungen denken lassen ("gut", "genau"), bewerten diese Lehreräußerungen oder -äußerungsteile nicht.⁹⁰⁾ L1 und L2 bringen darin allenfalls zum Ausdruck, daß sie die vorangegangenen Schüleräußerungen akzeptieren, daß die vorangegangene Eröffnung "angemessen" erfüllt ist. In Verbindung damit steht, daß sich diese Äußerungen jeweils auf eine Folge von Schülerbeiträgen beziehen. Diskussionen über die beurteilende Rolle des Lehrers sollten von daher berücksichtigen, daß zunächst als Bewertungen erscheinende Äußerungen bzw. Äußerungsteile fast ausschließlich der Gliederung der Themenkonstitution dienen können.

Es ist anzunehmen, daß bei der Produktion und dem Verständnis der gliedernden Äußerungen eingespielte Verhaltensweisen und Erwartungen beteiligt sind. L1 und L2 bevorzugen z.B. bestimmte Kombinationen von rahmensetzenden und zentrierenden Schritten, und in einer Phase, die von einem Besucher eingeleitet wird, fehlen verschiedene typische Gesprächsmerkmale.

Geht man davon aus, daß (1.) Abschlüsse von Phasen entfallen können und (2.) bei der Einleitung einer Phase mindestens ein rahmensetzender oder ein zentrierender Schritt vorkommt, der aber auch (3.) in Ausnahmefällen entfallen kann, so sind an den Übergängen von einer Phase zur nächsten mindestens 16 Kombinationen möglich:



Abschluß:	R	Z	R+Z	-	-	-	-
Einleitung:	-	-	-	R	Z	R+Z	-

91)

Von den 16 möglichen Kombinationen treten lediglich die fünf umrahmten Kombinationen in den Unterrichtsstunden L1' und L2s häufiger auf. L1 und L2 scheinen Kombinationen mit zentrierenden Schritten, vor allem was die Ankündigung der folgenden Phase betrifft, zu bevorzugen. L1 verwendet zusätzlich rahmensetzende Schritte häufiger als L2. ⁹²⁾

Beispiele für die häufigen Kombinationen sind die folgenden Transkriptausschnitte:

- D4/(16)-L1: Gut. Ein, zwei, drei (Fragen). ● ... (R/Z)
- D7/(12)-L2: Danke. - Bevor wir anfangen, über das Gedicht zu sprechen: ... (R/Z)
- S1/(247)-L1: Jetzt haben wir drei Sachen von der Post. Euch fehlen aber noch zwei, die die Post auch machen kann. ... (Z/Z)
- S1/(12)-L1: So. Also, psst, eure Frage war, ... (R/R+Z)
- D7/(76)-L2: Danke. Wir brechen ab. Frage an die Kinder: ... (R+Z/Z)
- D8/(12)-L2: Für die Diskussion Vorschlag von mir: ... (-/Z)

Die folgende Phase wird während der Stunde D7 von einem Besucher angeregt. Rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte fehlen. Die Phase wird weder vom Besucher noch von L2 abgeschlossen. Auf die Schülerantworten erfolgt keine Rückmeldung, und L2 ruft abweichend von seiner üblichen Routine die Schüler durchgehend selbst auf:

D7/(109) - (117):

(109)-Besucher: Da hat ganz am Anfang einer vermutet, als die dritte Strophe noch nicht bekannt war, daß bestimmt dann das Eich-

hörnchen den Esel auch auslacht. Vielleicht hat das Eichhörnchen auch noch nie einen grauen Esel gesehen, und trotzdem lacht es nicht, und es heißt: Es ist ein gescheites Eichhorn. Warum lacht'n das nicht? Es hätte ja auch lachen können. Es hat's zum ersten Mal vielleicht gesehen, diese Farbe oder dieses Tier.

(110)-L2: Michaela.

(111)-Michaela: Weil's Eichhörnchen den Esel nicht auslachen will.

(112)-L2: Jürgen.

(113)-Jürgen: Weil der Esel verirrt is, und da kann er ja nicht, wenn er draußen auf ner Weide is, da kann er ja nie en Eichhörnchen sehen - und weil er im Wald verirrt is, da sieht er da grade.

(114)-L2: Ralf.

(115)-Ralf: Der Esel sieht ja kein Eichhörnchen auf'm Feld, bloß manchmal, wenn's vorbeispringt. Und dann is er emal verirrt, und dann hat er eins gesehen, und darum hat er erst mal gekichert und nachher kichert er ja nimmer.

(116)-L2: Bitte den Martin noch.

(117)-Martin: Eichhörnchen sind immer nich so dumm, die we, nämlich, die Eichhörnchen sind ganz leicht - der Esel ist schwer. Wenn der auf en Baum klettern will, macht es "ratsch", und der fliegt runter und ist tot, und 's Eichhörnchen ist ritsche, ratsche weg.

(118)-L2: Ich hab' den Kindern an diese Tafel dort drüben noch etwas angemalt. ...

Die nächste Phase wird von L2 unmittelbar im Anschluß mit einer Zentrierung eingeleitet. Die gesprächsgliedernden Schritte und andere typische Gesprächsmerkmale könnten hier fehlen, da der Besucher Herr B. - selbst wenn er als Lehrer, Lehrerausbilder und Herausgeber von Schulbüchern prinzipiell über die "Techniken" verfügt - nicht die eingespielten Äußerungen "kennt", mit denen L1 in dieser Schülergruppe die Themenkonstitution gliedert. Zudem ist dem Besucher nicht der ganze geplante Ablauf bekannt, und er hat nicht das ihm institutionell zugestandene "Recht" zu diesen Äußerungen.

3.2.3. Die Gliederung der Themenkonstitution als didaktisches Problem

Analog zum entsprechenden Abschnitt im Zusammenhang mit der Erörterung der Eröffnungen (3.1.3.) werden jetzt versuchsweise die Ergebnisse dieses Teils mit didaktischen und unterrichtsmethodischen Überlegungen zur Gliederung des Unterrichts konfrontiert und auf wechselseitige fruchtbare Ergänzungen hin geprüft. Die Gliederung des Unterrichts in Stufen, Schritte oder Phasen - die Bezeichnungen sind in etwa gleichbedeutend - wird in der unterrichtsmethodischen Theoriebildung als Problem der Gliederung des Unterrichts in eine Reihe von Lehrphasen thematisiert. Die Abfolge der Lehrphasen wird entweder in methodischen Gesamtkonzeptionen oder (lern)psychologisch oder logisch begründet, wobei allerdings Methodenkonzeptionen lernpsychologische oder erkenntnistheoretische Annahmen einschließen können. In der didaktischen Theoriebildung wird dazu auf die Struktur der Sache verwiesen.

Im Zusammenhang mit der IV. Frage der didaktischen Analyse erörtert KLAFFKI, daß der innere Aufbau des Themas möglicherweise eine bestimmte Reihenfolge der Fragestellungen im Unterricht bedingt. ⁹³⁾ Der Unterrichtsinhalt als "Sinnzusammenhang" kann aus verschiedenen "Momenten" oder "Bedeutungsschichten" bestehen. Mit "Momenten" sind m.E. vornehmlich die einzelnen Teilprobleme des Themas angesprochen, mit "Bedeutungsschichten" in erster Linie die zu dessen Verständnis notwendigen oder dadurch "erschlossenen" Problemzusammenhänge. (Zum Thema "Benzinmotor" werden z.B. die "Momente" "Ausdehnung der Gase", "Entzündungstemperatur/Zündkerze", zum Thema "Afrika" als "Bedeutungsschichten" Kenntnisse über Klima und Vegetation und geographische Kenntnisse genannt. ⁹⁴⁾ Sowohl Momente als auch Bedeutungsschichten können einen bestimmten Ablauf der Problemstellungen bedingen, sie können ihn aber auch offenlassen. Auf diese Weise geht von der Struktur des Themas ein gliedernder Einfluß auf die Themenkonstitution aus. Während die Kategoriale Didaktik zur Analyse der Sachstruktur die Verbindung der auf die Sache gerichteten Überlegungen mit den didaktischen Kriterien der Bedeutung des Unterrichtsinhalts in Gegenwart und Zukunft der Schüler und in Hinblick auf größere Zusammenhänge (= I. - III. Frage der didaktischen Analyse) hervorhebt, ⁹⁵⁾ wird dieser Zusammenhang in der Berliner Didaktik weniger

deutlich. SCHULZ akzentuiert in erster Linie die "Sachgerechtigkeit" oder "Sachfremdheit" der "thematischen Analyse" 96). Der "innere Aufbau" des Unterrichtsinhalts wird in der Berliner Didaktik jedoch ähnlich beschrieben: Auch hier können die "Strukturmomente" des Themas in "linearem" oder "komplexen Zusammenhang" stehen oder "Bedeutungsschichtung" aufweisen. Aus beidem gehen wiederum Entscheidungen über die notwendige oder offene Reihenfolge von Unterrichtsschritten hervor. 97)

In Anschluß an BALLAUFF ist die Themenkonstitution als angeleiteter gemeinsamer Gedankengang zu verstehen. Ballauff unterscheidet u.a. die beiden Formen des "Vortrags" und des "Gesprächs". Im Vortrag legt der Lehrende oder der Schüler einen Gedankengang dar. Als Kriterien werden genannt, daß der Sprecher bei der Sache bleibt und nur die Sache zu Wort kommen läßt. Der Vortrag ist so das "Ereignis", in dem die Sache "sichtbar" wird. Es geht um die "... Aussage gefundener Wahrheit ...". 98) Das Gespräch ist demgegenüber das gemeinsame Durchsprechen des Themas auf das Wesentliche hin, die gemeinsame "... Suche der Wahrheit ...". 99) Die Gesprächsbeteiligten "denken mit". Sie sind daran gebunden, bei der Sache zu bleiben und nicht "müde" zu werden. Das so verstandene Gespräch setzt "angemessene Themen" voraus. Es ist notwendig, weil jedes Thema, das eine Themenkonstitution lohnt, als eine Aufgabe zu verstehen ist, die über sich selbst hinaus verweist und das Durchdenken der "Verweisungen" und "Bedeutungen" verlangt. Der "Weg" des Unterrichts führt in den verschiedenen Formen des "Weisens", "Zeigens" und "Erschließens" zu einer "bedachten Sicht" der Sache. Die Themenkonstitution wird nicht nur um der Sache willen unternommen, sondern auch um der Menschen willen. Der Lehrer ist der "Sprecher der Wahrheit", er achtet darauf, daß das Thema nicht aus selbstbezogenen Interessen konstituiert wird, und leitet zu einer sachbezogenen Sicht an. Wenn auf diese Weise die Themenkonstitution als "... Sammlung, Verhältnis und Ausspruch, der eine Sache als solche vorliegen läßt ..." 100) verstanden wird, ist sie nur als eine in den Themen selbst zu begründende Stufenfolge aufzufassen. BALLAUFF wendet sich daher gegen Konzeptionen, die Unterricht als formale Denkschulung verstehen und die Themenkonstitution unabhängig vom Thema auf eine logisch oder psychologisch begründete Stufenfolge festzulegen versuchen. 101) Die Themenkonstitution ist das Durchdenken und darin die Annäherung an die Sache.

Entgegen dieser Sicht, die das Problem der Phasengliederung des Unterrichts dezidiert im Rahmen einer Logik der Sache diskutiert, werden in Methodenkonzeptionen oder in unterrichtsmethodischen Theorieansätzen themenunabhängige Phasengliederungen postuliert. Als Beispiele für Gesamtkonzeptionen ist z.B. auf Entwicklungen im Rahmen der "FREINET-Pädagogik" hinzuweisen. Lernpsychologisch und/oder erkenntnistheoretisch begründete Phasengliederungen liegen etwa mit den Stufensystemen ROTHs oder HERBARTs vor. Die meisten Konzeptionen und Ansätze - Gegenbeispiel Berthold OTTOs Gesamtunterricht - gehen von einer Gliederung in eine Reihe von aufeinander aufbauenden Stufen oder Schritten aus. "Das Bild, das dem methodischen Denken durchweg zu Grunde liegt, ist das einer Treppe: das geistige Fortschreiten des Schülers stellt sich als ein Hinaufschreiten von Stufe zu Stufe dar. Es wird so zu einer Hauptaufgabe des methodischen Denkens, durch Analyse der geistigen Prozesse die Stufen dieses Hinaufschreitens zu erkennen und dementsprechend Unterricht zu planen." 102) Im folgenden wird keine Methodenkonzeption und kein unterrichtsmethodischer Ansatz näher betrachtet. Dafür ist u.a. maßgebend, daß die Beispielstunden keinen einheitlichen methodischen Aufbau erkennen lassen. Eher scheint die Vielfalt der Aufgaben und Vorgehensweisen und ihre variable Reihenfolge für sie grundlegend zu sein. 103)

Im Hinblick auf die belegte Phasengliederung machen die didaktischen und die knapp angesprochenen unterrichtsmethodischen Standpunkte zur Unterrichtsgliederung auf ein weiterführendes Verständnis der Phasengliederung der Themenkonstitution aufmerksam: (1.) Es wird dadurch deutlich, daß die aufgewiesene Phasengliederung nicht in den Gesprächsstrukturen selbst begründet ist. Sie wurzelt in der Aufgabe und der Struktur des Unterrichts. Die Gegliedertheit der Themenkonstitution ist daher in Referenz zu den angesprochenen didaktischen und unterrichtsmethodischen Begründungen zu verstehen. (2.) Die didaktischen und unterrichtsmethodischen Begründungen der Phasengliederung verdeutlichen, daß die Phasen nicht als eine bloße Reihung von Unterrichtsabschnitten aufzufassen sind. Betrachtet man die Phasen einer Unterrichtsstunde im Rahmen einer Gesprächsanalyse, erscheinen sie ähnlich und gleichwertig, und ihre Abfolge erscheint als spannungsloser Ablauf. Berücksichtigt man dagegen die Annäherung an die Sache oder das Sich-Ereignen von "Schlüsselmomenten"

als Aufgabe der Themenkonstitution, wird die äußerliche Ähnlichkeit der Phasen aufgebrochen. Die Abfolge der Phasen wird als "Hinsteuern" und Vorbereiten erkennbar, die Phasen selbst scheinen in zentralere und weniger zentrale Abschnitte der Themenkonstitution differenziert werden zu können. (3.) Werden die aufgewiesenen Gliederungen mit dem Gedanken konfrontiert, daß in der Themenkonstitution das Thema gemeinsam "durchdacht" wird oder daß die Themenkonstitution auf "Schlüsselmomente" in der Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Thema ausgerichtet ist, kann auch hier ein kritischer Standpunkt gewonnen werden. Zu untersuchen ist dann nicht nur, in welchen Phasen das Unterrichtsthema aufgebaut wird und auf welche Weise sich die thematischen Akzentverschiebungen in den Äußerungen ausdrücken, sondern ob das untersuchte Unterrichtsgespräch in seiner Phasengliederung diesen Kriterien entspricht.

Umgekehrt wird durch die gesprächsanalytisch aufgewiesenen Phasengliederungen die Frage aufgeworfen, in welcher Relation die didaktische und unterrichtsmethodische Begründung der Phasen zu der im Gespräch geleisteten und in Gesprächsanalysen aufweisbaren Gliederung steht. Die "Lehrschritte", die in didaktischen und unterrichtsmethodischen Begründungen postuliert werden, sind zum einen nicht auf Unterrichtsverläufe zu übertragen. HERBART und ROTH z.B. wären mechanistisch mißverstanden, würden die Artikulationsstufen des Unterrichts auf einzelne Unterrichtsstunden übertragen. ¹⁰⁴⁾ Zum anderen sind die referierten Gesichtspunkte des "Durchdenkens" und "Durchsprechens" der Sache oder der Annäherung an die Sache noch zu allgemein, um auf ihrer Grundlage Unterricht zu analysieren und zu beurteilen. In der vorliegenden Konkretetheit gelingt es noch nicht, auf der Basis dieser Kriterien zwischen gelingenden und mißlingenden Phasen und Phasenfolgen zu unterscheiden. ¹⁰⁵⁾ Die didaktischen und unterrichtsmethodischen Phasenbegründungen sind quasi erst noch durch und für Unterrichtsverläufe zu interpretieren. Jedoch scheinen für didaktische und unterrichtsmethodische Begründungen Annäherungen an belegbare Unterrichtsverläufe möglich. Ein erster Schritt könnte mit dem Aufweis von durch typische Äußerungen geleisteten Phasengliederungen in transkribierten Unterrichtsstunden gemacht sein. (Ein Ziel läge dann in einer didaktisch orientierten interpretativen Methodenforschung.)

3.3. Die innere Ordnung der Phasen

Bisher ist beschrieben worden, wie die Unterrichtsstunden eröffnet und in Phasen gegliedert werden. In diesem Abschnitt werden die Gesprächsstrukturen in den Phasen untersucht. SINCLAIR/COULTHARD bezeichnen diese Äußerungsfolgen als "sachbezogene Äußerungsfolgen" ("teaching exchanges"). Sie machen den Hauptteil des Unterrichtsgesprächs aus. Im Vergleich zu der grenzziehenden, einen Überblick oder eine Zusammenfassung gebenden Funktion der strukturierenden Äußerungsfolgen ist die Funktion der sachbezogenen Äußerungsfolgen, soll sie unabhängig von den einzelnen Schritten gekennzeichnet werden, nur schwer zu beschreiben. SINCLAIR/COULTHARD definieren sie vage als "... die einzelnen Abschnitte, in denen die Unterrichtseinheit vorankommt." 106)

Sowohl SINCLAIR/COULTHARD als auch MEHAN gehen von einem Dreischritt als Grundmuster des "sachbezogenen" Unterrichtsgesprächs aus: Auf eine Lehreröffnung erfolgt eine Schülerreaktion, die von einem Lehrer-Feedback gefolgt wird. Das Ergebnis MEHANS, nach dem über die Hälfte der sachbezogenen Äußerungsfolgen seines Materials exakt diesem Ablaufmuster (im folgenden als ERF-Äußerungsfolge oder ERF-Schema bezeichnet) entspricht, wird nicht bestätigt. Die ERF-Äußerungsfolge ist in den untersuchten Stunden die Ausnahme. Es herrschen eindeutig kompliziertere Ablaufmuster vor. Wenn Äußerungsfolgen von den beiden Lehrenden eröffnet und akzeptierend oder bewertend abgeschlossen werden, liegen i.a. zwischen diesen Schritten mehrere andere Schritte. Als typische Ablaufmuster dominieren in den Phasen "Sammeln von Antworten" und "Wiedereröffnung 2". 107) Im Vergleich zu den Beispielen bei SINCLAIR/COULTHARD und MEHAN entwickeln sich die untersuchten Unterrichtsstunden auf diese Weise in längeren Äußerungsfolgen. Im allgemeinen antwortet mehr als ein Schüler auf einen Auslöser. Lehrer-Rückmeldungen sind seltener. Die Themenkonstitution unterliegt vergleichsweise in geringerem Maß der engen Kontrolle der beiden Lehrer. Zusätzlich kommen relativ zahlreiche Schüler-Eröffnungen vor.

Im folgenden wird zunächst die Ausnahme ERF-Äußerungsfolge näher untersucht. Ihr Vorkommen wird für die untersuchten Stunden im wesentlichen auf vier typische Unterrichtssituationen eingegrenzt (3.3.1.). Im An-

schluß werden die vorherrschenden Äußerungsfolgen "Sammeln" und "Wiedereröffnung 2" und ihre Bedeutung für die Themenkonstitution betrachtet (3.3.2.). Abschließend wird erörtert, welche Funktion den sachbezogenen Äußerungsfolgen und den Rückmeldungen zugeschrieben werden kann (3.3.3.).

3.3.1. Häufigkeit und Vorkommen von ERF-Äußerungsfolgen in den

Unterrichtsstunden

Bei der Entwicklung ihres Analyseschemas kommen SINCLAIR/COULTHARD zu der Ansicht, daß sachbezogene Äußerungsfolgen im wesentlichen aus drei Schritten bestehen: Dem eröffnenden Schritt des Lehrers (E) folgt die entsprechende Schülerreaktion (R), die wiederum von einem rückmeldenden Schritt des Lehrers gefolgt wird (F = Feedback). Eröffnende Schritte können durch Auslöser, Anweisungen oder Informationen realisiert werden. Ihnen entsprechen als Reaktionen "antworten", "ausführen" bzw. die Bestätigung, daß der oder die Angesprochenen zuhören. Die Lehrer-Rückmeldung kann entweder durch einen akzeptierenden (accept) oder durch einen bewertenden Akt (evaluate) ausgeführt werden. Während der Lehrer im ersten Falle die Angemessenheit der Schülerreaktion bestätigt, wird bei bewertenden Akten die Antwort positiv oder negativ beurteilt. Akzeptierender und bewertender Akt kommen auch zusammen vor. Weiter kompliziert wird die Rolle des Lehrer-Feedbacks dadurch, daß die Rückmeldung auch "implizit" realisiert werden kann. Eine neue Lehrer-Eröffnung bedeutet dann, daß die vorherige zufriedenstellend abgeschlossen wurde, "Nicht-Weitergehen", auch wenn es mit Akzeptieren verbunden ist, daß die bisherige Anweisung oder Aufforderung noch nicht ausreichend erledigt worden ist. MEHAN formuliert den Zusammenhang folgendermaßen: "The positive evaluation is a terminal act; it marks the final boundary of a sequence, ending one and signaling that another is to begin. ... negative evaluation, prompting, and non-evaluation are continuation acts; they do not appear at the end of teacher-student sequences, only in their interior. Their function is to keep the interaction moving until symmetry between initiation and reply acts is established." 108)

Sowohl SINCLAIR/COULTHARD als auch MEHAN und STRECK 109) halten die

Lehrer-Rückmeldung für einen notwendigen Bestandteil der sachbezogenen Äußerungsfolgen: "Der Akt der Bewertung wird von allen Beteiligten als notwendiges Element angesehen. Ein Lehrer kann einen Auswertungsschritt bringen, der nach außen hin nur aus Akzeptieren oder Erläutern besteht, aber die Bewertung geschieht dann implizit (und gewöhnlich ist es dann eine negative Bewertung)." ¹¹⁰⁾ Bei Auslösern ist das Feedback obligatorisch. ¹¹¹⁾ Ein Beispiel für diese ERF-Struktur ist die folgende Äußerungsfolge mit Lehrer-Auslöser und Schülerantwort:

I	R	F ¹¹²⁾
"L: Könnt ihr irgend- etwas über Symbole sagen?"	Sch: Sie sind alle leicht zu zeich- nen.	L: Äh ja. Ziemlich leicht zu zeichnen. Das ist ein guter Punkt, nicht wahr. ..." ¹¹³⁾

Die enge Zusammengehörigkeit von Eröffnung und Reaktion und dieser beiden Schritte mit dem Feedback veranlaßt MEHAN, von zwei gekoppelten "adjacency pairs" zu sprechen. Dieser Begriff geht auf Harvey SACKS und Emmanuel SCHEGLOFF zurück. Sie definieren "adjacency pairs" als (1.) zwei Äußerungen lang, (2.) in benachbarter Position im Gespräch, (3.) von zwei Sprechern gesprochen, (4.) der erste Teil wird vor dem zweiten Teil gesprochen, (5.) der zweite Teil wird nach dem ersten ausgewählt. ¹¹⁴⁾ Im Unterrichtsgespräch bilden die Eröffnung und die Reaktion des erste "adjacency pair". Beide Äußerungen zusammen bilden den ersten Teil des zweiten "adjacency pairs", das von der Rückmeldung als zweitem Teil vervollständigt wird. Dazu wird u.a. das folgende Beispiel aufgeführt:

Initiation	Reply	Evaluation
"T: Uh Prenda, ah, let's see if we can find, here's your name. Where were you born, Prenda?"	P: San Diego.	T: You were born in San Diego, all right." ¹¹⁵⁾

Aus den Häufigkeitsangaben, die MEHAN im Gegensatz zu SINCLAIR/COULTHARD macht, geht hervor, daß dieses Ablaufmuster 53% aller vom Lehrer eröffneten Äußerungsfolgen in den neun von ihm untersuchten Stundenabschnitten ("lessons") ausmacht. STREECK, der sich auf MEHAN stützt und z.T. gleiche Protokollausschnitte verwendet, spricht von einem "Tripel" aus zwei "adjacency pairs" und kommt zu folgender Ansicht: "Das Schema ist erstaunlich wenig variabel. Es scheint als Ablauf s c h e m a (Hervorhebung von STREECK, G. F.-S.) in keiner substantiellen Beziehung zum Unterrichtsgegenstand zu stehen und kennzeichnet - wie man aus der Vielzahl von Untersuchungen schließen darf, die es, wenn auch mit unterschiedlichen Begriffen, nachgewiesen haben - den Unterrichtsdiskurs zumindest in den Grundschulklassen des westlichen Schulsystems." 116)

Entgegen dieser Behauptung tritt die Äußerungsfolge E-R-F bei L1 und L2 außerordentlich selten auf. Wenn die implizite Rückmeldung außer Betracht bleibt und als ERF-Äußerungsfolge nur die gilt, in der

1. der erste Schritt durch eine Lehrer-Eröffnung,
2. der dritte Schritt durch eine Lehrer-Rückmeldung und
3. der dazwischenliegende zweite Schritt durch eine Schüler-Reaktion realisiert wird,

kommen in den sieben Unterrichtsstunden L1' 20, in den drei Unterrichtsstunden L2s 13 dieser Äußerungsfolgen vor. 117) Um weitere Klarheit zu gewinnen, unter welchen Bedingungen es zu ERF-Äußerungsfolgen kommt, wurden alle ERF-Äußerungsfolgen des Materials miteinander verglichen. Bis auf vier Fälle (L1: 2; L2: 2), die keiner Gruppe zugeordnet werden konnten, tritt die Äußerungsfolge ERF in den untersuchten Stunden in folgenden vier Situationen auf:

1. In Zusammenhang mit Lehreranweisungen. Auf die Ausführung durch einen Schüler reagieren die Lehrenden mit Akzeptieren oder Lob (L1: 1; L2: 2).
2. In Zusammenhang mit Nebenfragen, die kurz zu klären sind (L1: 3; L2: 6).
3. In Zusammenhang mit "turbulenten" Äußerungsfolgen oder Phasen und bei Zeitdruck, wenn eine direkte Kontrolle der Themenkonstitution durch die Lehrenden erwünscht scheint (L1: 8; L2: 2).
4. Vorwiegend bei L1: Vor ausgedehnteren Äußerungsfolgen, häufig mit

positiver oder negativer Bewertung verbunden, vermutlich zur Orientierung der Schüler (L1: 6; L2: 1).

Diese vier Gruppen werden jetzt nacheinander betrachtet. Die vier Sonderfälle werden einzeln aufgeführt.

1. ERF bei Lehrerweisungen

D2/(77) - (79):

(77)-L1: Kannst du es vorlesen?

Ich weise dich an, die Karte vorzulesen, indem ich dich frage, ob du die Karte vorlesen kannst.

(78)-Ta.: 'Verbietend', 'verbietend'.

Ich führe die Anweisung aus, indem ich die Karte zweimal vorlese.

(79)-L1: Fein.

Ich bewerte deine Antwort positiv.

(Weitere Erläuterungen dazu sind wohl nicht notwendig.)

2. ERF in Nebenfragen, die kurz zu klären sind

D7/(91) - (93):

(91)-L2: Genau. (A)

Er ist ein verirrter Esel. - (B)

Wissen alle Kinder, was verirrt ist? - (C)

Marcus bitte. (D)

Ich fordere alle Schüler zu antworten auf, indem ich sie frage, ob sie wissen, was 'verirrt' bedeutet. (C)

Ich rufe Marcus auf. (D)

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

Ich antworte, indem ich 'verirrt' durch ein Beispiel erläutere: Wenn ein Mensch in den Wald geht und den Weg nicht mehr findet.

(93)-L2: Genau. (A)

Hänsel und Gretel verirrten sich im Wald. - (B)

Das Gedicht ist noch nicht zu Ende ...

Ich bewerte deine Antwort positiv. (A)

Ich erläutere meine Bewertung und deine Antwort, indem ich auf Hänsel und

Gretel, die sich im Wald verirrt, hinweise. (B)

Innerhalb dieser einen sachbezogenen Äußerungsfolge taucht die Frage auf, was 'verirrt' bedeutet, wird beantwortet und durch das Lehrer-Feedback abgeschlossen.

3. ERF in "turbulenten" Äußerungsfolgen bzw. Phasen und bei Zeitdruck, wenn eine direkte Kontrolle der Themenkonstitution erwünscht scheint:

In einigen Äußerungsfolgen oder Phasen der Unterrichtsstunden von L1 sprechen u.a. Schüler unaufgefordert oder durcheinander, L1 wiederholt strukturierende Schritte bzw. die Eröffnungen in sachbezogenen Äußerungsfolgen, ermahnt einzelne Schüler oder fordert alle Schüler zum Zuhören auf etc.. Die Äußerungsfolgen oder Phasen, in denen der übliche geordnete Ablauf kaum mehr festzustellen ist, werden als "turbulent" bezeichnet. In zwei der Phasen treten vier (D3/1. Phase) bzw. drei (D6/3. Phase) der ERF-Äußerungsfolgen dieser Gruppe auf. Die achte Äußerungsfolge der Gruppe bei L1 findet sich in der ebenfalls "turbulenten" Abschlußphase von S1.

D3/(17) - (21):

(17)-L1: ... Mo., (A)

Was willst du dazu sagen? (B)

Ich rufe Mo. auf. (A)

Ich fordere Mo. auf zu antworten, indem ich sie frage, was sie dazu sagen will. (B)

(18)-Mo.: Nachher haben se normalerweise/ die hab'n vor lauter Spielen auf'm Volksfest, haben die des ganz vergessen, daß se ● da nach Hause wollen.

Ich antworte, indem ich feststelle, daß die beiden Kinder beim Spielen auf dem Volksfest vergessen haben, daß sie nach Hause wollen.

(19)-L1: Die beiden Kinder vergessen das, ((stark moduliert))

(20)-Mo.: Ja,

(21)-L1: vergessen, () wollen. ● ●

Ich akzeptiere deine Antwort, indem ich sie wiederhole. (19 + 21)

In dieser Phase läßt L1 in eng aneinander gebundenen Schritten jeweils

einen Schüler einen kleinen Teil des Lesestücks, das kurz zuvor in Einzelarbeit gelesen wurde, wiedergeben. Die "Turbulenz" dieser Phase ist u.a. an folgenden Erscheinungen in dieser Äußerungsfolge abzulesen: L1 wird durch Mo.s Melden dazu veranlaßt, sie aufzurufen. Mo. wird innerhalb ihres Beitrags lauter. Ein Teil der Lehrer-Rückmeldung ist nicht zu verstehen. L1 variiert in (19) auffallend die Lautstärke. (Sie benutzt häufig Stimmodulationen, um die Aufmerksamkeit der Schüler wiederherzustellen.) Zuvor antworten mehrere Schüler unaufgefordert, zwei Schüler reden miteinander und andere lachen.

Die beiden ERF-Äußerungsfolgen L2s in dieser Gruppe finden sich am Ende von D9, als L2 unter Zeitdruck versucht, die an einem japanischen Bild entwickelte Charakterisierung "wie getupft" auf ein Haiku zu übertragen:

D9/(190) - (192):

(190)-L2: ... Man kann sich doch vorstellen, daß diese Geschichte, daß da en Kind steht und nach dem Mond greifen will - ihn nicht kriegt und weint - daß man da ein ganz langes Gedicht schreibt. (A)

Daß man da ein ganz langes Gedicht schreibt, (B)

und jetzt schreibt der japanische Dichter so en ganz kurzes, kleines Gedichtchen, (C)

und da würd ich behaupten, des isch auch wie hingetupft, (D)
so ganz kurz hingeschrieben. - (E)

Sebastian. (F)

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich behaupte, daß das Haiku auch "wie hingetupft" ist. (D)

Ich erläutere meine Aufforderung, indem ich "wie hingetupft" als "so ganz kurz hingeschrieben" erkläre. (E)

Ich rufe Sebastian auf. (F)

(191)-Sebastian: Vielleicht, da sind doch auch, noch hier mit, da is auch en Tüpfelchen drauf bei die.

Ich antworte, indem ich vermute, daß die Ähnlichkeit darin besteht, daß bei dem "i" in "die" ein Tüpfelchen drauf ist.

(192)-L2: Nein, (A)

das ist nicht gemeint. (B)

Ich bewerte deine Antwort negativ. (A)

Ich erläutere meine Bewertung, indem ich feststelle, daß das nicht gemeint ist. (B)

Die beiden aufgeführten Situationen sind dadurch gekennzeichnet, daß die beiden Lehrenden die Themenkonstitution unter enger Kontrolle halten. Zwei miteinander gekoppelte "adjacency pairs" sind dazu ein geeignetes Mittel. SCHEGLOFF/SACKS behaupten, daß da, wo im Interesse der Gesprächsorganisation eine enge Zuordnung ("close ordering") von Äußerungen gewünscht oder nützlich ist, "adjacency pairs" auftreten. Der erste Sprecher (in diesem Fall die Lehrenden) sichert so die gewünschte Reaktion des zweiten Sprechers (in diesem Fall des Schülers) ab. Dadurch, daß zwei Äußerungen notwendig und auf zwei Sprecher verteilt sind, kann bzw. muß der zweite Sprecher zeigen, ob er die Absichten des ersten verstanden hat und mit ihnen übereinstimmt. An seiner Reaktion wird offenkundig, ob er die vom ersten Sprecher vorgeschlagene Verpflichtung eingeht oder nicht. 118)

In der Äußerungsfolge ERF ist die Kontrolle durch den ersten Sprecher weiter gesteigert. Dadurch, daß sich an das erste "adjacency pair" durch die Lehrer-Rückmeldung ein zweites "adjacency pair" anschließt, erhält (1.) der Lehrer nach der Antwort sofort das Wort zurück, und er hat (2.) das Recht, die Schülerantwort zu bewerten oder ein akzeptierendes Feedback abzugeben. Die Äußerungsfolge erscheint damit als besonders eng bindender und kontrollierender Typ des dialogischen Austauschs zwischen zwei Sprechern.

4. ERF mit positiver oder negativer Bewertung vor ausgedehnten Äußerungsfolgen, vermutlich zur Orientierung der Schüler

S1/(292) - -(299):

(292)-L1: Meine Frage war: (A)

Ihr habt vier Dinge herausgefunden, was die Post für uns macht, (B)

ihr habt eins ● vergessen. (C)

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich feststelle, daß ihr einen

Tätigkeitsbereich der Post vergessen habt. (C)

(293)-MZ: Ja, die P/ Post macht für uns/

(294)-L1: MZ! ((Ermahnend)) ●

(295)-MZ: Nein.

(296)-Ma.: Ja, du schreist immer/ 119)

(297)-L1: Psst. ● ● (A)

Jetzt, M., ((Vorname von ME)) ja. (B)

Ich rufe ME auf. (B)

(298)-ME: Die Post tut doch für uns d/ die, die Briefe ausfahrn.

Ich antworte, indem ich feststelle, daß die Post die Briefe ausfährt.

(299)-L1: Das haben wir schon. ● ...

Ich bewerte deine Antwort negativ, indem ich feststelle, daß wir den Tätigkeitsbereich Briefe befördern schon besprochen haben.

Möglicherweise will L1 durch die für sie unübliche deutliche Rückmeldung verhindern, daß sich die Schüler erneut auf diesen Tätigkeitsbereich einlassen. Umgekehrt wird in den etwa gleich häufigen Fällen, in denen eine positive Bewertung folgt, bestätigt, daß sich die Schüler auf dem richtigen Weg befinden. ERF-Äußerungsfolgen vor ausgedehnten anderen Äußerungsfolgen könnten daher dazu dienen, vor einem längeren Gespräch zu einer Lehrer-Eröffnung über die erwünschte Richtung der Themenkonstitution eindeutig und prompt zu orientieren. 120)

Folgende vier Fälle können keiner Gruppe zugeordnet werden:

D3/(102) - (104):

(102)-L1: ... Zur Ka., ME?

(103)-ME: Ja.

(104)-L1: Bitte, ja. ● ...

D5/(36) - (38):

(36)-L1: Könntest du dich vielleicht, bitte/

(37)-Ka.: War was falsch?

(38)-L1: Ja. ...

D7/(12) - (14):

(12)-L2: ... Bevor wir anfangen, über das Gedicht zu sprechen: Wer hat

ein Wort in diesem Text nicht verstanden? - Michaela.

(13)-Michaela: Dieses Vieh.

(14)-L2: Des Vieh. Kannst du der Michaela erklären ...

DB/(51) - (53):

(51)-L2: ... Noch Zusätze? Wolfgang.

(52)-Wolfgang: Also er will größer werden, und wenn er keine Sonne kriegt,
dann kann er nicht größer werden ...

(53)-L2: Danke. Ich glaube, jetzt kommen nur noch Antworten, die wir
alle schon kennen. ...

Damit sind alle Fälle einer ERF-Äußerungsfolge in den Unterrichtsstunden L1' und L2s erschöpfend beschrieben. Diese Äußerungsfolge dominiert nicht, sondern ist in ausgedehnte Gesprächsabschnitte eingelassen, in denen die Themenkonstitution in weniger eng gebundenen und kontrollierten Äußerungsfolgen stattfindet.

3.3.2. Ausgedehnte Äußerungsfolgen als vorherrschende Äußerungsfolgen

innerhalb von Phasen

Innerhalb der Phasen dominieren bei beiden Lehrern die - nach SINCLAIR/COULTHARD definierten - "gebundenen Äußerungsfolgen".¹²¹⁾ "Gebundene Äußerungsfolgen" weisen - im Gegensatz zur ERF-Äußerungsfolge - eine mehrgliedrige, erweiterte Struktur auf. Von den fünf gebundenen Äußerungsfolgen, die SINCLAIR/COULTHARD aufführen, machen vor allem zwei in den Unterrichtsstunden beider Lehrer den Hauptteil der Äußerungsfolgen aus: "Sammeln" und "Wiedereröffnung 2". "Wiedereröffnung 1", "Hilfestellung" und "Wiederholung" sind sehr selten oder fehlen ganz.

Die gebundene Äußerungsfolge "Sammeln" tritt in Zusammenhang mit richtigen Schülerantworten auf. Auf einen Lehrer-Auslöser antworten nacheinander mehrere Schüler (mindestens zwei Reaktionen), von denen der Lehrende alle Antworten bis auf die letzte jeweils nur akzeptiert. Die Schüler werden lediglich aufgerufen. Nach der Definition SINCLAIR/COULTHARDS ist "Sammeln" folgendermaßen darzustellen:

E	R	F
✓	✓	nur akzeptieren
nur aufrufen	✓	✓

Vor allem bei L1 wird diese Äußerungsfolge außerordentlich "ausgedehnt". So erfolgen z.B. auf den Lehrer-Auslöser D1/(1) 14 Schülerantworten, die die Äußerungen bis D1/(52) in Anspruch nehmen.¹²²⁾ Die strenge Definition SINCLAIR/COULTHARDS muß allerdings nach der Konfrontation mit dem Material leicht verändert werden. Die Analyse zeigt, daß in Äußerungsfolgen, die die Charakteristika des Sammelns - viele richtige Schülerantworten auf einen Lehrer-Auslöser - erfüllen, positive Bewertungen vorkommen oder das Feedback im Inneren der Äußerungsfolge ausbleibt. Unter Sammeln wird deshalb hier folgende Äußerungsfolge verstanden:

E	R	F
✓	✓	akzeptieren und/oder positive Bewertung oder ∅ (entfällt)
nur aufrufen oder ∅ 123)	✓	✓

Als zweite Äußerungsfolge dominiert die "Wiedereröffnung 2". Sie tritt in Zusammenhang mit falschen oder nicht-vollständigen Schülerreaktionen auf. Nach einer Lehrer-Eröffnung, auf die ein Schüler falsch oder unvollständig reagiert, bleibt der Lehrende bei diesem Schüler oder wendet sich an einen anderen. Der Lehrende "hilft" dabei "ein", "treibt an" oder ruft den nächsten Schüler auf. Die ursprüngliche Lehrer-Eröffnung wird also nicht wiederholt. Die gebundene Äußerungsfolge "Wiedereröffnung 2" bedeutet, daß eine Frage ausführlicher beantwortet wird, der Schüler die Gründe seiner Antwort erläutert o.ä.. Nach SINCLAIR/COULTHARD ist sie folgendermaßen darzustellen:

E	R	F
✓	✓	akzeptieren oder negative Bewertung
antreiben, einhelfen, aufrufen oder ∅ 124)	✓	✓

Da in den Äußerungsfolgen des Materials das erste Feedback wegfallen kann, muß für die untersuchten Unterrichtsstunden das Schema der Äußerungsfolge folgendermaßen verändert werden:

E	R	F
✓	✓	akzeptieren, negativ bewerten oder ∅

sein?" - Warum wollen die Kinder groß sein?). Dies ist zuvor als eine der "Techniken" beschrieben worden, mit denen L1 in steuernden Äußerungen den beabsichtigten Einfluß verdeckt. Der letzte Teil der Äußerung ist nicht zu verstehen.

(2)-ME: Weil sie, weil sie dann, weil sie dann, weil sie, weil sie dann auch, weil sie dann den Kindern auch sagen können, dann.

Ich antworte, indem ich als Grund feststelle, daß sie dann den Kindern auch Anweisungen geben können.

Als erster antwortender Schüler setzt ME sofort L1' Auslöser mit dem Gedicht in Beziehung. Seine Antwort setzt die Kenntnis voraus, daß in "Die Großen und die Kleinen" das Kind sich über die Anweisungen der Erwachsenen ärgert bzw. beklagt. In seiner langen und durch mehrere "Anläufe" gekennzeichneten Äußerung hebt ME "auch" besonders hervor. Man wird MEs Antwort so interpretieren dürfen, daß er als ersten Grund für den Wunsch von Kindern, groß zu sein, nennt: Daß sie dann auch Kindern Anweisungen geben können, nicht nur Anweisungen erfüllen müssen. Dies ist zweifellos ein möglicher Grund für diesen Wunsch.

(3)-L1: Vi., bitte.

Ich rufe Vi. auf.

L1 geht nicht auf MEs Antwort ein und ruft unmittelbar in Anschluß Vi. auf. Sie unterläßt in ähnlichen Äußerungsfolgen häufig das Feedback, der fehlende dritte Schritt ist also nicht ungewöhnlich (zurückhaltendes Lehrer-Feedback in Äußerungsfolgen "Sammeln"). Da L1 keinen weiteren eröffnenden Schritt äußert, ist Vi. aufgefordert, auf den Lehrer-Auslöser (1) zu antworten ("sternförmiges" Antworten).

(4)-Vi.: Daß, daß sie ihnen (), daß sie groß werden. (A)

Da wollen sie ja alleine wohnen. (B)

Ich antworte, indem ich ... (unverständlich) (A)

Ich erläutere (vermutlich) meine Antwort damit, daß sie da ja alleine wohnen wollen. (B)

Zu A und B: Der erste Teil der Antwort Vi.s ist nicht verständlich. (Sie

spricht häufig sehr leise.) Deshalb kann nicht festgestellt werden, ob der Grund, den sie angibt, zutreffen könnte. Vi. scheint ihre Antwort mit der Feststellung zu ergänzen, daß die herangewachsenen Kinder dann alleine wohnen wollen. Diese Erläuterung gehört ohne Zweifel in den thematischen Bereich "Gründe fürs Groß-sein-wollen". L1 geht auf ihre Antwort mit keinem Feedback ein.

(5)-S?: Ah!

Ich melde mich, indem ich "Ah!" rufe.

(6)-Ma.: Weil sie nicht auf die Eltern hören wollen. (A)

Daß sie selber, ● selber ● tun ● wollen. (B)

Ich antworte, indem ich als Grund feststelle, daß sie nicht auf die Eltern hören wollen. (A)

Ich erläutere meine Antwort, indem ich feststelle, daß sie das, was sie tun, "selber tun" wollen. (B)

Zu A und B: Nach dem Transkript antwortet Ma. unaufgerufen. 127) Er antwortet ebenfalls auf den Lehrer-Auslöser (1) ("sternförmiges" Antworten). Ma. gibt zunächst an, daß die Kinder nicht den Anweisungen der Eltern folgen wollen. Dann beschreibt er, daß sie dann - so ist seine Erläuterung möglicherweise zu interpretieren - ihre Pläne und Handlungen aus eigener Entscheidung treffen wollen. Ma.s Erläuterung wirkt auf Grund der paralinguistischen Merkmale (Pausen, Betonungen und Dehnung) und der Wiederholung sehr eindringlich. Der angegebene Grund ist zusammen mit der Erläuterung zweifellos eine inhaltlich zutreffende Begründung, warum Kinder erwachsen sein wollen.

L1 geht auch auf Ma.s Antwort nicht ein. Da eine neue Eröffnung folgt, hat die gebundene Äußerungsfolge (1) - (6) keinen ausdrücklichen Abschluß. Im weiteren Verlauf antworten noch An., Ka. (2mal), MZ, In.(2mal) mit Gründen, bis sich bei Ha. (27), Ol. (30 + 32), Ka. (41), Vi. (43) und Ma. (45) der angezielte Aspekt verlagert. Schließlich beendet L1 die ganze Phase mit einem rahmensetzenden und mehreren zentrierenden Schritten. Alle genannten Gründe faßt sie darin zusammen, daß die Kinder "sich selbst bestimmen" wollen. 128) Dies ist der inhaltliche Abschluß der in (1) eröffneten Phase.

- (27)-L2: Gut. (A)
Das war jetzt zum Aufbau des Gedichtes. (B)
Bitte, das verlassen wir jetzt. (C)
Im Text selber wird ja etwas erzählt. (D)
Vielleicht ist das nicht für alle Kinder klar. (E)
Ich würde vorschlagen, darüber ein bißchen nachzudenken. (F)
Wenn du gar keinen Einfall hast, eine Frage: Wie ergeht es diesem Pflaumenbaum im Gedicht? (G)
Du kannst das Wort weitergeben. - (H)
Wolfgang. (I)

Ich informiere die Schüler, indem ich feststelle, daß in dem Gedicht etwas erzählt wird. (D)

Ich starte die folgende Eröffnung, indem ich vermute, daß das vielleicht nicht für alle Kinder ganz klar ist. (E)

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich vorschlage, darüber nachzudenken, was in dem Gedicht erzählt wird. (F)

Ich helfe ein, indem ich als Frage für die, die keinen Einfall haben, formuliere: Wie ergeht es diesem Pflaumenbaum in diesem Gedicht? (G)

Ich fordere zum Melden auf, indem ich erlaube, daß der nächste Sprecher das Wort weitergibt. (H)

Ich rufe Wolfgang auf. (I)

In dieser mehrteiligen Äußerung fordert L2 in (27F, Auslöser) und in (27G, Einhelfen) dazu auf, die wesentlichen Aussagen des Gedichts nachzuerzählen. In (27H) gibt er die für diese Phase und weitere Teile D8s geltende Sprecherwechselregel an, nach der jeweils der letzte Sprecher den nächsten bestimmt. Akzeptierende und/oder bewertende und aufrufende Lehrer-Schritte zwischen den Schülerantworten entfallen dadurch. Das Aufrufen übernehmen die Schüler. Das typische Ablaufmuster "Sammeln" wird auf diese Weise umgestaltet, ohne daß sich dadurch aber etwas an seiner grundsätzlichen Bedeutung und Wirkungsweise (mehrere richtige Schüleräußerungen auf einen Lehrer-Auslöser) ändert.

(28)-Wolfgang: Der Pflaumenbaum steht im Hof. Und er ist klein. Und da

ist ein Gitter drum, daß ihn keiner umtritt.

Ich antworte, indem ich erzähle, daß der Pflaumenbaum im Hof steht, klein ist und daß ein Gitter um ihn verhindert, daß er umgetreten wird.

Wolfgangs Antwort gibt zweifellos einen Teil des Inhalts des Gedichts wieder und ist deshalb als erste richtige Antwort auf L2s Auslöser anzusehen. Der Aufruf des nächsten Schülers fehlt.

(29)-Johannes: Und der Pflaumenbaum ist sehr klein. (A)

Wenn ein Pflaumenbaum sehr klein ist, dann hat er auch keine Früchte. (B)

Das steht ja auch drin. - (C)

Felicitas. (D)

Ich antworte, indem ich behaupte, daß der Pflaumenbaum sehr klein ist. (A)

Ich erläutere meine Antwort, indem ich folgere, daß ein kleiner Pflaumenbaum noch keine Früchte trägt. (B)

Ich erläutere meine Antwort, indem ich feststelle, daß das ja auch in dem Gedicht beschrieben ist. (C)

Ich rufe Felicitas auf. (D)

Zu A - D: Unmittelbar danach antwortet ebenfalls auf den Lehrer-Auslöser (27G) Johannes ("sternförmiges" Antworten). Er beschränkt sich auf die Eigenschaft des Baums, klein oder sehr klein zu sein. In Beziehung dazu setzt er dann seine Überlegung, daß ein kleiner Pflaumenbaum keine Früchte trägt. Hierauf geht er wieder zum Gedicht zurück und stellt fest, daß der Pflaumenbaum des Gedichts erwarteterweise ohne Früchte ist. Johannes antwortet also nur zum Teil (A) auf L2s Auslöser. In (B) äußert er eigene Überlegungen, die in (C) wieder mit dem Gedicht verknüpft werden (ge-lockerte Beziehung Auslöser - Antwort). Er ruft Felicitas auf.

(30)-Felicitas: Es kann sein, daß er auf em Bauernhof steht. - (A)

Martin. (B)

Ich antworte, indem ich behaupte, daß der Baum möglicherweise auf einem Bauernhof steht. (A)

Ich rufe Martin auf. (B)

Zu A und B: Felicitas antwortet ebenfalls formal auf den Lehrer-Auslöser

(27G). Sie erzählt jedoch das Gedicht nicht nach, sondern konzentriert sich auf den Anfang ("Im Hofe ...") und nimmt diese Worte zum Anlaß, ihre Vermutung über den Hof ("Bauernhof") zu äußern. Zwischen Auslöser und Antwort besteht kaum noch eine Beziehung (gelockerte Beziehung Auslöser - Antwort). Als nächsten Sprecher bestimmt sie Martin K.

(31)-Martin K.: Der steht auf am Hof. Auf einer Stelle, da kann die Sonne nicht rein, weil die Häuser davor stehen. (A)

Da ist natürlich klar, daß der keine Früchte bringt. (B)

Nur manchmal, wenn er groß wird, da kriegt er Sonne. (C)

Ich antworte, indem ich nacherzähle, daß der Baum in einem Hof steht und daß er wegen davorstehender Häuser keine Sonne bekommt. (A)

Ich erläutere meine Antwort, indem ich daraus folgere, daß der Baum selbstverständlich keine Früchte trägt. (B)

Ich antworte, indem ich vermute, daß er nur manchmal, wenn er groß wird, ein bißchen Sonne bekommt. (C)

Zu A, B und C: Die formale Beziehung, daß Martin K. auf (27G) antwortet, bleibt immer noch bestehen. Inhaltlich bleibt er wieder etwas enger an der ursprünglichen Aufgabe zu erzählen, wie es dem Pflaumenbaum geht.

(32)-Felicitas: Wenn die Sonne nicht drauf scheint, kann der Baum nicht wachsen.

Ich antworte, indem ich behaupte, daß der Baum nicht wachsen kann, wenn die Sonne nicht drauf scheint.

An Felicitas' Antwort wird deutlich, wie allmählich der Einfluß des Auslösers (27G) auf die thematische Zusammengehörigkeit der Antwortfolge abnimmt. Felicitas scheint sich eher auf den Teil (C) in Martin K.s Antwort zu beziehen. Sie hält ihm entgegen, daß der Baum ohne Sonne nicht wächst, daher auch nicht groß werden kann. Allein aus dem Gedicht ist diese Zuspitzung auf die Rolle der Sonne beim Wachsen des Baums und die damit verbundenen Kausalzusammenhänge nicht zu erklären. Im Gedicht heißt es neutraler, daß der Baum nicht wächst, weil er zu wenig Sonne bekommt.

(34)-Wolfgang: Aber wenn er auch kein Regen kriegt, dann kann er auch nicht wachsen. (A)

Er braucht Regen und Sonne. - (B)

Oliver. (C)

Ich antworte, indem ich behaupte, daß er auch ohne Regen nicht wächst.
(A)

Ich erläutere meine Antwort, indem ich feststelle, daß er Regen und Sonne braucht. (B)

Ich rufe Oliver auf. (C)

Zu A - C: Wolfgang schließlich antwortet in erster Linie auf das Problem, das erst durch die Antworten (31C) und (33) aufgetaucht ist. Er stimmt grundsätzlich Felicitas zu, ergänzt aber auch ihre Antwort dadurch, daß der Baum auch Regen braucht - Sonne und Regen. Entgegen der formalen Beziehung Auslöser (27G) - Antwort (34) bilden sich hier neue Zusammengehörigkeiten und gegenseitige Beeinflussungen innerhalb der Antwortfolge heraus (gelockerte Beziehung Auslöser - Antwort). ¹²⁹⁾ Die Äußerungsfolge wird abgeschlossen, als in (35) Oliver eine falsche Behauptung aufstellt und L2 die Antwort negativ bewertet. Die ganze Phase wird von L2 mit einem zentrierenden Schritt in (51) abgeschlossen. ¹³⁰⁾

Folgende Phänomene treten im Zusammenhang mit der Äußerungsfolge "Sammeln" auf: Die Antworten sind "sternförmig" auf einen Auslöser bezogen ("sternförmiges" Antworten). ¹³¹⁾ Entgegen dieser formalen Zugehörigkeit treten vor allem bei längeren Folgen wechselseitige Einflüsse der Antworten aufeinander auf. Z.T. ergänzen die späteren Sprecher die früheren Antworten, z.T. widersprechen sie ihnen. ¹³²⁾ Spätere Sprecher scheinen sich außerdem häufig an den früheren Antworten zu orientieren und Elemente der früheren zu übernehmen. Dieser Vorgang wird durch die Struktur des "Sammelns" begünstigt. Da Lehrende kaum falsche Antworten stehenlassen, bedeutet das zurückhaltende Akzeptieren oder das Hinnehmen einer Schülerantwort, daß sie zumindest tendenziell innerhalb des thematischen Rahmens bleibt und "richtig" ist. Orientiert sich der folgende Schüler an dieser Antwort, verringert er sein "Risiko", falsch zu antworten. Außerdem wird i.a. die Aufgabe leichter, je mehr Antworten auf einen Auslöser bereits vorliegen. Die Beziehung Auslöser - Antwort wird dadurch weniger eng. Dieses Phänomen wird als "gelockerte Beziehung Auslöser - Antwort" bezeichnet. Dabei dürfte mit eine Rolle spielen, daß die Aktivität und Kontrolle des Lehrenden über mehrere Äußerungen hinweg eingeschränkt

sind. Der Definition nach halten die Lehrenden in Äußerungsfolgen des Typs "Sammeln" die Schüler weder durch Wiedereröffnungen noch durch Bewertungen enger am ursprünglichen Auslöser.

Im Hinblick auf die Themenkonstitution ist festzustellen, daß nur Auslöser, auf die viele verschiedenartige Antworten möglich sind, die Äußerungsfolge "Sammeln" eröffnen können. Im Vergleich zu ERF-Äußerungsfolgen erhalten weitaus mehr Schüler Gelegenheit, mit ihren Interpretationen, Meinungen oder Informationen u.ä. auf den Auslöser zu antworten. Dadurch verbreitert sich die Themenkonstitution: Möglicherweise werden mehrere "richtige" Hinsichten bzw. Antwortmöglichkeiten dargelegt. Allein durch Äußerungsfolgen des Typs "Sammeln" wird der Einfluß der Schüler auf die Themenkonstitution jedoch nicht erweitert. Dazu erscheint es wichtiger, auf welche Weise die Lehrenden diese Äußerungsfolgen abschließen und ob es ihnen dabei gelingt, die Fülle der angebotenen Antwortmöglichkeiten in die nächste Äußerungsfolge und in die nächste Phase der Themenkonstitution mithinüberzuleiten.

2. "Wiedereröffnung 2"

D3/(140) -(148):

- (140)-L1: ... Stellt euch vor, ihr seid wie die Marion und die Andrea, und die Eltern sagen euch: Ihr dürft jetzt nicht. ● (A)
Was macht ihr denn da? (B)
Wie sieht es bei euch aus? (C)
Ihr dürft jetzt nicht, weil ihr ja beide nicht gehorcht habt am Tag vorher. (D)
Wenn ihr jetzt die Marion und die Andrea wärt, ● was würdet ihr machen? ● (E)
Ma. (F)

Ich starte meine Aufforderung zu antworten, indem ich euch anweise, euch folgendes vorzustellen: Ihr seid an der Stelle von Marion und Andrea und die Eltern sagen euch: Ihr dürft nicht mit. (A)

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich euch frage, was ihr dann da macht. (B)

Ich helfe euch ein, indem ich euch frage, wie dieser Konflikt in eurer Familie gelöst wird. (C)

(Erster eröffnender Schritt)

Ich starte meine Aufforderung zu antworten, indem ich noch einmal klarstelle, daß ihr in dieser fiktiven Situation das Feuerwerk nicht sehen dürft, weil ihr am Tag zuvor nicht gehorcht habt. (D)

Ich fordere euch auf zu antworten, indem ich euch frage, was ihr an Marions und Andreas Stelle machen würdet. (E)

Ich rufe Ma. auf. (F)

(Zweiter eröffnender Schritt) 133)

L1 versucht hier zum zweiten Mal nach (132), die letzte Phase der Unterrichtsstunde einzuleiten. Im Anschluß an ein Lesestück fragt sie nach den Überlegungen und Vorschlägen der Schüler in einer schwierigen Situation: Aus Strafe verbieten die Eltern zwei Mädchen, ein Feuerwerk zu sehen. L1 fordert die Schüler ausdrücklich auf, die Lösungsvorschläge auf der Basis ihrer Erfahrungen in ihrer Familie zu entwickeln. Zuvor hat An. schon als Lösungen vorgeschlagen, entweder aus einem Fenster zu schauen, von wo aus man das Feuerwerk sieht, oder das Verbot zu übertreten und alleine zur Veranstaltung zu gehen. Der letzte Vorschlag wird von L1 nicht akzeptiert.

(141)-Ma.: Also, (A)

Wenn ich net, net ● eh zu meiner Oma mitgenomme werd, dann ●● dann geh' ich, ● dann geh' ich, eh, zu meinem Vater an den, an den ● eh Fernseh' und gück' Fernseh! (B)

Ich starte meine Antwort mit "also". (A)

Ich antworte, indem ich erzähle, daß ich in einer ähnlichen Situation (wenn ich nicht zu meiner Oma mitgenommen werde) mit meinem Vater Fernsehsendungen ansehe. (B)

Als nächster antwortet Ma. Er bleibt nicht bei der Situation aus dem Text, sondern überträgt das Problem auf eine Situation in seiner Familie. Im Prinzip erfüllt er damit L1' Aufforderung: Er erzählt von seinen Verhaltensweisen, wenn er in seiner Familie nicht zu einer besonderen Gelegenheit mitgenommen wird. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, daß Ma.s Situation dem Ausgangsproblem nur äußerlich ähnelt. Zunächst erscheint der Besuch bei der Großmutter weniger attraktiv als der

Besuch des Feuerwerks. Ma. hat außerdem, wie auch aus anderen Äußerungen deutlich wird, ein ausgesprochen positives Verhältnis zu seinem Vater. Ma. hat demnach in dieser Situation eine Alternative. Es könnte deshalb sein, daß ihn dieser Verzicht weniger betrifft, als es für die beiden Kinder in der Textvorlage angenommen wird.

(142)-L1: Also du findest dich damit ab?

Ich helfe dir ein, indem ich dich frage, ob du dich also damit abfindest.

L1 akzeptiert Ma.s Antwort nicht, sondern stellt eine Rückfrage an ihn. Auf das zuletzt angesprochene Problem der Vergleichbarkeit der beiden Situationen geht sie nicht ein. Sie drückt damit aus, daß sie die Antwort nur eingeschränkt akzeptiert und daß Ma. den Auslöser nicht voll erfüllt hat. Durch die Rückfrage wird Ma. zu einem besonderen Aspekt seiner Antwort noch einmal befragt (eingeschränktes Akzeptieren und Rückfrage zu einer Schülerantwort).

L1 zielt auf eine allgemeine Formulierung ab. Während Ma. nicht über sein Beispiel hinausgeht, zieht L1 das Fazit aus diesem Bericht und formuliert die Verhaltensweise allgemein als "Sich Abfinden". Dies hängt mit der geplanten Fortsetzung der Themenkonstitution zusammen. L1 will in dieser Phase die verschiedenen Möglichkeiten herausarbeiten, mit dem Verbot der Eltern umzugehen. "Sich abfinden" ist dann eine Möglichkeit, "das Verbot übertreten" oder "noch einmal mit den Eltern sprechen" sind andere Arten, auf die der Konflikt ausgetragen werden kann. Damit die verschiedenen Vorschläge der Schüler vergleichbar werden, sind generalisierte Bezeichnungen der Lösungen notwendig. Die Aufgabe Ma.s ist hier leicht, da L1 mit der Frage schon die Antwort, die sie für richtig hält, formuliert und anbietet. Im Vergleich zum ersten Auslöser in (140) vereinfacht L1 die Fragestellung. ¹³⁴⁾ Sie wiederholt dazu aber nicht etwa nur den Auslöser in leichterer Form, sondern formuliert die Rückfrage auf der Basis der Schülerantwort. Die Rückfrage ist spezifisch auf die Antwort bezogen.

(143)-Ma.: Hm.

Ich antworte, indem ich zustimme.

Ma. pflichtet L1 bei, ohne die angebotene Formulierung zu wiederholen.

(144)-L1: Du findest dich damit ab. (A)

Vi. (B)

Ich akzeptiere deine Antwort, indem ich die Formulierung aus meiner Frage wiederhole. (A)

Ich rufe Vi. auf. (B)

Zu A: L1 akzeptiert jetzt Ma.s Antwort. Dafür ist es offensichtlich unerheblich, daß Ma. nicht selbst antwortet, sondern lediglich zustimmt. Es fällt auf, daß sie noch einmal die angebotene Formulierung wiederholt. Möglicherweise ist L1 die allgemeine Formulierung wichtig. Die Äußerungsfolge "Wiedereröffnung 2" (140 - 144A) ist damit abgeschlossen (abschließendes Akzeptieren der Schülerantwort).

Zu B: Anschließend ruft sie Vi. auf. Da Vi. nicht beschrieben hat, daß sie sich mit dem Verbot abfindet und auch im übrigen eine andere Lösung entwickelt, ist nicht anzunehmen, daß sie auf das Einhelpfen (142) antworten soll. Wahrscheinlich fordert L1 Vi. auf, auf (140) zu antworten. In diesem Fall schließt sich hier unmittelbar an eine "Wiedereröffnung 2" ein Aufrufen nach der Äußerungsfolge "Sammeln" an, d.h. die vier Äußerungen, die zur "Wiedereröffnung 2" gehören, sind in eine Äußerungsfolge "Sammeln" eingelassen.

(145)-Vi.: Eh, da kann man, kann man auch erpressen oder, ehm, erpressen kann man se auch. Manchmal guck' ich auch durchs Fenster, da sieht man auch n'bißchen.

Ich antworte, indem ich behaupte, daß man die Eltern auch "erpressen" kann, und indem ich berichte, daß ich manchmal auch aus dem Fenster ein bißchen vom Feuerwerk sehe.

Vi. bietet in ihrer Antwort zwei Möglichkeiten an. Der erste Vorschlag ist bereits allgemein formuliert: "Man kann auch erpressen". Beim zweiten beschreibt sie mit einem Beispiel, das ähnlich auch schon von An. in (139) erwähnt wurde, daß man das Verbot auch unterlaufen oder ihm ausweichen kann.

(146)-L1: Was meinst du mit 'man kann erpressen'?

Ich helfe dir ein, indem ich dich frage, was du mit "erpressen" meinst.

L1 geht nur auf den ersten Vorschlag ein. Genauso wie bei Ma. (141) akzeptiert und bewertet sie die Antwort nicht und drückt durch ihre Rückfrage aus, daß die Antwort verbesserungsfähig ist. Sie fordert Vi. dazu auf zu erläutern, was sie mit "erpressen" meint (eingeschränktes Akzeptieren und Rückfrage zu einer Schülerantwort). Dieser Vorgang ist gewissermaßen dem Einhalten bei Ma. entgegengesetzt: Während L1 in (142) die allgemeine Formulierung anbietet, fordert sie jetzt Vi. auf, die allgemein beschriebene Möglichkeit durch Beispiele oder nähere Ausführungen zu konkretisieren. Nach MEHANS Einteilung ¹³⁵⁾ ist (146) in etwa ein Beispiel für Wiederholen. Jedoch bezieht auch hier L1 flexibel Vi.s Antwort ein.

(147)-Vi.: Daß man, daß man da versuchen kann, () da verschiebt.

Ich antworte, indem ich ..., daß ... (verschiebt). (unvollständig)

Da Vi.s Äußerung nur zum Teil verständlich ist, ist keine Interpretation möglich. Vielleicht weist sie darauf hin, daß das Kind versuchen kann, daß die Eltern die Strafe verschieben? ("Verschiebt" wird von Vi. betont.)

(148)-L1: Hm.

Ich akzeptiere deine Antwort.

Diese Antwort wird von L1 akzeptiert. Die zweite Äußerungsfolge "Wiedereröffnung 2" des interpretierten Protokollabschnitts (144B - 148) ist damit abgeschlossen (Abschließendes Akzeptieren der Schülerantwort).

Mit der Äußerungsfolge "Wiedereröffnung 2" sind folgende typische Phänomene verbunden: Es kommt dazu, wenn eine Schülerantwort zunächst nicht akzeptiert und von L1 und L2 mit einer Rückfrage beantwortet wird. Da die Rückfrage im allgemeinen von den Lehrenden gestellt wird, erfüllt die Schülerantwort gemessen an den Erwartungen und weiteren Plänen der Lehrenden den Auslöser nicht. Auf die Rückfrage erfolgt eine weitere Schülerantwort, die üblicherweise dann abschließend akzeptiert wird. Die Äußerungsfolge "Wiedereröffnung 2" verbindet also insgesamt fünf Schritte von zwei oder mehr Partnern miteinander: Ursprünglicher Lehrer-Auslöser - Schülerantwort - Lehrer-"Rückfrage" - Schülerantwort - abschließendes

Lehrer-Feedback. Die Rückfrage ist formal nach SINCLAIR/COULTHARD als "Einhelfen", "Antreiben" und "Aufrufen" einzuordnen. MEHAN teilt ähnlich, aber nicht unmittelbar vergleichbar in "Wiederholen", "prompting" (vielleicht besser mit "herausfragen" zu übersetzen?) und "Vereinfachen" ein. Diesen Einteilungen sind die Rückfragen des Materials nur mühsam zuzuordnen. Alle Kategorisierungen bei SINCLAIR/COULTHARD und MEHAN sind "sachlos" definiert. Dabei scheint es gerade vom sachlichen Problem und von der Beziehung Schüler - Sache abzuhängen, auf welche Weise die Lehrenden "einhelfen". "Einhelfen" ist zudem eine nur sehr vage definierte Kategorie. Die beiden Lehrenden scheinen dazu die verschiedensten Strategien zu verwenden. Durchgehend ist festzustellen, daß sie sich nicht allein auf den ersten Auslöser zurückbeziehen, sondern flexibel die darauf erfolgte Schülerantwort einbeziehen.

Für die Themenkonstitution bedeutet die Äußerungsfolge "Wiedereröffnung 2", daß der weitere Verlauf nach einer Schülerantwort "gestoppt" und die Antwort genauer betrachtet wird. Die Beschäftigung mit einer Schüleräußerung wird über zwei weitere Äußerungen bzw. Teile davon hinweg fortgesetzt. "Wiedereröffnungen 2" sind im Material seltener als Äußerungsfolgen des Typs "Sammeln" und überdies im allgemeinen wesentlich kürzer. Sie treten dadurch weniger deutlich hervor.

"Sammeln" und "Wiedereröffnung 2" sind die bei weitem häufigsten Äußerungsfolgen innerhalb der Phasen. Daneben kommen u.a. relativ zahlreiche Schüler-Auslöser, Lehrer-Anweisungen ohne Feedback (E-R-Struktur) und in einigen wenigen Fällen die Äußerungsfolgen Lehrer- und Schüler-Information vor. ¹³⁶⁾ Nach den rahmensetzenden und zentrierenden Äußerungsfolgen zu Beginn der Phase folgen diese Äußerungsfolgen in verschiedener Reihenfolge aufeinander. Z.T. kommen auch innerhalb der Phasen rahmensetzende und zentrierende Äußerungsfolgen vor. Die Phase wird schließlich mit rahmensetzenden und zentrierenden Äußerungsfolgen abgeschlossen, oder die nächste Phase beginnt unmittelbar mit diesen Äußerungsfolgen.

3.3.3. Zur didaktischen Bedeutung der sachbezogenen Äußerungsfolgen und

zur Rolle des Lehrer-Feedbacks

Das Problem, welche Funktion die sachbezogenen Äußerungsfolgen erfüllen, wird hier aus zwei Gründen aufgegriffen. Zum einen erscheint diese Frage als Fortsetzung der entsprechenden Überlegungen zur Bedeutung der Eröffnungen und der Phasengliederungen. Zum anderen wird die Frage in den Gesprächsanalysen SINCLAIR/COULTHARDS und MEHANS zu einfach beantwortet. Dabei sind die sachbezogenen Äußerungsfolgen im ganzen, d.h. unabhängig vom einzelnen Schritt oder der einzelnen Äußerungsfolge, zu betrachten. Auf deren Ebene müßte das Unterrichtsgespräch nämlich als Frage-Antwort-Austausch erscheinen, was jedoch die Bedeutung der sachbezogenen Äußerungsfolgen nicht erfaßt.

Mit der bereits zitierten Kennzeichnung SINCLAIR/COULTHARDS ("... die einzelnen Abschnitte, in denen die Unterrichtseinheit vorankommt.")¹³⁷ wird die Bedeutung der sachbezogenen Äußerungsfolgen für die Themenkonstitution nur vage bezeichnet: Außer über die zeitliche und eine vage thematische Progression wird darin nichts ausgesagt. MEHAN sieht ihre Bedeutung im Austausch von Sachinformationen, Meinungen und Interpretationen des Unterrichtsmaterials. Da die Lehrerin der von ihm untersuchten Unterrichtsabschnitte nach Gründen von Äußerungen fragt ("metaprocess elicitation") und Schüler darüber berichten, wird zusätzlich auch über Gründe kommuniziert. "Once the lessons were underway, the primary activity was the exchange of academic information. The teacher and students exchanged factual information, opinions, interpretations of academic materials, and the grounds of their reasoning."¹³⁸ MEHAN bleibt mit diesen Bestimmungen eng an der einzelnen Äußerungsfolge. Übergreifend wird wiederum die Aufeinanderfolge sämtlicher Äußerungsfolgen der Themenkonstitution nur vage als "Progression" der Sache nach zusammengehöriger Einheiten beschrieben ("progression of topically related sets"¹³⁹). STREECK vertritt die Ansicht, daß der Unterricht neben der Beurteilung der Schüler in erster Linie die Funktion erfüllt, Wissen zu vermitteln. Was als Wissen gilt, wird von Lehrer und Schüler in "topikalischer Progression" zusammen aufgebaut. Den Lehrer-Rückmeldungen kommt dabei die entscheidende Rolle zu. Durch die akzeptierende oder positiv bewertende

Rückmeldung wird die zunächst nur probeweise Schülerantwort in den "Bestand des gemeinsamen Wissens" eingegliedert: "... ohne die Ratifizierung in Form einer positiven Bewertung bleibt die Aussage ungültig." 140)

Demgegenüber ist zunächst einzuwenden, daß STREECK hier "Wissen" und dessen Aufbau als Unterrichtsziel einseitig hervorhebt, den verwendeten Begriff des "Wissens" aber selbst im Rahmen der Unterrichtsforschung nicht klärt. In den untersuchten Stunden L1' und L2s wird über weite Strecken der Themenkonstitution nichts vermittelt oder aufgebaut, was etwa nach Benjamin BLOOM U.A. als "Wissen" angesehen werden könnte: weder Einzelfakten oder begriffliche Kenntnisse noch Wissen von Konzepten oder Konventionen. 141) Insbesondere in den Stunden L1' werden z.T. ausführlich Erfahrungen berichtet und verschiedene Verhaltensmöglichkeiten von Eltern und Kindern aneinandergereiht oder - in einigen Phasen - miteinander verglichen. Auch diese Antworten werden von L1 i.a. akzeptierend oder lobend beantwortet. Wenn L1 dadurch die Schülerantworten "ratifiziert", so bestenfalls als Teil dessen, was in dieser Unterrichtsstunde thematisch passend geäußert wird. Würden diese Gesprächsabschnitte als gemeinsamer Aufbau von Wissen gekennzeichnet, verlöre der Begriff jegliche Trennschärfe. STREECK scheint sich nicht auf ein erziehungswissenschaftlich, sondern auf ein umgangssprachlich begründetes Verständnis von "Wissen" zu beziehen.

Die zitierten Charakterisierungen, sowohl die SINCLAIR/COULTHARDS als auch die MEHANS und STREECKs, sind für das Unterrichtsverständnis von Unterrichtskonversationsanalysen repräsentativ. Alle Kennzeichnungen bleiben zu vordergründig auf das Unterrichtsgespräch bezogen. Unterricht wird als Austausch von Äußerungen verstanden. Die pädagogische Charakteristik des Unterrichtsgesprächs als Lern- und Bildungssituation wird nicht erziehungswissenschaftlich oder didaktisch geklärt. Die Themenkonstitution wird dann entweder auf der Basis eines unspezifischen Vorverständnisses der Schule und des Unterrichts oder unter Bezug auf allgemeine soziologische oder sozialpsychologische Theorien, z.B. des Handelns von Gesellschaftsmitgliedern, des Handelns in Institutionen u.ä.m., untersucht. 142) Im Rahmen der didaktischen Theoriebildung und im Interesse einer didaktisch aufgeklärten konversationsanalytischen Erforschung des Unterrichtsgesprächs ist demgegenüber darauf zu bestehen, daß Unter-

richt primär als Lern- und Bildungssituation aufzufassen ist.

Aus didaktischen Überlegungen heraus ist dann auf mehrere vernachlässigte Probleme und Problembereiche hinzuweisen. Die Themenkonstitution entwickelt sich (1.) nicht gleichförmig, sondern ist im Prinzip dynamisch ¹⁴³⁾ und schließt Umwege und Abwege ein. Dem wird die Idee der "Progression" nicht gerecht. Das Unterrichtsgespräch erschöpft sich (2.) weder im Austausch von Informationen und Interpretationen noch im Aufbau von Wissen. Eigentlich intendiert sind tiefgreifende und langfristige Wirkungen. In bildungstheoretischer Sicht zielt der Unterricht auf die "Gesamtverfassung" des Lernenden ab, in der Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen integriert sind und produktiv werden. ¹⁴⁴⁾ Dabei darf keine Eins-zu-Eins-Relation zwischen Intentionen und intendierten Wirkungen unterstellt werden. Intentionen sind auf Wirkungskomplexe orientiert und schließen nicht-intendierte Nebenwirkungen nicht aus. ¹⁴⁵⁾

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler wird (3.) mit der Beschränkung auf den "Austausch" im Unterrichtsgespräch verfehlt. Unterrichten und Unterrichtet-Werden beruht auf einer besonderen Beziehung, die traditionsgemäß als "pädagogischer Bezug" oder "pädagogisches Verhältnis" zu bezeichnen ist. In der Unterrichtssituation "berühren" sich die "Lerngeschichten" von Lehrenden und Lernenden. Der Lehrende entscheidet für den Lernenden mit und trägt insofern Verantwortung. ¹⁴⁶⁾ Ebenso erstreckt sich die aktive Teilnahme der Schüler nicht nur auf Gesprächsbeiträge, sondern schließt die Bereitschaft ein, Wissen, Erfahrungen, Einstellungen und Handlungsmotive zu verändern. "Unterricht erfüllt sich erst, wenn die lernende Position das Chancenangebot wahrnimmt." ¹⁴⁷⁾ Die Eingeschränktheit und Oberflächlichkeit im Unterrichtsverständnis der Konversationsanalysen liegt (4.) bereits darin begründet, daß Unterricht in der Tradition der Betrachtungsweise des Lehrens und Lernens als "zweistellige" Relation von Schüler und Lehrer erfaßt wird. In didaktischer Sicht ist aber grundsätzlich darauf zu bestehen, daß die Themenkonstitution nur dann zureichend betrachtet werden kann, wenn sie als "dreistellige" Relation von Schüler, Lehrer und Sache aufgefaßt wird und wenn die Bedeutung des Relationsglieds "Sache" in den Blick kommt. Nur dann kann deutlich werden, daß die Aufgabe, die Dynamik und die Struktur des "Unter-

richtsdiskurses" in der Sache begründet sind, nicht in einem vage verstandenen "Austausch" von Lehrer und Schüler.

Aus der Betonung des Vermittlungscharakters des Unterrichtsgesprächs resultiert die Häufigkeit und die bedeutsame Rolle, die SINCLAIR/COULTHARD, MEHAN und STREECK den Lehrer-Rückmeldungen zusprechen. Alle drei Autoren halten die Lehrer-Rückmeldung im Regelfall nach einer, mindestens nach mehreren Schülerantworten und am Ende einer Äußerungsfolge für notwendig. "Dieser Sprechakt (die Akzeptierung, Affirmierung der Antwort des Schülers, G. F.-S.) ist obligatorisch: solange keine Akzeptierung erfolgt ist - sei es explizit oder implizit - sind im Diskurs konditionale Relevanzen 'offen', und dies ist 'offiziell bemerkbar.'" 148) Nach den Kategorien SINCLAIR/COULTHARDS schließen fast alle sachbezogenen Äußerungsfolgen zusätzlich zum Lehrer-Feedback in den Äußerungsfolgen mit einer Lehrer-Rückmeldung: u.a. die Äußerungsfolgen Lehrer-Auslöser (ERF-Struktur), Schüler-Information (wird durch ein Lehrer-Feedback beantwortet), Wiedereröffnung 1 und 2, Sammeln und Wiederholung. Demgegenüber ist zu den untersuchten Unterrichtsstunden festzustellen, daß in allen Stunden häufig die Rückmeldungen an den Stellen, an denen sie konversationsanalytisch zu erwarten wären, entfallen. 149) Deshalb darf behauptet werden, daß in den Stunden von L1 und L2 häufige Rückmeldungen von den "Beteiligten" wohl nicht als unabdingbar notwendig angesehen werden.

Dieser Widerspruch kann ein Stück weit geklärt werden, indem (1.) die Art des Unterrichts von L1 und L2 näher betrachtet wird. Wenn Unterricht ausschließlich als Schritt-für-Schritt-Wissensvermittlung verstanden wird, ist es gerechtfertigt oder sogar notwendig, daß der Lehrende kontinuierlich Rückmeldungen und Bewertungen abgibt. Der Schüler kann hier in der Tat nicht lange im unklaren bleiben, wie gut seine Reaktion die Frage oder Anweisung beantwortet. Dies ändert sich in dem Maß, in dem dem Schüler die Kompetenz für seine Antwort zugestanden wird: Wenn Schüler über ihre Erfahrungen berichten oder ihre Interpretation darstellen, können Lehrende bestenfalls das Feedback geben, ob die Antwort zur Frage paßt. Die inhaltliche Rückmeldung oder die Bewertung der Antwort ist nicht möglich. Die reduzierten Rückmeldungen folgen damit zum einen daraus, daß L1 und L2 in ihrem Unterricht Schüleräußerungen dieser Art

zulassen oder dazu auffordern. Die Kompetenz zur Beurteilung der Antwort geht in diesen Fällen teilweise an die Schüler über. Insofern verändert sich in diesen Situationen der Tendenz nach die Rolle des Schülers als Gesprächsteilnehmer im Unterrichtsdiskurs. 150)

L1 und L2 nehmen damit neuere didaktische Konzeptionen auf, in denen der Abbau der beurteilenden Rolle des Lehrenden im Unterrichtsgespräch einen wichtigen Stellenwert hat. 151) Diese Veränderung der Gesprächsrolle des Lehrenden wird darin in Zusammenhang mit dem "Ernst-Nehmen" der Schülererfahrungen und -interessen und der Zugänge der Schüler zum Unterrichtsthema beschrieben. Da das Ernst-Nehmen der Schülererfahrungen m.E. dazu zu führen scheint, die beurteilenden Rückmeldungen zu reduzieren, könnte diesen Zielbeschreibungen möglicherweise strategische Bedeutung in der Veränderung des Unterrichtsdiskurses zukommen.

Eine weitergehende und grundsätzlichere Erklärung für das häufige Fehlen konversationsanalytisch zu erwartender Rückmeldungen wird jedoch (2.) dann deutlich, wenn die Betrachtung des Unterrichts als "zweistellige" Relation zugunsten einer "dreistelligen" Relation aufgegeben wird. Die Betrachtung des Unterrichts als "zweistellige" Relation unterstellt, daß "Wissenselemente" "übermittelt", verstehend aufgenommen und reproduziert werden, so daß die Lehrenden dann schließlich die Reproduktion zu beurteilen haben. Didaktisch gesehen geht es im Unterricht jedoch darum, daß die Lernenden ein neues und differenzierteres Verständnis einer Sache gewinnen. Zu diesem Verständnis können sie nur dadurch gelangen, daß sie sich auf das Durchdenken und Durchsprechen eines sachlichen Problems einlassen. In diesem Durchdenken und Durchsprechen ist bereits das grundlegende Ziel des Unterrichts erreicht. Die Rolle des Lehrenden besteht dann nicht darin, das Gelingen oder Mißlingen dieses Denk- und Verbalisierungsprozesses kontinuierlich zu bewerten. Wenn sachadäquat über das Thema gesprochen wird, die Beziehung von Kind und Sache also gelingt, bestätigt nicht der Lehrende, daß gerade "richtige Gedanken" geäußert wurden, sondern er ermutigt dazu, das Nachdenken und das Sich-dazu-Äußern fortzusetzen. Mißlingt die Beziehung, beurteilt er nicht die betreffenden Äußerungen negativ, sondern er veranlaßt dazu, diese Richtung des Nachdenkens aufzugeben. Die entsprechenden Lehrer-Äußerungen sind demgemäß

nicht abschließend zu verstehen, sondern sie sind prospektiv auf den weiteren Fortgang des Nachdenkens und des Gesprächs gerichtet. Die Lehrenden urteilen im übrigen nicht aus eigener Kompetenz und in eigener Zuständigkeit über die Sachadäquanz der Schüleräußerungen, sondern sie bringen gewissermaßen für die Sache, die ja nicht als Sprecher am Unterrichtsgespräch beteiligt ist, den Anspruch auf sachadäquates Nachdenken und Besprechen zur Geltung. Die Lehrenden sind in diesem Sinn an die Sache gebunden. Ihre Äußerungen können, da sie sich irren und nachlässig oder müde sein können, daraufhin befragt werden, in welchem Maß sie diesem Kriterium genügen. Auch unter diesen Aspekten sollte die These, daß es sich bei der ERF-Äußerungsfolge um das Grundmuster des Unterrichtsdiskurses im westlichen Schulsystem handelt, noch einmal überdacht werden.

3.4. Abschlüsse

Als letzter Teil der vom Lehrenden aufgebauten und aufrechterhaltenen Sequenzgliederung des Unterrichtsgesprächs sind die Abschlüsse zu betrachten. Zwei zu bewältigende Handlungsprobleme sind dabei zu unterscheiden: Wie Alltagsgespräche enden Unterrichtsgespräche (1.) nicht abrupt. Der Abschluß wird z.T. durch besondere Äußerungen, z.T. durch begleitende Schlüsselhinweise aus dem Kontext vorbereitet. Erst in einem zweiten Schritt wird das Unterrichtsgespräch dann (2.) tatsächlich abgeschlossen. Sowohl der eigentliche Abschluß als auch die Vorbereitung, wenn dazu explizit etwas geäußert wird, sind ausschließlich Aufgabe des Lehrers. In allen acht Unterrichtsstunden ¹⁵²⁾ spricht der Lehrer die letzte zur Themenkonstitution gehörende Äußerung. Im folgenden wird zunächst eine "pre-closing"-Technik (= Vorankündigung des Abschlusses) betrachtet. Danach werden zwei Formen des eigentlichen Abschlusses differenzierend erläutert: das "Schlußwort" und der Abschluß durch eine die Themenkonstitution beendende Tätigkeit.

3.4.1. Zum Vorkommen von Pre-closing-Techniken

Die Vermutung, daß Abschlüsse vorbereitet werden, stützt sich auf die Gesprächsanalysen SCHEGLOFFs und SACKS'. ¹⁵³⁾ Daraus ist auch die Bezeichnung "pre-closing" übernommen. SCHEGLOFF/SACKS stellen fest, daß in normalen Gesprächen die Partner überprüfen, ob noch Interesse besteht, das Gespräch fortzusetzen. Ein minimales Beispiel wäre etwa folgender Austausch:

A: We-ell,

B: O.K.,

Falls kein neues Thema eingebracht wird, kann sich bruchlos das Gesprächsende anschließen:

A: Bye now,

B: Bye.

Ein unvorbereitetes Austauschen des Abschiedsgrußes wäre ein zu abruptes Gesprächsende. Schweigen aber beide Gesprächspartner, ist dies eher ein Signal zur Gesprächsfortsetzung, da Schweigen u.a. die Stellen im

Gespräch kennzeichnet, an denen ein Sprecherwechsel stattfinden kann ("transition relevance places"). Nach den Regeln des Sprecherwechsels kann dann der Partner, der zuvor nicht gesprochen hat, das Wort ergreifen. Falls er nicht spricht, kann der vorherige Sprecher weitersprechen. 154) Langes Schweigen in einer Situation, in der unklar ist, ob das Gespräch fortgesetzt wird, wird oft als unangenehm empfunden. Ein "pre-closing"-Austausch, durch den sich beide Partner gegenseitig versichern, daß jeder von ihnen das Gespräch beenden will, ist dann der gemeinsam "zustandegebrachte" Weg, das Gespräch zu beenden. 155)

In der Organisation des Abschlusses sind Unterrichtsgespräche nur begrenzt mit normalen Gesprächen vergleichbar. Der Abschluß ist hier keine Aufgabe, über die sich die Partner erst verständigen müssen. Die Zeichen zum Ende des Unterrichtsgesprächs setzt eindeutig der Lehrer: Das Gesprächsende ist abhängig vom geplanten Ende der Themenkonstitution, die in ihrem ganzen Ablauf nur der Lehrende kennt. Die Ankündigung des Abschlusses führt daher dazu, daß das Gespräch auch tatsächlich abgeschlossen wird. Allerdings ist es möglich, daß nach der Ankündigung noch Schüler mit Nachbemerkungen antworten. Vorankündigungen des Abschlusses sind, wie SCHEGLOFF/SACKS feststellen, zugleich bevorzugte "Stellen", an denen das Gespräch noch einmal eröffnet werden kann. 156) Wenn Schüler dann der Meinung sind, daß wichtige Themenaspekte bisher offengeblieben sind, können sie in Schüler-Eröffnungen darauf eingehen. Da die Lehrenden häufig auf die nachgeschobenen Schülerkommentare noch einmal antworten, kann der Abschluß auch durch mehrere Lehreräußerungen bzw. Teile davon erreicht werden. Zur Themenkonstitution gehörende Schüleräußerungen nach der Ankündigung oder nach dem ersten Abschluß führen aber i.a. nur zu Nachbemerkungen, nicht zu weiteren Phasen. Der Abschluß geschieht dann "in Stufen".

Eine weitere Besonderheit liegt darin, daß bei Unterrichtsgesprächen der Abschluß bereits institutionell vorgesehen ist. Die Themenkonstitution kann auch durch die Pausenklingel unabhängig von den Handlungen und Absichten der Beteiligten beendet werden. Falls der Lehrende sich an die vorgegebene 45-Minuten-Einheit hält oder halten muß, kommt er nicht aus eigener Entscheidung zum Abschluß der Themenkonstitution, sondern auch

für ihn ist die zeitliche Begrenzung von außen gesetzt. Aufgrund dieser vorgegebenen Dauer des Unterrichtsgesprächs ist - auch wenn der Lehrer das Ende nicht vorankündigt - allen Beteiligten "bekannt", wann mit dem Ende der Themenkonstitution oder deren Unterbrechung durch die Pause zu rechnen ist. Daß der Abschluß erwartet wird, obwohl er noch nicht angekündigt ist, zeigt sich u.a. an steigender Unruhe. Strukturierende und - in sachbezogenen Äußerungsfolgen - eröffnende Lehreräußerungen bzw. Schritte scheinen weniger konzentriert zu werden. Die eröffnenden Schritte L2s z.B., die zu Beginn der Themenkonstitution knapp und präzise formuliert sind, werden gegen Ende der Unterrichtsstunden länger. L1 wiederholt sich z.T. in späteren Phasen. Diese Hinweise auf das bevorstehende Ende der Themenkonstitution sind für alle Beteiligten durch Auswertung des Kontexts verfügbar.

Trotz der äußeren Begrenzung der Themenkonstitution finden sich bei beiden Lehrenden "pre-closing"-Techniken, bei L1, die sich nur eingeschränkt an die 45-Minuten-Stunde hält und z.T. überzieht, z.T. die Themenkonstitution in der Stundenmitte beginnt, allerdings verbreiteter als bei L2. 157) Eine besonders deutliche "pre-closing"-Technik wird im folgenden interpretiert.

D1/(318):

(318)-L1: ((Lachen)) Das wär' ja schlimm, ● (A)
jetzt haben wir noch den Ma., den And. und den Ol. (B)
Dann machen wir mit unserem Gespräch ein Ende, (C)
es ist nämlich sehr lange gewesen für euch. (D)

Ich rufe als nächste Sprecher noch Ma., And. und Ol. auf. (B)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich ankündige, daß wir dann das Gespräch beenden. (C)

Ich erläutere die Meta-Aussage, indem ich begründe, daß das Gespräch für euch nämlich sehr lange gewesen ist. (D) 158)

Zu B: L1 gibt hier zum einen die Reihenfolge der nächsten Sprecher an: Ma., And. und Ol werden im Rahmen einer Äußerungsfolge des Typs "Sammeln" auf einen drei Äußerungen zuvor gesprochenen Lehrer-Auslöser antworten. Zum anderen teilt sie mit, daß diese drei Schüler entweder die letzten

sind oder zu den letzten Antwortenden gehören. Dies wird durch "noch" erreicht (Zum Vergleich: Jetzt haben wir den ... - "... jetzt haben wir noch den ..."). L1 baut damit die Erwartung auf oder verstärkt diese, daß mit einem baldigen Ende zu rechnen ist. Unklar ist bislang noch, ob nur die Phase oder ob die Themenkonstitution im ganzen abgeschlossen wird.

Es ist zu vermuten, daß sich zu diesem Zeitpunkt nur Ma., And. und Ol. melden. Durch die besondere Technik, die restlichen Sprecher aufzurufen, macht L1 deutlich, daß diese Schüler zu Wort kommen werden. Die Meldung der Schüler wird also nicht abgewiesen. Die Technik schließt aber auch die "Rednerliste". (Häufig ziehen Schülerantworten weitere nach sich.) L1 stellt klar, daß kein weiterer Schüler auf den Auslöser antworten wird und auch keine Schüler auf die Antworten von Ma., And. und Ol. eingehen werden. Deren Antworten werden dadurch fast schon zu Nachbemerkungen.

L1 macht dadurch außerdem den Abschluß zu einer quasi "gemeinsamen" Angelegenheit. Falls kein Schüler der Ankündigung widerspricht - was auch vorkommt -, wird der Abschluß nach den drei Schülern zu einem von allen gebilligten Ende der Themenkonstitution. Wenn dann weitere Schüler antworten wollen, wie in (327) und (328) S? und Ka., kann L1 darauf verweisen, daß der Abschluß vereinbart war. Die Technik, alle weiteren Sprecher zu nennen, steht daher auch im Zusammenhang mit L1' Tendenz, Gesprächssteuerungen zu verdecken. Der Abschluß nach dieser Ankündigung ist eine Steuerungsmaßnahme, der zuvor kein Schüler widersprochen hat. Die Steuerung ist dadurch quasi "legitimiert".

Zu C und D: Mit diesem Vorgriff kündigt L1 jetzt an, daß demnächst das Gespräch beendet wird. Die begründende Erläuterung ("... nämlich sehr lange ...") ist z.T. ein Lob: Die Klasse hat sich sehr lange mit diesem Thema befaßt. Z.T. ist sie auch ein Hinweis auf beginnende Unruhe u.ä., damit darauf, daß es allmählich angezeigt erscheint, die Themenkonstitution zu beenden. L1 verstärkt mit diesem zentrierenden Schritt die Erwartung auf einen baldigen Abschluß. Das "einschließende wir" verdeckt, daß L1 sowohl das Signal zum Abschluß gibt, als auch die Themenkonstitution abschließt. Interessant ist auch, daß L1 den Abschluß begründet.

L1 kündigt in drei der fünf Unterrichtsstunden, die hier herangezogen werden können, die letzten Sprecher an. In den beiden anderen Fällen

fehlt der zentrierende Schritt. Z.T. kündigt L1 auf diese Weise auch das Ende von Phasen an. Zur Entscheidung, ob es sich um den Abschluß einer Phase oder den des Unterrichtsgesprächs handelt, müssen die Schüler dann Kontexthinweise heranziehen, z.B. wie lange dauert die Themenkonstitution schon an, wie konzentriert wird sie abgewickelt, wie unruhig oder gelangweilt sind die Schüler etc.. Durch die Ankündigung der letzten Sprecher wird in erster Linie die Erwartung aufgebaut oder verstärkt, daß mit einem baldigen Ende der Themenkonstitution zu rechnen ist.

3.4.2. Gesprächsbeiträge des eigentlichen Abschlusses

Der eigentliche Abschluß wird in den Unterrichtsstunden L1' entweder durch eine abschließende Tätigkeit, die L1 einleitet, oder durch ein "Schlußwort" der Lehrerin erreicht. Alle Stunden L2s enden ihrem Charakter als Textinterpretationsstunden entsprechend mündlich mit einer abschließenden Bemerkung des Lehrers. Es werden jetzt drei Abschlüsse bzw. Teile davon interpretiert: Zwei abschließende Lehrerbemerkungen, je eine aus den Stunden L1' und L2s, und ein Abschluß durch eine Tätigkeit.

S1/(629) - (631):

Die Äußerung (629) steht am Ende einer "turbulenten" Phase. An deren Beginn fordert L1 dazu auf zu klären, was das mittlere Bild einer Abbildung mit der Post zu tun hat. Unmittelbar vor (629) setzt O1. mehrere Male dazu an, einem anderen Schüler zu widersprechen. In (627) weist die Lehrerin O1. und dadurch auch alle anderen Schüler darauf hin, daß weitere Gedanken und Probleme in den folgenden Stunden besprochen werden können. 159)

(629)-L1: Schließen wir doch so ab: (A)

Al., erklär' du den Kindern nochmal, was du grad vorher gesagt hascht, (B)

das war nämlich ● sehr gut. (C)

Wozu die die Post brauchen. ● (D)

Damit hören wir auf. (E)

Psst. (F)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich vorschlage, daß wir so abschließen: (A)

Ich starte meine Aufforderung zu antworten damit, daß ich Al. anweise, seine vorherige Antwort zur Erklärung für die anderen Schüler zu wiederholen. (B)

Ich erläutere meine Anweisung damit, daß das nämlich sehr gut war. (C)

Ich fordere dich auf zu antworten, wozu in Büro- und Amtsbereichen die Post gebraucht wird. (D)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich ankündige, daß wir damit aufhören. (E)

Zu A: L1 leitet zunächst den Abschluß ein. Formal macht sie den Schülern dazu den Vorschlag. Sie kündigt explizit an, daß etwas abgeschlossen werden soll. Der Hinweis auf die weiteren Unterrichtsstunden zwei Äußerungen zuvor kann die Vermutung nahelegen oder unterstützen, daß nicht nur die Phase, sondern das Unterrichtsgespräch abgeschlossen wird. In Widerspruch zum Vorschlag steht, daß L1, wie aus dem folgenden hervorgeht, zu diesem Zeitpunkt zur Beendigung der Themenkonstitution entschlossen ist. Sie läßt außerdem den Abschluß als gemeinsame Aktivität erscheinen ("Schließen wir doch so ab ..."). L1 scheint dadurch die Gesprächssteuerung durch den Abschluß zu verdecken (Verdeckte Gesprächssteuerung in Abschlüssen: "Tarnung" des Abschlusses als Vorschlag und als gemeinsame Tätigkeit).

Zu B - E: L1 schlägt als Abschluß eine klärende Zusammenfassung der richtigen Schülerantworten auf den letzten phaseneinleitenden Lehrer-Auslöser vor. Ungewöhnlich an diesem Abschluß ist, daß L1 nicht selbst zusammenfaßt, ¹⁶⁰⁾ sondern diese Aufgabe an Al. weitergibt. Sie weist dazu Al. präzise an, seine Antwort aus (607 + 609) zur "Erklärung" für die "Kinder" noch einmal zu wiederholen. Ohne Zweifel hebt L1 durch die Anweisung selbst und durch die Art, wie sie sie formuliert, Al. unter den Schülern hervor. Er wird sogar "den Kindern" quasi gegenübergestellt. In (C) begründet sie dann die Aufforderung an Al. mit der Qualität seiner Antwort ("... nämlich sehr gut.") Mir scheint, daß L1 mit der Begründung (C) die implizite Bewertung in (B), die m.E. die Qualität der anderen Schülerantworten abwertet, wieder relativiert. Der Äußerungsteil (D) gibt

für Al. und die anderen Schüler exakt an, worauf Al. antworten soll. In (E) bestätigt L1 noch einmal, daß mit dieser Äußerung die Themenkonstitution abgeschlossen ist.

(630)-Al.: Also, die brauchen die Post, also die Stadtverwaltung brauch' se für, sonst müssen die Leute ja laufend da stehen, und die Leute wollen ja in Ruhe arbeiten, und dann kriegen sie die Briefe, und dann tun sie das lesen, und dann wissen die das schon, und dann brauchen die Leute nicht laufend hin zu tappen.

(631)-L1: Sehr schön. ● (A)
Danke. ● (B)
Bis dahin. (C)

Ich bewerte deine Antwort positiv ("sehr schön"). (A)

Ich markiere eine Grenze im Unterrichtsgespräch, indem ich "danke" äußere. (B)

(Rahmensetzender Schritt)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich wiederhole, daß die Themenkonstitution damit abgeschlossen ist. (C)

(Zentrierender Schritt)

Zu A: L1 gibt zunächst auf Al.s Antwort eine Rückmeldung, die die Antwort außerordentlich positiv bewertet. Bei (629B, C, D) - (630) - (631A) handelt es sich also um eine ERF-Äußerungsfolge. ¹⁶¹⁾

Zu B und C: Mit den aufeinanderfolgenden rahmensetzenden und zentrierenden Schritten macht L1 noch einmal die Grenze deutlich, an die das Unterrichtsgespräch jetzt gekommen ist. Der rahmensetzende Schritt wird durch eine Pause deutlich hervorgehoben. ¹⁶²⁾ Nicht zu klären ist, ob der Äußerungsteil "Danke." einen akzeptierenden oder positiv bewertenden Beiklang hat. Für diese Interpretation spräche, daß L1 sich im Zusammenhang mit dem Abschluß in D2/(262) ausdrücklich bei den Schülern bedankt und daß in den Abschlüssen als rahmensetzender Schritt bei beiden Lehrenden "danke" recht häufig erscheint. ¹⁶³⁾ Jedoch erscheinen diese Hinweise nicht ausreichend. Mit dem zentrierenden Schritt (C) konkretisiert L1, daß nur "bis dahin" gesprochen werden soll, daß die Themenkonstitution mithin jetzt beendet ist (Formales Schlußwort: Feststellung, daß die

Themenkonstitution beendet ist oder wird).

Die Themenkonstitution der Stunde S1 endet tatsächlich erst vier Äußerungen später. Zunächst verbietet L1 zusammen mit einem Schüler O1., der noch einmal ansetzt, eine weitere Antwort. Dann schließt sie endgültig ab (Abschluß "in Stufen"). 164)

Als zweites Beispiel wird ein "Schlußwort" L2s betrachtet.

D8/(155):

(155)-L2: Danke. (A)

Wir müssen das nochmal von nur anderen kriegen. (B)

Hören wir für heute auf. (C)

Ich markiere eine Grenze im Unterrichtsgespräch, indem ich "danke" äußere. (A)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich behaupte, daß wir das nochmal von anderen Schülern hören (?) müssen. (B)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich ankündige, daß wir für heute aufhören. (C)

Zu A - C: Diese Äußerung ist das endgültige Schlußwort L2s in D8, nachdem auf die vorherigen Schlußbemerkungen in (143) und (151) jeweils noch einmal Nachbemerkungen von Schülern erfolgen: Die Themenkonstitution wird hier "in Stufen" beendet. 165) Daß das Unterrichtsgespräch hier jeweils noch einmal fortgesetzt wird - formal mit Schüler-Eröffnungen -, unterstützt den vorher schon beschriebenen Eindrck, daß L2 unaufgeforderte Schüleräußerungen zuläßt und z.T. darauf eingeht. Mit dem rahmensetzenden Schritt macht auch L2 die Grenze deutlich, die das Unterrichtsgespräch erreicht hat. Der Äußerungsteil (B) ist nur schwer verständlich. Es scheint, daß L2 unzufrieden ist, daß in der abschließenden Phase und in den Nachbemerkungen nur noch wenige Schüler an der Themenkonstitution teilnehmen und zu den möglicherweise angestrebten Einsichten über das Gedicht kommen. Mit (C) drückt L2 aus, daß dieses Unterrichtsgespräch beendet ist (Formales Schlußwort: Feststellen, daß das Unterrichtsgespräch beendet ist oder wird).

Als Beispiel einer abschließenden Tätigkeit wird ein Protokollausschnitt aus einer Unterrichtsstunde L1' betrachtet.

D4/(289) - (291):

(289)-L1: Gut, dankeschön. (A)

Jetzt hab' ich einen ganz kleinen Auftrag zum Schreiben für euch. (B)

und zwar, ● (C)

Ich markiere eine Grenze im Gespräch, indem ich "Gut, dankeschön." äußere. (A)

Ich mache eine Meta-Aussage, indem ich ankündige, daß ich jetzt eine kleine Schreibaufgabe habe. (B)

Ich erläutere meine Meta-Aussage, indem ich ... (unvollständig) (C)

L1 schließt zunächst mit dem rahmensetzenden Schritt die letzte Phase des Unterrichtsgesprächs ab. Daran anschließend gibt sie einen Ausblick auf die folgende Fortführung der Unterrichtsstunde und kündigt eine schriftliche Aufgabe für die Schüler an. Die Formulierung erinnert an ähnliche Ankündigungen, in denen L1 in Eröffnungen Aufgaben oder Materialien einführt. ¹⁶⁶) Sie läßt an Ankündigungen von Geschenken oder Mitbringsele denken ("... hab' ich ... für euch ..."). ¹⁶⁷) Gleichzeitig spielt L1 die Aufgabe selbst außerordentlich herunter: Der Auftrag ist nicht klein, sondern "... ganz klein ...". Die Lehrerin kommt nicht dazu, die Aufgabe genauer zu beschreiben, da sie von den Schülern unterbrochen wird, die ihre Abneigung gegenüber dieser Aufgabe äußern. Mit dem Herunterspielen der Aufgabe könnte L1 bereits im vorhinein auf diese u.U. erwartete Unwilligkeit der Schüler reagiert haben, oder es handelt sich um einen eingespielten Ablauf, in dem die Lehrerin Aufgaben "verkleinert", dann aber trotz des "Protests" der Schüler auf deren Durchführung besteht.

(290)-SS: Naa, ah, will net.

(291)-L1: ihr kriegt ein Arbeitsblatt mit einem erwachsenen Mann, der einem kleinen Kind Aufträge gibt und Befehle. (A)

Und ihr sollt bitte ● aufschreiben, was Eltern und Kinder, ● was ihr gesagt bekommt. (B)

Ich erläutere meine Meta-Aussage, indem ich genauer ankündige, daß ihr ein Arbeitsblatt mit ... bekommt. (A)

Ich weise euch an, indem ich euch bitte, aufzuschreiben, was Eltern und Kinder sagen oder welche Aufträge und Befehle ihr gesagt bekommt. (B)

L1 erläutert als erstes den Auftrag, indem sie das Arbeitsblatt, das sie in Anschluß austeilt, beschreibt. Daraufhin weist sie die Schüler zunächst an, das Arbeitsblatt mit den "Aufträgen" und "Befehlen" der Eltern und den Antworten der Kinder auszufüllen.¹⁶⁸⁾ Im Zuge der Anweisung verändert sie die Aufgabe leicht, indem sie im Nachsatz angibt, daß die eigenen "Aufträge" und "Befehle" aufzuschreiben sind. (B) zeigt wieder die Merkmale der verdeckten Gesprächssteuerung. Einerseits "sollen" die Schüler die "Aufträge" und "Befehle" aufschreiben, andererseits "bittet" L1 sie darum.

Das Unterrichtsgespräch im Kreis ist damit beendet, der Kreis löst sich auf, und die Schüler gehen zur Einzelarbeit über. Die Themenkonstitution der Unterrichtsstunde wird erst durch diese Einzelarbeitsphase beendet. Daß die Einzelarbeitsphase die Stunde D4 beschließt, wird für die Schüler u.a. daran deutlich, daß der Auftrag (289/291) zeitlich etwa gegen Ende der Unterrichtsstunde gegeben wird. L1 schließt zudem häufig Unterrichtsstunden mit Arbeitsblättern oder anderen schriftlichen Aufgaben ab, und es kommt in den Unterrichtsstunden des Materials nicht vor, daß die Schüler sich zweimal in einer Stunde im Kreis versammeln müssen.

Gemeinsames Merkmal aller Abschlüsse ist, daß die Themenkonstitution nicht einfach "ausläuft", sondern deutlich beendet wird: In allen Stunden scheinen sich L1 und L2 um einen Abschluß zu bemühen. Dies gilt auch für die "turbulente" Schlußphase in S1. In den Schlußworten überwiegt der formale Abschluß, in dem das bevorstehende oder gerade erfolgende Ende der Themenkonstitution lediglich festgestellt wird. Zusammenfassungen, in denen ausführlich auf die Ergebnisse der Stunden eingegangen wird, kommen in den untersuchten Stunden nicht vor. Da Abschlüsse zu den Steuerungsmaßnahmen der Lehrenden gehören, ist es nicht weiter verwunderlich, daß die beschriebenen "Techniken", mit denen Steuerungen verdeckt werden, auch hier zu finden sind. Zur verdeckten Steuerung in Schlußworten ist jedoch zwischen zwei Formen des "einschließenden wir" zu unterscheiden. An den beiden Schlußwort-Beispielen fällt auf, daß beide Lehrer sich

selbst und die Klasse mit "wir" zusammenfassen:

S1/(629)-L1: "Schließen wir doch so ab ...

Damit hören wir auf. ..."

D8/(155)-L2: "... Hören wir für heute auf."

Während in den beiden letzten Fällen die Verwendung des "wir" gerechtfertigt erscheint, vermute ich, daß der erste Teil der ersten Äußerung wieder ein Beispiel einer verdeckten Steuerung darstellt. Unterrichtsgespräche enden in der Tat erst dann, wenn Lehrer und Schüler bereit sind, nichts mehr anzufügen. Insofern sind sie eine Gesprächsstruktur, die durch gemeinsames Handeln erreicht wird. Die Äußerung "Hören wir auf!" scheint dieses Verhältnis genau wiederzugeben. Das Herbeiführen des Abschlusses gehört jedoch zur Aufgabe des Lehrenden. Im ersten Fall schließen nicht Lehrerin und Klasse das Unterrichtsgespräch ab, sondern L1 durch die Antwort Al.s. Insofern verdeckt hier vermutlich L1 die steuernde Maßnahme "Abschluß" durch ein "einschließendes wir".

Die an konversationsanalytischen Untersuchungen orientierte Analyse der Themenkonstitution ist damit - so ist zusammenfassend festzustellen - abgeschlossen. Es wurde belegt, daß die Sequenzgliederung des Unterrichtsgesprächs (von Ausnahmen abgesehen) in den Äußerungen der Lehrenden geleistet wird. Die Lehrenden eröffnen das Unterrichtsgespräch. Sie leiten die Hauptphasen ein und schließen sie ab. Sie legen durch die Art der Lehrer-Auslöser, Rückmeldungen und Wiedereröffnungen fest, welche Feingliederungen in den Phasen aufgebaut werden. Sie schließen die Themenkonstitution, z.T. unter Vorankündigung des Abschlusses, ab. Im Hinblick auf die Sequenzgliederung ist die Themenkonstitution in dieser Weise eine hochgradig von den Lehrenden gesteuerte und kontrollierte Gesprächssituation. (Allerdings ist bei diesem Ergebnis zu berücksichtigen, daß der Gesichtspunkt der Steuerung und Kontrolle vermittelt über konversationsanalytische Fragerichtungen bereits zu den paradigmatischen Voraussetzungen gehörte, unter denen die Themenkonstitution in den Beispielstunden untersucht wurde.)

Die Steuerung durch die Lehrenden erfolgt nicht offen. In den Unterrichtsstunden beider Lehrenden wurden die verschiedensten "Gesprächs-

tricks" zur "Tarnung" der Steuerung belegt. L1 und L2 lassen die Sequenzgliederung als eine gemeinsame Aktivität erscheinen, heben den vorläufigen und versuchsweisen Charakter hervor, beziehen sich selbst in die Steuerungsmaßnahmen ein, gleichen ihre Äußerungen der Schülersprache an, bitten darum, die Sequenzgliederung mitzuvollziehen u.ä.m.. Diese "Tarnungen" treten insbesondere im Zusammenhang mit grobgliedernden Sequenzbildungsmaßnahmen auf, d.h. zu den Zeitpunkten im Unterrichtsgespräch, zu denen in Eröffnung, Phasengliederungen und Abschluß die für das Gesprächsthema relevanten Steuerungen geleistet werden. Der Charakter der Steuerungen wird durch die Tarnung nicht verändert. Es wurden Erklärungsmöglichkeiten des Phänomens der "Verdeckten Gesprächssteuerung" dargelegt. 169)

In den Phasen wird die Themenkonstitution in den untersuchten Stunden vorwiegend durch ausgedehnte, z.T. komplex zusammengesetzte Äußerungsfolgen aufgebaut. Die ERF-Äußerungsfolge, die in verschiedenen Untersuchungen als "Grundmuster" des Unterrichtsdiskurses angesehen wird, ist auf vier eng begrenzte Situationstypen beschränkt. Es wurde dargelegt, daß auch unter theoretischen Gesichtspunkten die Betrachtung der dreischrittigen Folge von Auslöser, Reaktion und Rückmeldung m.E. zu revidieren ist. Didaktisch gesehen ist mit der Antwort oder der Reaktion des Schülers die Lehreraufforderung oder -anweisung nicht "endgültig erfüllt" i. S. von "erledigt". Der Sinn von Frage und Anweisung liegt vielmehr im Anregen und Einleiten von Denk- und Gesprächsprozessen, die prinzipiell offen sind. Deshalb liegt die wesentliche Funktion der Rückmeldung nicht in der abschließenden Ratifizierung. Sie ermutigt dazu, die Denk- und Gesprächsprozesse in der bisherigen Weise oder in anderer Richtung fortzuführen.

Die gesprächsanalytisch zu beobachtenden Sequenzbildungsphänomene werden analog zu den Entwicklungen im Unterrichtsthema vollzogen. In Eröffnung und Abschluß wird die Themenkonstitution eröffnet bzw. abgeschlossen. Die Phasengliederungen im Gespräch begleiten den Wechsel der Themenaspekte in ihrem Verlauf. Die Sequenzbildungen in den Äußerungen und der interpretativ zu belegende Wechsel des Themenaspekts können so u.U. wechselseitig herangezogen werden, um die Bedeutung von Unterrichtsäußerungen zu klä-

ren. Es eröffnet sich dadurch m.E. auch die Möglichkeit, didaktische Gesichtspunkte zum Unterrichtsthema und seiner Entwicklung auf Gesprächsverläufe auszulegen und Gesprächsverläufe daraufhin zu untersuchen.

4. Themenkonstitution als Gesprächs- und Bildungssituation

Die beiden vorangegangenen Kapitel entwickelten jeweils verschiedene Sichtweisen der Themenkonstitution. In didaktischer Sicht, wie sie im 2. Kapitel darzustellen versucht wurde, ist die Themenkonstitution aufzufassen

1. als Prozeß der Selbstbildung, der von der Person in freier Auseinandersetzung mit dem Thema vollzogen wird;
2. als diskontinuierlicher Prozeß, da sich "Bildungsereignisse" und "Schlüsselmomente" nicht-stetig ereignen;
3. als Prozeß, in dem Lehrer und Schüler sich indirekt und vermittelt über die Sache beeinflussen;
4. als Prozeß, der Kultur tradiert und dessen Gehalt die kulturelle Tradition ausmacht.

Das 3. Kapitel untersuchte Themenkonstitutionen unter konversationsanalytischen Annahmen. In dieser Perspektive erscheint die Themenkonstitution

1. als Gespräch, in dem Lehrende und Lernende in ihren Beiträgen aufeinander bezogen sind und der Lehrende den geordneten Ablauf des Gesprächs ermöglicht;
2. als stetiger Prozeß, der aus jeweils in sich abgeschlossenen Einheiten aufgebaut ist;
3. als koordinierte Aktivität, in der der Lehrende den Schüler durch seine Gesprächsbeiträge bindet, verpflichtet und zu Reaktionen veranlaßt.
4. als Prozeß, der auf die soziale Tradition der Konventionen des Sprachgebrauchs bezogen ist.

Zum Abschluß der Untersuchung ist nun noch einmal das Problem der Relation der beiden Sichtweisen anzusprechen, und es ist zu erörtern, ob sich durch die Konversationsanalyse der Themenkonstitution Rückfragen zu deren didaktischer Sicht ergeben.

Die beiden entwickelten Sichtweisen stellen die Themenkonstitution jeweils sehr unterschiedlich dar. Da die konversationsanalytische Betrachtung in enger Auseinandersetzung mit dem Material entwickelt wurde, ist

zunächst zu fragen, ob die Unterschiedlichkeit durch das Material bedingt sein könnte. Die untersuchten zehn Beispielstunden stellen keine atypischen Beispiele der Themenkonstitution in Grundschulklassen dar. Die Unterrichtsstunden L1' fanden unter üblichen schulischen Bedingungen statt. Sie zeigen typische Probleme des Unterrichtsalltags (Desinteresse der Schüler, Störungen, Zeitprobleme, Unruhe). Die Unterrichtsstunden L2s standen im Vergleich dazu unter günstigeren Bedingungen. Sie fanden an einer Versuchsgrundschule im Rahmen der Neigungskurse statt. Die Schüler kamen zu diesen "Literaturkurs"-Stunden freiwillig. ¹⁾ Jedoch wurden an beiden Gruppen von Unterrichtsstunden ähnliche Sequenzgliederungsphänomene aufgewiesen. Ein grobe Durchsicht anderer mir zugänglicher Unterrichtstranskripte ²⁾ zeigte, daß die gleichen Sequenzgliederungen und vergleichbare im Zusammenhang damit auftretende Phänomene auch hier zu belegen wären. Das Material kann daher als Erklärung der Unterschiedlichkeit der Sichtweisen nicht herangezogen werden.

Die Unterschiedlichkeit der Diskussionsergebnisse ist vermutlich dadurch bedingt, daß die zugrundeliegenden Theorieansätze und theoretischen Bezüge - einerseits Didaktik und Bildungstheorie, andererseits funktionale Analyse des Unterrichtsgesprächs - als divergente Paradigmen wirken: Sie schärfen den Blick für jeweils andere Phänomene und Zusammenhänge, lassen jeweils Verschiedenes in den Blick kommen, reduzieren die Komplexität der Themenkonstitution unter nicht vergleichbaren, möglicherweise auch nicht vermittelbaren Perspektiven. Da die Fragestellungen und Auffassungsweisen verschieden sind, ist die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse nicht überraschend. In diesem Sinn wurde bereits in der Einleitung von "disparaten Forschungsansätzen" gesprochen.

Die Divergenz der Theorieansätze spiegelt sich in der grundlegend verschiedenen Auffassung der Sprache im Unterricht. Die Unterrichtssprache wird einerseits als funktionale Sprachverwendung gekennzeichnet: Die Sprecher handeln mit und durch Sprache, verpflichten die Gesprächspartner auf Reaktionen und sichern ihre praktischen Zwecke. Dieses funktionale Sprachverständnis liegt den Konversationsanalysen zugrunde und wird von ihnen weiterentwickelt. Andererseits ist die Sprache im Unterricht zugleich in anderer Weise präsent. In den Gesprächsbeiträgen der Themen-

konstitution wird das Thema in seinem inhaltlichen Gehalt bestimmt. "Bildungsereignisse" und "Lerngeschichten" sind auf Sprache angewiesen und vollziehen sich in der Sprache. Diese Sicht der Sprache, die den Zusammenhang von Sprache, Erkenntnis und Bildung bewahrt, kommt in den didaktischen und bildungstheoretischen Ansätzen zum Ausdruck. Ein integratives Verständnis der Unterrichtssprache hätte beide Sichtweisen zu verbinden und zu vermitteln.

In didaktischer Sicht wird die Themenkonstitution als Lern- und Bildungsvollzug erfaßt, in konversationsanalytischer Sicht als Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Gespräch, so wurde dargelegt, weist die Struktur auf, daß der Lehrende kontinuierlich die Lernenden zu Äußerungen veranlaßt und auf Äußerungen verpflichtet. Bildung und Lernen wurden demgegenüber als freie Vollzüge erfaßt. Die Unterschiedlichkeit der entwickelten Sichtweisen der Themenkonstitution spiegelt daher auch die Divergenz von Lern- und Bildungsvollzügen und sprachlichen Äußerungen und die Divergenz von "intendierten" und "sich vollziehenden" Prozessen. Lern- und Bildungsprozesse können beeinflußt werden, ja sie sind ohne die "Berührung" von Lehrenden und Lernenden kaum möglich. Aus strukturellen Gründen ist jedoch darauf zu bestehen, daß sie in freier Zuwendung vollzogen werden.

Zum Problem der Beeinflussung der "Bildungsereignisse" und der "Lerngeschichten" durch die Gesprächsbeiträge der Lehrenden werfen die Ergebnisse der Konversationsanalyse jedoch Rückfragen zur didaktischen Kennzeichnung der Themenkonstitution auf. Sie zeigen in frappierender Weise das Ausmaß der Steuerung der Themenkonstitution durch die Lehrenden. Auch wenn berücksichtigt wird, daß der Gesichtspunkt der Steuerung bereits in den paradigmatischen Annahmen vorausgesetzt wird und daß die Verpflichtung auf Äußerungen, nicht auf Lern- und Bildungsvollzüge belegt wird, so wären doch die entwickelten didaktischen Positionen noch einmal zu hinterfragen, und es wäre genauer zu betrachten, in welchem Verhältnis der Einfluß des Themas und die Steuerungsmaßnahmen der Lehrenden stehen. Themenkonstitutionen sind thematische Prozesse, die in ihrer Dynamik, ihren Chancen und ihrer Struktur von der besprochenen Sache bestimmt werden und davon abhängig sind. Jedoch ist m.E. möglicherweise die Einflußnahme der Lehrenden differenzierter und erweiterter als bisher zu kennzeichnen.

Die Beschreibung der Sequenzgliederung der Themenkonstitution wurde an Transkripten von Unterrichtsstunden entwickelt, die in Grundschulen unter den üblichen bzw. unter nicht grundsätzlich veränderten Unterrichtsbedingungen stattfanden. (Auch im Falle der von L2 geleiteten Stunden bespricht eine Schülergruppe zu einer festgelegten Zeit ein vom Lehrenden festgelegtes und vorbereitetes Thema.) Die didaktische Erörterung der Themenkonstitution bezieht sich jedoch auf Theorieansätze, die die Auswirkungen der institutionellen Bedingungen zwar veranschlagen, diese jedoch m.E. nicht in einer institutionskritischen Perspektive thematisieren. Die konversationsanalytische Untersuchung wirft daher auch die Frage auf, in welcher Relation die didaktische Kennzeichnung zur Praxis und zu den Möglichkeiten der Themenkonstitution unter den üblichen institutionellen Bedingungen des Grundschulunterrichts steht. Möglicherweise werden im Rahmen der didaktischen Erörterung Idealformen beschrieben, die sich im Schulalltag nur als Ausnahmefälle ereignen können. Hierzu wäre zu untersuchen, inwiefern die Bedingungen der Themenkonstitution im üblichen Unterricht (Lerngruppe mit vielen Schülern, festgelegter zeitlicher und räumlicher Rahmen, vom Lehrenden vorgegebenes Thema) es erschweren, die Themenkonstitution am "Hineinfinden" in ein sachadäquates Verständnis der Sache zu orientieren. In diesem Zusammenhang ist möglicherweise verstärkt nach institutionellen Veränderungen und weiterentwickelten Formen der Themenkonstitution und des Unterrichtsgesprächs zu fragen.

Anhang

Beschreibung des Materials und der Transkriptionstechnik

Den Hauptteil des Materials bilden die Transkripte von sieben Unterrichtsstunden, die von L1 geleitet wurden. Sie wurden vom 11.7.1979 - 20.7.1979 in einer Mannheimer Grundschule aufgezeichnet.

Übersicht über die Stunden D1 - D6 und S1:

Nr.	Datum:	Thema:	Fach/UE:
D1	11.7.1979	An der Hand halten (Interpretation eines Bilds)	D/Kinder und Erwachsene
D2	12.7.1979	Eigenschaften von "Großen" und "Kleinen" (Besprechung eines Gedichts)	dgl.
D3	14.7.1979	"Marion und Andrea dürfen nicht mit zum Feuerwerk" (Besprechung einer Geschichte)	dgl.
D4	16.7.1979	E. Janovsky: "Die Großen und die Kleinen" (Lesebuchtext)	dgl.
D5	17.7.1979	2. Stunde zu diesem Text	dgl.
D6	20.7.1979	"Bammel hat Bammel" (Lesebuchtext)	dgl.
S1	13.7.1979	Die Tätigkeitsbereiche der Post	SU/Die Post

D: Deutsch

SU: Sachunterricht

UE: Unterrichtseinheit

Alle Unterrichtsstunden fanden in der 2. Klasse, die von L1 als Klassenlehrerin geleitet wurde, statt. Die Klasse wurde von 19 Schülern besucht. In den Transkripten wurden die Schüler jeweils mit den beiden ersten Buchstaben ihres Vornamens bezeichnet.

Übersicht über die Schüler der Klasse:

Mädchen:	Jungen:
Mo.	Ol.
Ka.	Ma.
Vi.	MZ
Si.	ME
Gü.	MW
Mar.	Ha.
An.	In.
Ta.	Al.
Kar.	And.
Ni.	

Die Schule liegt in einem Neubaugebiet, das als städtisches Problemgebiet gilt. Die aufgezeichneten Unterrichtsgespräche fanden im Sitzkreis vor der Tafel statt. L1 führte die Klasse seit dem 1. Schuljahr. Sie unterrichtete mit Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst und Sport fast alle Fächer. Frau M. unterrichtete zum damaligen Zeitpunkt im 4. Dienstjahr. Sie hat eine Zusatzausbildung als Diplomschulpädagogin. Vor und nach dem Unterricht sprach ich mit Frau M. ausführlich über den Unterrichtsvormittag. Von daher waren mir Informationen über die Schüler, die beabsichtigten Schritte und die Ziele der Unterrichtsstunden zugänglich.

Auf Grund eines gedrängten Zeitplans fanden die Unterrichtsaufnahmen in der dritt- und zweitletzten Woche des Schuljahrs 1978/79 statt. Dieser Termin wirkte sich vermutlich auf das Interesse der Schüler am Thema, ihre Konzentration und Mitarbeit aus.

Die Unterrichtsstunden wurden mit einem Stereotonbandgerät mit zwei Mikrofonen aufgenommen. Die Mikrophone waren im Kreis aufgestellt bzw. wurden über die Tafel gelegt. Zur Auswertung wurden die Bänder Äußerung für Äußerung mehrmals abgehört. Zunächst wurde eine handschriftliche 1. Fassung hergestellt. Die 1. Fassung wurde durch weiteres Abhören korrigiert und revidiert. Die Sprecher und parasprachliche Merkmale wie Dehnungen, Pausen, Senkungen etc. wurden vermerkt. Hierzu lehnte ich mich an das "Verfahren für die Anfertigung halbinterpretativer Arbeitstran-

skriptionen" von EHLICH/REHBEIN (vgl. Ehlich/Rehbein 1976) an, von denen auch die Symbole übernommen wurden. Die zweite Fassung wurde in maschinenschriftliche Form gebracht. Die Äußerungen wurden in der Reihenfolge durchnummeriert. Das Unterrichtsgespräch wurde jedoch nicht in Partiturschreibweise dargestellt, weil die Transkripte dadurch zu umfangreich geworden wären. Die akustische Information wurde nach den üblichen Interpunktions- und Orthographieregeln übertragen. Die Dialektfärbung oder starke Ausspracheabweichungen wurden durch die Schreibweise angedeutet. (Fast alle Schüler sprachen häufig oder immer dialektgefärbt.) Es wurden nach Möglichkeit alle akustischen Informationen notiert. Dazu gehörten auch leise Zwischenbemerkungen, Ausrufe oder Lautkombinationen wie "mhm".

Die Unterrichtsstunden D7 - D9 wurden von Herrn W. im Zeitraum von Juli 1969 bis April 1970 geleitet. Herr W. stellte freundlicherweise die Transkripte zur Verfügung. Die Unterrichtsstunden fanden im Rahmen des Neigungskursunterrichts an einer Tübinger Grundschule statt. Die Schüler entschieden sich freiwillig für die Teilnahme an diesen zusätzlich angebotenen Unterrichtsstunden, waren dann aber verpflichtet, während eines Trimesters an allen Stunden teilzunehmen. Die Schule war zum damaligen Zeitpunkt Versuchsgrundschule. Herr W. war wissenschaftlicher Leiter dieser Schule.

Übersicht über die Stunden D7 - D9:

Nr.	Datum:	Thema:	Klasse:
D7	4.7.1969	"Grau und rot" von Z. Lengren	1a
D8	14.2.1970	"Der Pflaumenbaum" von Bertolt Brecht	2a
D9	18.4.1970	Haiku: "Nach dem vollen Mond" von Issa	2a

Erklärung der Zeichen in den Transkripten:

Zeichen im Transkript:

● . ●● ●●●

Beschriebenes Phänomen:

Pause. Die Anzahl der ● zeigt die Länge der Pause an.

—————
/

Über der Zeile: Leiser werden.

—————
/

Über der Zeile: Lauter werden.

Beide Zeichen beginnen und enden bei den Worten, bei denen die Modulation beginnt bzw. endet.

—————

Unter der Zeile: Betont.

- - - - -

Unter der Zeile: Gedeht.

—————
/

Ungewöhnliche Hebung der Stimme.

—————
/

Ungewöhnliche Senkung der Stimme.

!

Expressive Emphase.

()

Leere Klammer: Wort nicht zu verstehen.

(vielleicht)

Nicht mit Sicherheit zu verstehen.

(())

Sonstige Kommunikationsmerkmale und Ereignisse im Klassenzimmer.

/

Sprecher bricht im Wort oder Satz ab.

Anmerkungen

Anmerkungen zum 1. Kapitel:

- 1: Klafki 1963, S. 126ff. Vgl. zum folgenden insbesondere S. 127 und S. 142f.
- 2: Vgl. Klafki 1963, S. 86f. und S. 88.
- 3: Klafki 1963, S. 86.
- 4: Vgl. Weniger 1975 (ursprünglich 1930/1952), S. 212ff. und Weniger 1965 (ursprünglich 1959), S. 61ff. Zu Weniger vgl. Gaßen 1978.
- 5: Weniger 1975, S. 213 und Weniger 1965, S. 63.
- 6: Vgl. Weniger 1975, S. 199ff. und Weniger 1965, S. 7ff. Zum "strukturellen Unterrichtsbegriff" Wenigers vgl. Abschnitt 2.2.1. der vorliegenden Arbeit. Klafki 1968 bestätigt, daß Weniger seiner Position einen "weiten" Didaktikbegriff zugrundelegt. Vgl. Klafki 1968, S. 137ff.
- 7: Vgl. Klafki 1963, S. 83.
- 8: Vgl. Klafki 1963, S. 88.
- 9: Vgl. Klafki 1973a, S. 312 und Klafki 1973b, S. 177f.
- 10: Eine wissenschaftsgeschichtliche Untersuchung des Verhältnisses von Didaktik und Methodik hätte zu überprüfen, ob die Interdependenzthese der Berliner Didaktik als eine ein neues didaktisches Paradigma hervorbringende Reaktion auf Klafkis schärfere Begrenzung des didaktischen Gegenstandsfeldes begriffen werden kann. Vgl. dazu Heimanns Stellungnahme, nach der die Einschränkung der Didaktik auf die Didaktik i.e.S. "... den Begriff der Didaktik unzweckmäßig verkürzt ... Die Ausklammerung der Methodenorganisation oder der Medienwahl aus dem Didaktikbegriff ist ein Akt folgenschwerer Desintegration, der sich nicht nur gegen das Ganze des Unterrichts, sondern sogar gegen den der 'Inhaltlichkeit' selbst richtet." (Heimann 1973, S. 128) Vgl. Faust-Siehl/W.K. Schulz (im Druck).
- 11: Vgl. Schulz 1973a, S. 141ff., Schulz 1973b, S. 185ff. und Schulz 1970, S. 13ff.
- 12: Schulz 1980, S. 183.
- 13: Heimann 1973, S. 125.
- 14: Heimann 1973, S. 128.
- 15: Schulz 1973a, S. 149.
- 16: Klafki spricht 1972 von dem nicht eingelösten "programmatischen Prinzip" der Interdependenz. Vgl. Klafki 1973b, 1983. Vgl. dazu Terhart 1983, S. 27ff. Terhart führt aus, daß Schulz die Interdependenz der

Strukturmomente widersprüchlich bestimme, indem er z.T. von einer "widerspruchsfreien" und z.T. von einer "spannungsvollen Wechselwirkung" spreche. Heimann argumentiere "... stärker in Richtung auf Implikation ...". Vgl. Terhart 1983, S. 28. Zu Terhart 1983 vgl. die Besprechung von Klafki (Klafki 1985b).

17: Vgl. Heimann 1973, S. 118, sowie Schulz 1973a, S. 150f.: "Die einseitige Betonung der Wahrheit 'Methoden können nur entworfen werden, wenn didaktische Vorentscheidungen getroffen sind', verdeckt den notwendigen Rückbezug didaktischer Überlegungen i.e.S. auf methodische Fragen. Klafki betont zwar, daß die Didaktik i.e.S. auf die methodische Realisation ihrer Erkenntnisse angewiesen sei, aber er sagt nicht, was geschieht, wenn es sich als unzweckmäßig oder undurchführbar erweist, das Bildungsziel mit den Mitteln der Schule zu erreichen. Vielleicht trägt der ausschließende Gebrauch des Bildungsbegriffs zur Verdeckung dieser Zusammenhänge bei. ... Die fehlende Rückwirkung von den Verfahrensfragen auf die Zielfrage erschwert die Korrektur von Bildungsvorstellungen durch Erfahrung." Schulz bestätigt und erläutert 1980 diesen Zusammenhang als eine der "Befürchtungen", die ihn ursprünglich bewogen hätten, gegenüber dem Primat der Didaktik i.e.S. auf der Interdependenz der Momente zu bestehen: "Wenn weitere Ziele festgelegt worden wären, ohne deren Erreichbarkeit durch aktualisierbares methodisches Handeln in die Zielbestimmung einzubeziehen, wäre einer der beiden Maßstäbe didaktischen Handelns, und das ist neben der Normgerechtigkeit eben auch die Realisierbarkeit, weiter eine vernachlässigte Bezugsgröße gewesen, mit allen Folgen für die mangelnde Optimierungsfähigkeit didaktischen Handelns." (Schulz 1980, S. 86)

18: Vgl. Blankertz 1970, S. 93ff. Zur Einschränkung der Reichweite der Interdependenzthese durch Blankertz vgl. Terhart 1983, S. 30.

19: Blankertz 1970, S. 94.

20: Vgl. Blankertz 1970, S. 96ff.

21: Blankertz 1970, S. 99.

22: Vgl. dazu anders Terhart 1983, S. 30ff. Vgl. Anm. 30.

23: Blankertz 1970, S. 100.

24: Zur Frage der zeitlichen und/oder logischen Vorordnung vgl. Kaiser 1972, S. 130, sowie Terhart 1983, S. 23.

25: Vgl. Klafki 1976a, S. 81.

26: Klafki 1976a, S. 82.

27: Klafki 1976a, S. 83.

28: Klafki 1976a, S. 83f.

29: Klafki 1976a, S. 84.

30: Vgl. Klafki 1963, S. 128ff. und die II., III. und IV. Grundfrage der

Didaktischen Analyse, Klafki 1963, S. 137ff. 1983 bespricht auch Terhart in Anschluß an A. Langewand die entsprechenden Passagen bei Blankertz ausführlich. Er schließt sich A. Langewand an, indem er betont, daß die "methodische Leitfrage" nicht als "thematische" mißverstanden werden darf. Terhart referiert ferner, daß die Textanalyse Langewands ergibt, daß die Entscheidung über die Auswahl aus der Vielfalt der inhaltlich-intentionalen Akzentuierungsmöglichkeiten gefallen sein und damit zum Abschluß gekommen sein muß, bevor die "methodische Leitfrage" gestellt wird. "Entgegen einer weitverbreiteten Auffassung, derzufolge durch die methodische Leitfrage ein viele Möglichkeiten enthaltender Inhalt auf die anthropologischen Bedingungen hin relationiert wird, macht LANGEWANDS Textanalyse darauf aufmerksam, daß die Entscheidung für einen bestimmten Gesichtspunkt - die Konstitution des Themas also - schon erfolgt sein muß, wenn die Leitfrage gestellt werden soll! Das Thema wird durch eine bestimmte Intentionalität konstituiert - und nicht durch 'Methode'; letztere schafft erst eine fruchtbare Beziehung zwischen konstituiertem Thema und dem Schüler." (Terhart 1983, S. 34) Er folgert hieraus, daß Blankertz mit den zitierten Passagen entgegen seiner Absicht, die Kritik der Berliner Didaktik zu bestätigen, im Rahmen der bildungstheoretischen Position bleibe, nach der Methode "... immer etwas Zweites ..." (Weniger) sei. (Terhart 1983, S. 34 - 36) Der Auffassung vom Abschluß der Entscheidung über die inhaltlich-intentionale Akzentuierung vor dem Stellen der "methodischen Leitfrage" stimme ich aus folgenden Gründen nicht zu:

(1.) Auf der Basis dieser Auffassung ergeben sich Schwierigkeiten bei der Interpretation des Blankertz-Zitats der Anmerkung 23. Wenn in der didaktischen Analyse "... die Methode immer schon antizipiert ist ..." (Blankertz 1970, 100, Hervorhebung G. F.-S.), kann damit zweierlei ausgesagt sein. Falls sich "Methode" hier auf die "methodische Leitfrage" bezieht, wird damit festgestellt, daß die Berücksichtigung der durch die Lernenden gesetzten Bedingungen bei der intentionalen Interpretation des Inhalts "vorwegnehmend miteinbezogen" wird. In diesem Fall ist also die intentionale Akzentuierung des Themas vor Einbeziehung der besonderen Bedingungen der Lernenden noch nicht zum Abschluß gekommen. Terharts These in Anschluß an A. Langewand träfe also nicht zu. Bezieht sich "Methode" auf die "Organisations- und Vollzugsformen des Unterrichts", wird damit festgestellt, daß die Gestaltung des Unterrichtsablaufs in die intentionale Akzentuierung des Inhalts "vorwegnehmend miteinbezogen" wird. Nur dann könnte Terharts These in Anschluß an A. Langewand überhaupt zutreffen, weil über die methodische Leitfrage nichts ausgesagt wird.

(2.) Unabhängig von einer detaillierten Auslegung des in mancher Hinsicht

schwer verständlichen und widersprüchlichen Blankertz-Texts ergeben sich sachliche Probleme, wenn behauptet wird, daß die intentionale Akzentuierung des Inhalts vor der Einbeziehung der besonderen Bedingungen, die durch die Lernenden gesetzt sind, zum Abschluß gekommen ist. Auf Grund welcher Kriterien sollte dann die Auswahl aus den verschiedenen Möglichkeiten der intentionalen Akzentuierung eigentlich erfolgen? In bildungstheoretischer Sicht - so erscheint es mir - wird stets die doppelte Verpflichtung der intentionalen Akzentuierung des Inhalts betont: Einerseits der eigenverantwortliche Nachvollzug der Bildungsbedeutung des Inhalts als vom Lehrplan vorgesehener zu lehrender Inhalt, andererseits die Auslegung der Bedeutung des Inhalts für die konkreten Lernenden. Beide Auslegungsgesichtspunkte sind nur die Richtungen eines einheitlichen Planungsgeschehens.

31: Klafki 1976a, S. 83.

32: Vgl. Klafki 1976a, S. 84.

33: Blankertz 1970, S. 100.

34: Kaiser 1972, S. 134 und Kaiser/Menck 1972, S. 148f. Vgl. auch Thoma 1972.

35: Kaiser 1972, S. 136. Kaiser hebt beides hervor.

36: Kaiser 1972, S. 141f.

37: Kaiser 1972, S. 142.

38: Kaiser (1972) unterstellt der bildungstheoretischen Didaktik Wenigers und Klafkis einen instrumentellen Methodenbegriff. Diese Fehlinterpretation resultiert aus dem Mißverständnis des Verhältnisses von didaktischen und methodischen Entscheidungen als Deduktionsverhältnis und als Zweck-Mittel-Relation. Sowohl Klafki als auch Weniger betonen immer wieder, daß die Entscheidungen über die Organisations- und Vollzugsformen des Lernens nicht aus den intentionalen Akzentuierungen des Inhalts abzuleiten seien. Unterrichtsmethoden sind in der Auffassung der bildungstheoretischen Didaktik auch kein "Mittel", das den "Zweck", den "Nachvollzug" der Bildungsgehalte, garantiert. Vgl. Terhart 1983, S. 39.

39: Kaiser/ Menck 1972, S. 146ff.

40: Menck 1972, S. 163.

41: Menck 1975, S. 48. Klafki kritisiert an Mencks Ausführungen neben der ungeklärten zweifachen Verwendung des Begriffs "Methode" die Bezeichnung "techniken" im Zusammenhang mit methodischen Problemen: "... ich bestreite, daß Lehrmethoden überhaupt angemessen als 'Techniken' verstanden werden können - es sei denn, man lege ein behavioristisches bzw. technizistisches Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses zugrunde." (Klafki 1976b, S. 810) Menck 1976 bestätigt die unpräzise Verwendung des Methodenbegriffs. Vgl. Menck 1976, S. 797.

- 42: Vgl. auch Menck 1976. Terhart, der Kaisers und Mencks Ausführungen eingehend bespricht, meint, daß insbesondere Menck lediglich z.T. widersprüchliche "...Interpretationsvarianten der Konstitutionsthese vorgelegt ..." (Terhart 1983, S. 42) habe. Im Hinblick auf Menck heißt es: "Am Schluß der letzten diesbezüglichen Veröffentlichung steht - trotz aller vorangegangenen Bemühungen - immer noch die Frage: 'Wie werden sie (die Inhalte/Themen-E.T.) in ihrem jeweiligen Kontext 'methodisch' konstituiert?' ... Insgesamt bleibt festzuhalten, daß die These über die gegenstandskonstitutive Funktion von Unterrichtsmethode, die von BLANKERTZ 'nahegelegt' und von einigen seiner Schüler ausdifferenziert worden ist, trotz vieler Anläufe und ideenreicher Variationen nicht abschließend geklärt oder gar konkretisiert werden konnte." (Terhart 1983, S. 43)
- 43: Kaiser/Menck 1972, S. 147. Vgl. dazu auch Kaiser 1972, S. 131 und S. 142.
- 44: Menck 1975, S. 49.
- 45: Menck 1975, S. 76. Vgl. zu diesem Problem insbesondere Menck 1975, S. 75f. Der aktive Beitrag der bisher in der Didaktik vernachlässigten Rolle des Schülers wird auch von Hiller angesprochen. Vgl. Hiller 1973, S. 49ff. Vgl. ebenfalls Loser/Terhart 1977b, S. 39, die das Handeln des Schülers im Unterricht als vernachlässigten Themenbereich in der Unterrichtsforschung angeben.
- 46: In dieser Weise präzisiert Klafki den Begriff der Unterrichtsmethode im herkömmlichen Verständnis. Vgl. Klafki 1976a, S. 77.
- 47: Blankertz 1970, S. 100.
- 48: Es wird nicht behauptet, daß damit alle in Zusammenhang mit dem Entwurf und der Realisierung eines Unterrichtsthemas auftretenden "Konstitutionsprozesse" angesprochen worden sind. Auch Giel und Hiller sowie die Materialien des CIEL-Projekts, PH Reutlingen, behandeln zentral Konstitutionsprobleme, hier die der Konstitution der inhaltlichen Intentionalität eines Themas als Rekonstruktion der Wirklichkeit. Vgl. Hiller 1973 und Giel 1976a.
- 49: Vgl. Kokemohr/Uhle 1976, S. 860f.
- 50: Kokemohr/Uhle 1976, S. 861.
- 51: Loser 1967, S. 70. Vgl. dazu auch Loser 1966. Terhart 1983 spricht im Zusammenhang mit der Position Losers von der "Generativen Didaktik". Vgl. Terhart 1983, S. 50ff.
- 52: Klafki 1976a, S. 77.
- 53: Klafki 1976a, S. 78.
- 54: Klafki 1985a, S. 40f.
- 55: Klafki 1976a, S. 82; Klafki 1980, S. 30 und S. 40ff.; Klafki 1985a, S. 215.

- 56: Klafki 1976a, S. 86. Vgl. Klafki 1985a, S. 64f.
- 57: Klafki 1976a, S. 88. Vgl. auch Klafki 1980, S. 19f.
- 58: Klafki 1985a, S. 70.
- 59: Klafki 1985a, S. 73f.
- 60: Klafki 1985a, S. 75ff. Vgl. Klafki 1980, S. 15f.
- 61: Vgl. Schulz 1980, S. 11f.
- 62: Schulz 1980, S. 87.
- 63: Zur Kontroverse um das Verhältnis von Didaktik und Methodik in der didaktischen Diskussion vgl. Benners Meinung, nach der der "... Streit um den Vorrang der Didaktik oder Methodik ..." "...letztlich überflüssig(e) ..." (gewesen) sei. Vgl. Benner 1976, S. 193.
- 64: Vgl. z.B. die Literaturangaben in Klafki 1980, S. 45f., Anm.3, sowie in Schulz 1980, S. 186ff.
- 65: Vgl. Groddeck 1977, S. 40ff.
- 66: Vgl. Kaiser/Menck 1972, S. 148f. Vgl. Terhart 1983, S. 50, der darauf hinweist, daß sich das Legitimationsproblem damit von den Inhalten/Intentionen auf die "Methoden" (also auf die Prinzipien der Konstitution) verschiebt.
- 67: So im Hinblick auf Weniger Thiersch 1978, S. 61f. Gleichzeitig mit Weniger betreiben z.B. E. und P. Petersen organisations- und verfahrensorientierte "pädagogische Tatsachenforschung". Vgl. Petersen 1965, sowie Winnefeld 1957 und die Besprechung bei Koskenniemi 1971, S. 22ff. und S. 105f.
- 68: Vgl. Klafki 1971 und Klafki 1985a, S. 46ff.
- 69: Weniger 1952b, S. 16; vgl. dazu Beckmann 1972, S.76, sowie Thiersch 1978, S. 58ff.
- 70: Weniger 1952b, S. 17.
- 71: Weniger 1952b, S. 20.
- 72: Vgl. Klafki 1963, S. 143ff. und Klafki 1985a, S. 80 - 82.
- 73: Vgl. Heimann 1973, S. 118.
- 74: Heimann 1973, S. 119.
- 75: Schulz 1973a, S. 159. Vgl. dazu Abschnitt 1.1.1., S. 13, sowie Anm. 17.
- 76: Vgl. Heimann 1973, insb. S. 116; Schulz 1973a, insb. S. 159 und S. 161; Heimann 1970, insb. S. 9 - 11; Schulz 1970, insb. S. 13 - 17 und S. 37 - 40. Vgl. dazu Nipkow 1973, insb. S. 219 - 221.
- 77: Nipkow 1973, S. 220.
- 78: Heimann 1973, S. 116.
- 79: Vgl. z.B. Schulz 1972, insb. S. 157 - 160 und S. 180f. Vgl. dazu auch Schulz 1967, sowie Schulz 1970b.
- 80: Hillers komplexe Konzeption kann hier nur in einem Einzelaspekt

- angesprochen werden. Vgl. Hiller 1973, insb. S. 58ff. und S. 218ff.
- 81: Ein weiteres Problem liegt darin, auszumachen, auf welche Interessen vorgefundener Unterricht bezogen ist.
- 82: Vgl. dazu auch Giel 1976b, S. 9ff. und Hiller 1980, insb. S. 134ff.
- 83: Zum Unterrichtskonzept der CIEL-Materialien vgl. z.B. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen 1974, S. 91ff.
- 84: Diese Unterscheidung lehnt sich an eine Einteilung H.J. Krumms an. Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 42. Den Hinweis auf Sinclair/Coulthard verdanke ich Herrn R. Uhle, Hamburg.
- 85: Vgl. Ingenkamp/Parey 1970.
- 86: Vgl. Feger/v. Trotsenburg 1970, S. 302ff.
- 87: Zu den Nachfolgeuntersuchungen vgl. Roeder/Schümer 1976, S. 130ff.
- 88: Vgl. Petersen/Petersen 1965; Winnefeld 1957; Wiesenhütter 1961.
- 89: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 42.
- 90: Vgl. Wellendorf 1973; Heinze 1978; Rumpf 1976; Diegritz/Rosenbusch 1977; Terhart 1980; Streeck 1979.
- 91: Vgl. Mollenhauer 1972; Brumlik 1973; Schäfer/Schaller 1973, S. 177ff.; Ulich 1976; Schreiber 1977; Ziegler 1978.
- 92: Vgl. Chanan/Delamont 1975; Delamont 1976; Stubbs/Delamont 1977; McDermott/Gospodinoff/Aron 1978; Bremme/Erickson 1977; dazu vgl. Terhart 1979.
- 93: Vgl. Uhle 1978; Mehan 1978, 1979; Ehlich/Rehbein 1983; Sinclair/Coulthard 1977; Roeder/Schümer 1976; Goeppert 1977.
- 94: Vgl. Feger/v. Trotsenburg 1970, S. 320.
- 95: Vgl. Heidenreich/Heymann 1976, S. 227 und S. 241. Diese Feststellung wäre u.U. im Hinblick auf neuere Ansätze in der Lehr-Lern-Forschung zu überprüfen.
- 96: Vgl. Heidenreich/Heymann 1976, S. 232, S. 236f. und S. 238f. Im Gegensatz dazu untersuchen etwa Roeder/Schümer 1976 den Einfluß der Unterrichtsthemen auf den Stil der verbalen Interaktion. Vgl. Roeder/Schümer 1976, S. 135ff., S. 148ff. und S. 272ff. Vgl. dazu Abschnitt 1.2.1., S. 40f.
- 97: Rumpf 1971b, S. 244. Vgl. Rumpf 1971b, c, d, e.
- 98: Vgl. Rumpf 1971b, S. 249ff.
- 99: Rumpf 1971d, S. 316.
- 100: Rumpf 1971d, S. 314.
- 101: Rumpf 1971d, S. 314.
- 102: Rumpf 1971d, S. 317.
- 103: Loser/Terhart 1977b, S. 14ff.
- 104: Loser/Terhart 1977b, S. 40.
- 105: Terhart 1978, S.195f.

- 106: Vgl. Bachmair 1977, S. 119, mit Basalttextbeispiel.
- 107: Vgl. Witte 1974, S. 257ff.
- 108: Vgl. Bachmair 1977, S. 122.
- 109: Loser 1979, S. 52.
- 110: Vgl. Koskenniemi 1971, S. 107f., S. 157ff. und S. 202ff.
- 111: Vgl. Mehan 1979, sowie Sinclair/Coulthard 1977. Zur Annahme einer inhaltsunabhängigen allgemeinen Unterrichtstheorie bei Flanders vgl. Koskenniemi 1971, S. 157f.
- 112: Vgl. Bellack u.a. 1974, sowie Roeder/Schümer 1976.
- 113: Vgl. Koskenniemi 1971, S. 106.
- 114: Ritsert 1972, S. 9.
- 115: Vgl. Ritsert 1972, S. 17f.
- 116: Bachmair 1977, S. 121. Vgl. dazu Bachmair 1977, S. 120ff.
- 117: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 33ff.
- 118: Bellack u.a. 1974, S. 35.
- 119: Bellack u.a. 1974, S. 50f.
- 120: Bellack u.a. 1974, S. 78.
- 121: Zum "Vernunftmodell" vgl. Hirst 1977, Smith 1977, Meux/Smith 1977. Zur Ähnlichkeit der Klassifikation von Meux/Smith mit dem sachlogischen Klassifikationsteil bei Bellack u.a. 1974 vgl. Koskenniemi 1971, S. 104.
- 122: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 80ff. Die weiteren Auswertungen im Zusammenhang mit den einzelnen Spielzügen werden nicht dargestellt.
- 123: Vgl. Roeder/Schümer 1976, S. 62f. und S. 165.
- 124: Vgl. Roeder/Schümer 1976, S. 178 und die qualitative Interpretation der Bilderbuchstunden insgesamt, insb. S. 286 und S. 294.
- 125: Roeder/Schümer 1976, S. 296.
- 126: Vgl. Rist 1977, S. 47, Dunkel 1972, S. 85, sowie Erickson 1977, S. 59.
- 127: Vgl. Abschnitt 1.2.2., S. 47f. und Anm. 142.
- 128: Koskenniemi 1971, S. 127.
- 129: Vgl. Feger/v. Trotsenburg 1970, S. 320 und Koskenniemi 1971, S. 127.
- 130: Vgl. Koskenniemi 1971, S. 127f.
- 131: Vgl. Feger/v. Trotsenburg 1970, S. 323ff.
- 132: Feger/v. Trotsenburg 1970, S. 336.
- 133: Vgl. zum ganzen Feger/v. Trotsenburg 1970, S. 336ff. und S.340.
- 134: Zu Flanders' Interaktionsanalyse vgl. Koskenniemi 1970, S. 107f. und S. 202ff.
- 135: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 11ff.
- 136: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 11: "Unsere Auffassung vom Wesen der Bedeutung leitete sich in starkem Maße von Wittgensteins Ansicht her: 'Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache' ...".

- 137: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 13f.
- 138: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 31ff.
- 139: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 214.
- 140: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 216.
- 141: Vgl. z.B. Bellack u.a. 1974, S. 253.
- 142: Spanhel 1974, S. 290.
- 143: Vgl. W. K. Schulz 1975, S. 122.
- 144: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 41f.
- 145: Sinclair/Coulthard 1977, S. 14.
- 146: Vgl. zum ganzen Sinclair/Coulthard 1977, S. 15ff., insb. S. 15, S. 26 und S. 31. Zur Ethnomethodologie vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973; Cicourel u.a. 1974; Cicourel 1974a, 1974b, 1975, 1979; Mehan 1974; Weingarten/Sack/Schenkein 1976; Weingarten/Sack 1976; Mehan/Wood 1976; Garfinkel/Sacks 1976.
- 147: Sinclair/Coulthard 1977, S. 50.
- 148: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 70ff.
- 149: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 53f.
- 150: So urteilt H. J. Krumm: Es wird ein "... linguistisch fundiertes deskriptives Kategoriensystem vorgestellt, das der naiven Mischung linguistischer und pädagogischer Kategorien ein Ende bereitet ...". Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 47.
- 151: Vgl. Kapitel 3.
- 152: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 19.
- 153: So auch H. J. Krumm in der sich anschließenden kritischen Stellungnahme: "Mit dieser zunächst einmal notwendigen Akzentverlagerung auf einen linguistischen Ansatz ist freilich nur ein erster Schritt getan: eine die Sprachform und Sprachverwendung wie auch die didaktischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Faktoren umfassende Analyse des Unterrichtsprozesses ist damit noch keineswegs geleistet." Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 47. Vgl. ähnlich Wiersing 1983: "Von den ersten sprechhandlungstheoretisch fundierten Arbeiten an bis heute - von Wunderlich (1969) über Halliday (1975) bis Ehlich/Rehbein (1977), Switalla (1977) und Rame (1978) - vermißt der erziehungswissenschaftlich Interessierte eine kritische Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen didaktischen Theorie und eine Integration des sprachlichen Konzepts in ein unterrichtliches Konzept. Ohne gegenüber der besonderen Intentionalität des Unterrichts blind zu sein, beschränken sich diese Autoren meistens auf eine implizite Unterrichtstheorie oder sie interpretieren das kommunikative Handeln im Unterricht - die Spezifik von Schule und Unterricht überspringend - mit Hilfe von übergeordneten sozialpsychologischen und gesellschaftstheoretischen Konzepten." (Wiersing 1983, S. 360).

- 154: Vgl. Mehan 1979, S. 19ff. und S. 35. Zu den theoretischen Grundlagen dieses Vorgehens vgl. Dunkel 1972; Erickson 1977; Rist 1977; McDermott/Gospodinoff/Aron 1978; Glaser/Strauss 1970, 1979; Vgl. auch Terhart 1979, sowie Bellack 1978.
- 155: Vgl. Mehan 1979, S. 76f.
- 156: Mehan hat jedoch meiner Meinung nach Unrecht, wenn er Sinclair/Coulthard 1977 unterstellt, die Bedeutung einer Äußerung im Unterrichtsgespräch wesentlich nach ihrer grammatikalischen Struktur festlegen zu wollen. Vgl. Mehan 1979, S. 63. Sinclair/Coulthard 1977 halten daran fest, daß die Bedeutung von Äußerungen aus dem Gesamtzusammenhang des Diskurses hervorgeht. Zudem bleibt die oberste Analyseeinheit - ob Konversation oder Interaktion - offen. Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 29.
- 157: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 66.
- 158: Vgl. Mehan 1979, S. 51f.
- 159: Mehan 1979, S. 54.
- 160: Vgl. den Überblick bei Mehan 1979, S. 73.
- 161: Diese Ähnlichkeit erklärt sich z.T. jedoch daraus, daß Mehan Sinclair/Coulthards System kennt und darauf aufbaut. Darüberhinaus sind Sinclair/Coulthards Nomenklatur und Stufenaufbau konsequenter.
- 162: Sinclair/Coulthards "Lektionen" sind umfangreicher als die oberste Einheit bei Mehan. U.U. könnten sogar mehrere "lessons" hintereinander ablaufen.
- 163: Bellack u.a. 1974, S. 145. Zur Definition des STRK-Spielzugs vgl. Bellack u.a. 1974, S. 143ff.
- 164: Schüler-STRK-Spielzüge können auch auf Lehrer-Aufforderung, z.B. zu berichten, gesprochen werden.
- 165: Zu den Ergebnissen der Untersuchung der STRK-Spielzüge vgl. Bellack u.a. 1974, S. 162ff.
- 166: Zur Definition der FORT-Spielzüge vgl. Bellack u.a. 1974, S. 178ff.
- 167: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 193f.
- 168: Abschließende Gesprächsäußerungen könnten auch durch die Spielzugfolgen STRK und STRK FORT realisiert werden.
- 169: Vgl. Roeder/Schümer 1976, S. 94f. und S. 96.
- 170: Vgl. Mehan 1979, S. 80.
- 171: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 76f.
- 172: Zu antwortgebenden und auswertenden Schritten vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 78f.
- 173: In Klammern gesetzte Schritte - wie hier R - sind nicht obligatorisch. Abkürzungen: E: eröffnender Schritt; R: antwortgebender Schritt; F: auswertender Schritt (Feedback). Zu den freien Äußerungsfolgen vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 80ff.

- 174: Sinclair/Coulthard 1977, S. 81.
- 175: Sinclair/Coulthard 1977, S. 83ff.
- 176: Vgl. z.B. Bellack u.a. 1974, S. 103. Zur Definition der AUFF- und REAG-Spielzüge vgl. Bellack u.a. 1974, S. 94ff.
- 177: Zu den Ergebnissen der Analyse der AUFF- und REAG-Spielzüge vgl. Bellack u.a. 1974, S. 115ff.
- 178: Bellack u.a. 1974, S. 187. Bellack u.a. 1974 lassen offen, ob beurteilende Fortführungen nicht auch (zusätzlich oder ausschließlich) den Anspruch auf Rationalität, der im vorangehenden Spielzug erhoben wird, verstärken oder abschwächen. Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 183f.
- 179: Bellack u.a. 1974, S. 183.
- 180: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 192; zu den Ergebnissen der Analyse der FORT-Spielzüge vgl. Bellack u.a. 1974, S. 189ff.
- 181: Vgl. Bellack u.a. 1974, S. 194 und S. 197.
- 182: Zu den Ergebnissen der Zyklenanalyse vgl. Bellack u.a. 1974, S. 214ff. Auch Zyklus 13 (AUFF) ist mit 9,7% noch relativ häufig.
- 183: Anders als Bellack u.a. 1974 werten Roeder/Schümer 1976 Lehrer- und Schüler-initiierte Zyklen getrennt aus. Unter den Lehrer-initiierten Zyklen treten nur sechs in allen untersuchten Stunden auf: die Zyklen 4 (STRK FORT FORT ...) und 17 (AUFF FORT FORT ...) und die bereits erwähnten Zyklen 13 (einzelner auffordernder Lehrer-Spielzug), 14 (AUFF REAG), 18 (AUFF REAG FORT) und 19 (AUFF REAG FORT FORT ...) (Abkürzungen nach Bellack u.a. 1974). Zyklen der Typen 4, 17 und 19 gelten Roeder/Schümer als Hinweise auf eher nicht-restriktiven Unterricht, während die Zyklustypen 13, 14 und 18 auf eher restriktiven Unterricht hindeuten. Verallgemeinernde Angaben zu den Häufigkeiten einzelner Zyklustypen lassen sich hier nicht machen, da anders als bei Bellack u.a. (1.) die Zyklusverteilung weitaus weniger homogen ist und (2.) die Lehrer Verhaltensempfehlungen zu eher restriktivem bzw. nicht-restriktivem Unterrichtsstil folgen. Es werden (3.) Zyklusgruppen und - bei der Interpretation der themengleichen Stunden - aufeinanderfolgende Schritte ausgewertet. Vgl. Roeder/Schümer 1976, S. 107ff.
- 184: Vgl. z.B. Spanhel 1974, S. 288.
- 185: Vgl. Hiller 1973, S. 46ff.

Anmerkungen zum 2. Kapitel

1: In ihrer Phänomenologie der Unterrichtssituation sprechen Maier/Pfistner vom doppelten Verweisungszusammenhang des Unterrichtsthemas bzw. der Sache. Mit der Sache hat es eine "Bewandtnis". Sie verweist einerseits auf den Sachzusammenhang oder Sachverhalt, andererseits auf personal repräsentierte Sachverhältnisse (auch Sach-Verhältnisse). Vgl. Maier/Pfistner 1976, insb. §§ 4 und 5, S. 41ff. und S. 51ff. Der Unterscheidung von Sachverhalt und Sachverhältnissen und dem Hinweis auf den doppelten Verweisungszusammenhang der Sache liegt hier die erkenntnistheoretische Position der Phänomenologie zugrunde, nach der Person und Welt in einem Kontinuum stehen. Das Individuum kann ganz bei den Sachen sein, dann kommt die Sache selbst zur Geltung. Andererseits sind Erkenntnismöglichkeiten an Standorte gebunden, die stets "personal besetzt" sind, also von Personen eingenommen werden. Erkenntnis und Lernen sind daher phänomenologisch betrachtet stets perspektivisch.

2: Vgl. Graumann 1960, sowie Graumann 1964, S. 493ff. Zu einer Phänomenologie des Lernens und der Aktualität des phänomenologischen Ansatzes für pädagogische Theorien vgl. Lippitz/Meyer-Drawe 1982 sowie Lippitz 1980 und 1984.

3: Graumann 1964, S. 497.

4: Vgl. Graumann 1960, S. 8ff. und 66f.

5: Graumann 1960, S. 66.

6: Graumann 1960, S. 29.

7: Graumann 1960, S. 67.

8: Graumann 1960, S. 68.

9: Graumann 1960, S. 68.

10: Graumann 1960, S. 70f.

11: Auf die Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden. Vgl. Graumann 1960, S. 69.

12: Graumann 1960, S. 71.

13: Vgl. Graumann 1960, insb. S. 109ff.

14: Vgl. Graumann 1960, S. 111f.

15: Graumann 1960, S. 111.

16: Graumann 1960, S. 113.

17: Vgl. Litt 1926, S. 51ff. Vgl. Huschke-Rhein 1982.

18: Litt 1926, S. 80.

19: Vgl. Litt 1926, S. 84.

20: Litt 1926, S. 106.

- 21: Vgl. Litt 1926, u.a. S. 134ff.
- 22: Vgl. Rumpf 1976, S. 12, S. 21 und S. 182. Rumpf weist darauf hin, daß das Interesse, die verschiedenen Ausgangslagen und Interessen der Schüler anzuerkennen, zu verschiedenen didaktischen Neuansätzen, u.a. zur offenen Curriculumentwicklung, zum entdeckenden Lernen, projektorientierten Unterricht und zur Entschulung der Schule beiträgt. Vgl. a.a.O. S. 17.
- 23: Vgl. Gagne 1963, sowie Gagne 1973.
- 24: Mutschler/Ott 1977, S. 16.
- 25: Vgl. Schulz 1970, S. 36f., und Klafki 1963, S. 136 und S. 145ff. Klafki fragt allerdings auch nach Vorkenntnissen bei "einigen" Schülern einer Klasse.
- 26: Die entsprechenden Bezeichnungen bei Heimann lauten "anthropologisch-psychologische" oder "personale" und "situativ-sozialkulturelle Elementarstrukturen bzw. Bedingungen von Unterricht". Vgl. Heimann 1973, S. 125f.
- 27: Vgl. die Planungsbeispiele in Heimann/Otto/Schulz 1970, S. 48ff.
- 28: Klafki 1980, S. 21. Vgl. Schulz 1980, insb. S. 9ff. und S. 118ff.
- 29: Vgl. Rumpf 1974; Rumpf 1976, S. 9ff., 89ff., 143ff. und 167ff.; Rumpf 1977; Rumpf 1979a, b; Rumpf 1981.
- 30: Rumpf 1976, S. 181.
- 31: Vgl. Rumpf 1976, S. 143ff.
- 32: Rumpf 1976, S. 13f.
- 33: Vgl. Rumpf 1979a, S. 226.
- 34: Vgl. u.a. Rumpf 1976, S. 145.
- 35: vgl. Kokemohr/Uhle 1976.
- 36: Rumpf 1979, S. 209f.
- 37: Wagenschein 1971; Wagenschein/Banholzer/Thiel 1973.
- 38: Zum Material vgl. Anhang, S. 261ff. Es werden Themenkonstitutionen mit zwei verschiedenen Lehrenden untersucht. Um Unterschiede zwischen der Lehrerin Frau M. und dem Lehrer Herrn W. erfassen zu können, werden sie als L1 (Frau M.) und L2 (Herr W.) bezeichnet.
- 39: Vgl. Anhang, S. 263. Aufgeführt und interpretiert werden die Äußerungen (63) - (76) dieser Stunde. Der Text des Gedichts, auf den sich die Schüler beziehen, lautet:

Grau und rot

Von Zbigniew Lengren

Ein verirrter Esel lachte
sich im Walde beinah tot,
denn vor ihm auf einem Baume
saß ein Eichhorn, feuerrot.

Brüllend, prustend, quiekend, kichernd
rief er: So was sah ich nie!
Ha! I-a! Wie ist das komisch!
Rote Haare hat das Vieh!

Lassen wir den Esel kichern!
Das gescheite Eichhorn spricht:
Über rote Haare lachen
nur die Esel! - Oder nicht?

- 40: Vgl. Weniger 1975, S. 199ff.; vgl. Beckmann 1972, insb. S. 81ff.
41: Klafki 1968, S. 145.
42: Weniger 1975, S. 204.
43: Vgl. Weniger 1975, S. 204 und 206.
44: Vgl. Weniger 1975, S. 206.
45: Vgl. dazu Klafki 1968, S. 143: "Die Möglichkeit eines 'formalen' Kategoriensystems didaktischer Innen- und Außenbeziehungen, die Weniger vielleicht nicht gelegnet hätte, hat ihn selbst jedenfalls nie interessiert ...".
46: Weniger 1975, S. 201.
47: Vgl. Weniger 1975, S. 209.
48: Vgl. Heimann 1973, sowie Schulz 1970 und 1972.
49: Dieser innerunterrichtlichen Gliederung schließt sich Klafki 1976 an. Vgl. Klafki 1976a, S. 78.
50: Vgl. Heimann 1973, S. 134.
51: Vgl. Litt 1921, S. 282ff. Vgl. W.K. Schulz 1984.
52: Vgl. Schulz 1973a, S. 150: "Umgekehrt kann Unterricht diese Voraussetzungen ändern." Schulz beruft sich hier ebenfalls auf Weniger.
53: Vgl. Weniger 1975, S. 200ff.
54: Vgl. z.B. Heimann 1970, S. 10f.
55: Vgl. Schulz 1972, S. 156f., sowie Heimann 1973, S. 126.
56: Vgl. Ballauff 1970a, S. 29f.
57: Vgl. Ballauff 1970a, S. 30.
58: Vgl. Hiller 1973, S. 62 und 65. Hiller spricht auch von "Fügungsformen", vgl. Hiller 1973, S. 72.
59: Vgl. Hiller 1973, S. 64 und 71.
60: Vgl. Hiller 1973, S. 73.
61: Diese Aufgabe kann hier nicht geleistet werden.
62: Möglicherweise spiegelt sich darin die intentionale Form, in der das Thematisch-Allgemeine in der Themenkonstitution repräsentiert ist.
63: Die Äußerungen D7-(63) und D7-(72)/1. Teil sind bereits interpretiert

worden. Vgl. die Beispielinterpretation in Abschnitt 2.1.3., S. 83ff.
64: Vgl. Anhang, S. 263. Der interpretierte Text lautet:

Haiku (Issa)

Nach dem vollen Mond

Nach dem vollen Mond mit den Händchen greift's
und weint -
dieses kleine Kind

Emotionale Auswirkungen der Lehrerbeiträge (162) und (164), die die Themenkonstitution entspannter zu machen scheinen, werden hier nicht interpretiert. Zur Schilderung persönlicher Erlebnisse ("freiwillige Kommunikation") und zur funktionalen Bedeutung der Erlebnisschilderungen ("Instrumentalisierung freiwilliger Kommunikation") vgl. Martens 1977, insb. S. 249ff., S. 255f. und S. 262ff.

65: Vgl. Abschnitt 1.2.2., S. 55.

66: Vgl. Abschnitt 2.3.2.1. und Abschnitt 2.3.2.2..

67: Vgl. vor allem Heimann 1973, S. 118f., sowie Schulz 1973a, S. 157ff.

68: Heimann 1973, S. 118.

69: Vgl. Heimann 1973, S. 120.

70: Vgl. Schulz 1973a, S. 150 und 157ff., und Schulz 1970, S. 21.

71: Vgl. Brezinka 1971.

72: Vgl. Schulz 1970, S. 21.

73: Vgl. Heimann 1973, S. 119.

74: Vgl. Heimann 1973, S. 119.

75: Vgl. Heimann 1973, S. 120, und Roth 1966, S. 180.

76: Vgl. Roth 1966, S. 179ff. und S. 227ff.

77: Vgl. auch Roth 1966, S. 7ff.

78: Zur Kybernetischen Didaktik vgl. Frank 1971; Frank/Meder 1971; v. Cube 1972; Blankertz 1970, S. 51ff.

79: Vgl. Schulz 1973a, S. 161.

80: Vgl. Spanhel 1971, S. 85ff.

81: Zur unverkürzten Lehr-Lern-Situation vgl. Loser/Terhart 1977b, S. 39f., und Terhart 1978.

82: Zum "Zug" der Sache vgl. Kümmel 1965, S. 46ff.; Copei 1950; Ballauff 1970a, b; Giel 1984. Vgl. Abschnitt 2.3.2.1..

83: Vgl. Zinnecker 1974, S. 26ff. und Heinze 1978.

84: Vgl. Nohl 1982, S. 134. Vgl. Bollnow 1981, S. 31ff.

85: Vgl. Klafki 1963, S. 101.

86: Vgl. Terhart 1984, S. 7.

87: Vgl. Nohl 1982, S. 117: "Darum ist Erziehen keine Technik, sondern eine geschichtliche Kulturhandlung, und die pädagogische Erfahrung ist bezogen auf Werte und Ideale, die in jede Unterrichtsaussage und jede Erziehungsmaßnahme hineinwirken."

88: Vgl. Groothoff 1973, S. 34ff..

89: Vgl. Froese 1967, S. 262ff. Die Bezeichnung "dialogisches" Bildungsverständnis schließt sich an Schaller ("Dialogik der Bildung") und Bohnsack ("dialogische Pädagogik") an. Vgl. Schaller 1961, S. 62ff. und Bohnsack 1969, S. 121.

90: Vgl. Bohnsack 1969, S. 111ff.

91: Vgl. Bohnsack 1969, S. 114f. und S. 120, und Schaller 1961, S. 50. Beide Autoren verweisen dazu auf Copeis Kennzeichnung der Bedeutung des Objekts im "fruchtbaren Moment". Sobald sich der Erkenntnisgegenstand quasi als "Geschenk" "eröffnet", ist die Relation der Verfügung des Subjekts über das Objekt gesprengt. Vgl. auch die Hinweise Schallers auf Gabriel Marcel.

92: Zu den zeitgeschichtlichen Wurzeln vgl. z.B. Nipkow 1965, der darauf hinweist, daß sich hierin ein "... Wille zur Wirklichkeit, wie sie ist ..." (Hervorhebung von Nipkow) ausdrückt, "... ein Wille, der in der geschichtlichen Überlieferung das menschliche Antlitz so entdecken möchte, wie es tatsächlich uns anblickt, bis auf die Gefahr hin, daß wir uns über uns selber 'entsetzen' ...". (Nipkow 1965, S. 325) Vgl. auch Schaller 1961: "Aus Kriegs- und Nachkriegszeiten ist bekannt, daß weder der sogenannte 'Gebildete' noch der 'Ungebildete' vor dem Rückfall in die Unmenschlichkeit sicher waren." (Schaller 1961, S. 78)

93: Vgl. Bohnsack 1969, S. 112ff., und Ballauff 1979.

94: Vgl. Bollnow 1969a und vor allem Bollnow 1977.

95: Vgl. Ballauff 1970b, S. 177, Anm. 2, und Ritzel 1980, S. 208ff..

96: Vgl. Copei 1950, S. 99, 100 und 131. Zur Geschichte des pädagogischen Begegnungsbegriffs vgl. Loch 1969.

97: Die Konzentration auf die Untersuchung dieser drei Aspekte geht auf eine Anregung W.K. Schulz' zurück.

98: Vgl. Klafki 1985a, S. 90. Ursprünglich: Vgl. Klafki 1963, S. 43. Vgl. ähnlich Klafki 1964a, 297f. Zu Derbolav vgl. Derbolav 1959, 1969a, 1971a, b, c; Zur Revision vgl. Derbolav 1971d, insb. S. 106ff.

99: Vgl. Klafki 1963, S. 25ff.; Klafki 1964a, S. 293ff.

100: Vgl. Derbolav 1971d, S. 105 und 106f.

101: Derbolav 1971d, S. 106f.

102: Vgl. Nohl 1982, u.a. S. 78, S. 127f., S. 143ff., S. 171f., S. 209f.

103: Vgl. Klafki 1964a, S. 293ff.

- 104: Vgl. Hoffmeister 1955, S. 344f.
105: Vgl. Scheuerl 1969, insb. S. 39ff. Vgl. Klafki 1964a, S. 441ff. und S. 549ff. Vgl. Klafki 1985a, S. 105ff.
106: Scheuerl 1969, S. 39ff.
107: Vgl. Klafki 1963, S. 39f.
108: Vgl. Scheuerl 1969, S. 16f.
109: Scheuerl 1969, S. 82.
110: Scheuerl 1969, S. 82.
111: Scheuerl 1969, S. 29.
112: Klafki 1985a, S. 90, Anm. 6.
113: Zum Hiatus zwischen Intention und Wirkung vgl. Oelkers 1981, 1982 und Oelkers/Schulz 1984b.
114: Klafki 1963, S. 121.
115: Vgl. Schulz/Oelkers 1984b, S. 18.
116: Vgl. zum folgenden Ballauff 1970b, insb. S. 13ff. und S. 81ff., und Ballauff 1970a, insb. S. 16ff., S. 40ff. und S. 89ff.
117: Vgl. Ballauff 1970b, S. 21.
118: Vgl. Ballauff 1970b, S. 104f.
119: Vgl. Ballauff 1970b, S. 88f.; vgl. Ballauff 1970a, S. 96f.
120: Vgl. Ballauff 1979, S. 143f.
121: Kümmel 1965, S. 47. Vgl. insb. S. 42ff. Auf die Verschiedenheit der zitierten Positionen sowie auf die Unterschiede zur hier vertretenen Sicht wird nicht eingegangen.
122: Kümmel 1965, S. 48.
123: Vgl. Giel 1984, insb. S. 115ff.
124: Vgl. Wagenschein 1977.
125: Vgl. Wagenschein 1977, S. 13, S. 15f. und S. 22.
126: Vgl. Bollnow 1977, S. 38ff.; Schaller 1961, S. 13; Klafki 1964a, S. 307; ähnlich Bohnsack 1969, S. 114f.; Ballauff 1970b, S. 47.
127: Vgl. Copei 1950, S. 80, 105, 127.
128: Vgl. Schaller 1961, S. 13.
129: Copei 1950, S. 47 und S. 63.
130: Vgl. Copei 1950, S. 74 und S. 67.
131: Copei 1950, S. 74.
132: Vgl. Copei 1950, S. 48 und S. 104ff.
133: Vgl. Roth 1966, S. 109ff.
134: Vgl. Klafki 1964a, S. 413ff.
135: Vgl. Derbolav 1969a, S. 254.
136: Vgl. Derbolav 1971d, S. 107, und Derbolav 1971e, S. 55, 56 und 60.
137: Vgl. Copei 1950, S. 27, 34, 41, 72f., 113, 119.
138: Vgl. Derbolav 1971d, S. 105 (Derbolav zu Klafki), und Klafki 1964a,

S. 299 (Klafki zu Derbolav).

139: Vgl. Derbolav 1971c, S. 70 und 79, und Derbolav 1971b, Anm. 9, S. 162, sowie Derbolav 1959, S. 22.

140: Vgl. Derbolav 1959, S. 13f. und S. 19ff.; Derbolav 1971b, S. 29f.; Derbolav 1971c, S. 71f.; Derbolav 1969a, S. 253f.

141: Vgl. Schaller 1961. Vgl. dazu Anm. 144.

142: Derbolav 1969a, S. 253f.

143: Vgl. Schaller 1961, S. 47ff. Ein Jahr vor dem Erscheinen der 1. Auflage von Ballauffs "Systematische Pädagogik" legt Schaller in seiner Schrift "Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Eine pädagogische Skizze" bereits die Grundgedanken der Pädagogik der Entsprechung dar. Auf Schallers Schrift gehe ich aus folgenden Gründen nicht ein:

(1.) Die Auseinandersetzung mit der "dialektisch-reflexiven Erziehungswissenschaft" erfolgt polemisch und m.E. ungegliedert.

(2.) Im Sinne einer Voraussetzungsprüfung will Schaller zeigen, daß entgegen dem Verständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Erziehungswirklichkeit nicht dialektisch strukturiert sei. Er führt dazu folgende Begründungen an: (a) Das primäre Phänomen ist nicht die Selbstverwirklichung des Menschen, sondern der Ruf, der von den Dingen und den Mitmenschen an das Bildungssubjekt ergeht. Daher ist die Bildungswirklichkeit grundlegend "dialogisch" strukturiert. (b) Der Anstoß zur "Bildung" darf nicht etwa mit der "Spontaneität" in das Subjekt verlegt werden. Die Aufgaben "rufen" das Bildungssubjekt "hervor". (c) Das Verhältnis von Selbst und Anderem wird im dialektisch-reflexiven Bildungsverständnis als ein universelles Besitzverhältnis konzipiert, in dem das Andere immer schon ein Anderes "für" das Subjekt ist.

Schaller kommt auf der Grundlage dieser drei Argumente zu dem Ergebnis, daß die Erziehungswirklichkeit "dialogisch" strukturiert sei. Da die dialektische Pädagogik aber ihr Vorgehen mit der Strukturidentität von Gegenstand und Methode begründe, sei sie damit einer falschen Voraussetzung überführt. Stattdessen modelliere sie den Gegenstand nach der Methode. Schaller versteht dabei "dialogisch" und "dialektisch" als Gegensatz.

1964 weist hierzu Klafki in seiner Antrittsvorlesung überzeugend nach, daß eine Entgegensetzung von dialektischer und - sich dabei auf Martin Buber berufend - dialogischer Struktur der Erziehungswirklichkeit nicht zu rechtfertigen ist. Klafki führt aus: "Die Struktur des Dialogischen ist ... durchaus und entschieden als 'dialektisch' zu bezeichnen. ... Martin Buber hat in Wahrheit nicht mit dieser Tradition gebrochen, sondern sie in anthropologischer und pädagogischer Hinsicht kritisch ver-

tieft und eigenständig weitergeführt." (Hervorhebungen von Klafki) (Klafki 1964b, S. 536.) Damit ist die wichtigste These der Schrift Schallers hinfällig. Vgl. dazu auch Klafki 1955 und Klafki 1969.

(3.) Schallers Ansicht, die Erziehungswirklichkeit sei vor der Verpflichtung auf Begriffe und Methoden und der Bezugnahme auf wissenschaftliche Ansätze in "schlichter Beschreibung" zu erfassen, teile ich nicht. Vgl. dazu Derbolavs Kritik. (Derbolav 1969a, S. 263ff.)

(4.) Schaller versteht Bildung als Mysterium oder Rätsel. Diese Verklärung leuchtet mir nicht ein. Vgl. dazu Derbolavs Ausführungen. (Vgl. Derbolav 1969a, S. 264ff.)

Aus Schallers Schrift ist jedoch der Gedanke festzuhalten, daß Bildung nicht als stetiger Vorgang zu erfassen ist. Eine genauere Untersuchung hätte hier deutlicher herauszuarbeiten, worin sich die Ansätze Schallers und Ballauffs unterscheiden. Daß eine Auseinandersetzung mit Ballauff "... wohl tiefer und breiter ..." anzulegen wäre, gesteht auch Derbolav zu. (Derbolav 1969a, S. 275, Anm. 4) Zudem wären dann die weiteren Entwicklungen in Schallers Position aufzuarbeiten.

144: Vgl. Ballauff 1970a, b.

145: Vgl. Ritzel 1980, S. 208ff. Ritzel macht darauf aufmerksam, daß Ballauff und Heidegger trotz der bei Ballauff deutlichen "... Anklänge an Heidegger auf Schritt und Tritt ..." (Ritzel 1980, S. 214) z.T. verschiedene Positionen vertreten.

146: Vgl. Ballauff 1970a, S. 24f.

147: Vgl. Ballauff 1970b, S. 46: "Von der Antike bis zur Moderne reicht die Erfahrung, daß Gedanke, Einsicht, Klarheit Gabe bedeuten; sie werden uns zuteil oder besser: wir werden in sie erhoben."

148: Ballauff 1970a, S. 25.

149: Vgl. Ballauff 1970b, S. 59.

150: Ballauff 1970b, S. 58.

151: Ballauff 1970b, S. 62. In kritischen Ausführungen konstatieren Bollnow 1964, Nipkow 1965, S. 322ff., und Ritzel 1980, S. 208ff., eine "Ontologisierung" des Denkens in Ballauffs Pädagogik der Entsprechung. In der Auseinandersetzung mit den Grundgedanken Ballauffs kritisiert Bollnow den Rückgang auf das Denken. Das Denken werde zu einer "Macht" "hypostasiert", die über den Menschen verfügen könne. In einer ausführlichen Erörterung der Verwendung des Begriffs "sich ereignen" in Ballauffs Pädagogik hebt Bollnow die vornehmlich impersonale Verwendung des Begriffs hervor. Diese Art der Begriffsverwendung lege es nahe, daß der Mensch als derjenige, der denkt, handelt und die Wahrheit verantwortet, übersehen würde. Mit dem "es" werde ein den Menschen übergreifendes Subjekt vorausgesetzt. Bollnow kommt daher zu der Ansicht, daß hier eine

verborgene "Theologisierung" oder "wenigstens Metaphysizierung der Erziehung" mitschwinge. Die an Heidegger angelehnte Sprache erschwere den Zugang zusätzlich.

Auch Ritzel kritisiert die Ontologisierung des Denkens (wie auch des Willens und der Erziehung) und die ungeklärte Bedeutung der Reflexion: "In den Worten des alten Kant: 'sind die Gedanken eher als der Denker'...? ... Nach den klassischen Theorien befähigt die Reflexion die Person dazu, sich selbstlos einzusetzen; will Ballauff sie wie eine Perversion ausgeschaltet wissen?" (Ritzel 1980, S. 215f.) - "Der Seins-Denker kann dem Sollen so wenig wie dem Willen und der Reflexivität prinzipiellen Wert zugestehen." (Ritzel 1980, S. 218, Hervorhebungen von Ritzel)

Zur Kritik an Ballauff vgl. ferner Nipkow 1965, S. 322ff., der u.a. ebenfalls auf die Gefahr hinweist, daß das Ich nicht mehr als Subjekt kritischer Reflexion und Entscheidung und verantwortlichen Handelns erfaßt wird: "... der problematische Gedanke der Reflexivität bedarf einer Differenzierung. Man wird unterscheiden müssen zwischen der in der Tat fragwürdigen Selbstbezogenheit der sich bildenden Individualität, die sich alles geistige Erbe nur 'aneignet', um sich selbst zu erweitern und zu steigern, und der Rückbezogenheit jedes menschlichen Denk- und Handlungsaktes auf das Ich als Bewußtseinsträger und verantwortlichem Handlungszentrum." (Vgl. Nipkow 1965, S. 326, Hervorhebungen von Nipkow)

Eine eingehende Auseinandersetzung mit der Kritik Bollnows, Ritzels und Nipkows kann hier nicht geleistet werden.

152: Ballauff 1970b, S. 102.

153: Vgl. Ballauff 1970b, S. 105ff.

154: Ballauff, in Anschluß an Fink, vgl. 1970b, S. 107f.

155: Vgl. Ballauff 1970b, S. 112ff.

156: Vgl. Bollnow 1964, S. 570: "... pädagogisch scheint mir der Mensch noch immer der letzte Bezugspunkt zu sein, und alles Denken bleibt auf den Menschen zurückbezogen als dessen Leistung, als dessen 'Vermögen', in der Funktion, die es im Leben zu erfüllen hat."

157: Zu den geistesgeschichtlichen Ursprüngen vgl. Loch 1969, S. 13ff. Unter den Autoren, die in den 50er Jahren in der Pädagogik zum Verständnis der Begegnung beitragen, berücksichtige ich neben Bollnow Derbolav und Weniger. Derbolav setzt sich mit der Bedeutung der inhaltlichen Bestimmtheit des Begegnenden auseinander und vertritt die Auffassung, daß ein existenzphilosophisch begründetes Verständnis von Begegnung in die neuhumanistische Bildungskonzeption zu integrieren ist. Weniger verwendet als einer der ersten Pädagogen und in didaktischem Diskussionszusammenhang den Begriff. An Wenigers Begegnungsverständnis läßt

sich zudem zeigen, daß der Begriff der Begegnung dazu instrumentalisiert werden kann, dem Begriff des Bildungserlebnisses neue Konnotationen beizulegen und die Grenzen zwischen "Begegnung" und Bildungserlebnis zu verwischen.

158: Vgl. Bollnow 1977, insb. S. 24ff.

159: Vgl. Bollnow 1977, S. 74: "... durch ein immer neues Versagen, durch ein Müde-Werden, durch ein Abirren, kurz durch menschliche Schwäche im allerweitesten Sinn."

160: Zur Relativierung der Existenzphilosophie vgl. Bollnow 1977, S. 19ff., 30, 35f., 58, 70f. und weitere Belege.

161: Vgl. Bollnow 1977, S. 38ff.

162: Bollnow 1977, S. 126. Hier auch eine Zusammenstellung der Momente.

163: Bollnow 1977, S. 99.

164: Vgl. Bollnow 1969b, S. 87.

165: Zum Verhältnis von "Bildung" und "Begegnung" vgl. Bollnow 1977, S. 16ff. und S. 120ff.

166: Bollnow 1977, S. 122ff.

167: Bollnow 1977, S. 123.

168: Bollnow 1977, S. 124.

169: Bollnow 1977, S. 124.

170: Vgl. Derbolav 1969b und 1969c, sowie Bollnow 1969b und Bollnow 1977, S. 43ff., 87 und 156f. Zur inhaltlichen Unbestimmtheit vgl. Bollnow 1977, S. 99f.

171: In der Kennzeichnung des Lehrenden als "Veranlasser" liegen ebenfalls Berührungspunkte mit der Existenzphilosophie.

172: Dieser Schluß ist jedoch nicht notwendig so zu ziehen: Auch das grundsätzlich Sinnerschlossene kann als Fremdes begegnen und zum Träger eines Appells an die Person werden. Bollnow ist also damit nicht überzeugend widersprochen.

173: Derbolav 1969c, S. 104.

174: Vgl. Weniger 1975, u.a. S. 199, 204, 206, 207, 210.

175: Vgl. Weniger 1952c.

176: Vgl. Weniger 1965, insb. S. 7ff. Auf Wenigers Überlegungen zur Funktion der Bildung, dazu zu befähigen, "im Leben" selbst tradierten Gehalten Vertrauen zu schenken und dadurch von Entscheidungen zu entlasten, und zu ihrer Bedeutung für die Zeit der Muße gehe ich nicht ein. Vgl. Weniger 1952c, S. 139f. und Weniger 1965, S. 27ff.

177: Vgl. Weniger 1965, S. 7ff.

178: Vgl. Loch 1969, S. 42.

179: Vgl. Weniger 1965, S. 10. Das Buber-Zitat entnehme ich Bollnow 1977, S. 122.

180: Vgl. Weniger 1965, S. 12ff.

181: Da Bollnow diese Festlegung nachdrücklich und mit einleuchtenden Argumenten vertritt, ist an dieser definitorischen Festlegung nicht vorbeizugehen. Sie soll auch für diese Arbeit festgehalten werden. Vgl. Bollnow 1977, S. 87f. und 97f. Vgl. Bollnow 1969a, S. 66ff., und Bollnow 1969b, S. 92.

182: Vgl. Weniger 1965, S. 27.

183: Vgl. dazu Schallers Kritik des dialektischen Bildungsverständnisses: "Die Bildung wird hier als ein stetiger Vorgang (Hervorhebung von K. Schaller, G. F.-S.) verstanden. Einmal, beim geplanten Menschen, wird die Stetigkeit von außen begründet, zum andermal von innen. Dort begleitet ein von außen herbeigeschaffter Produktionsplan alle Phasen des Vorgangs, hier ein der Lebenseinheit selbst eingepprägter Entwicklungsplan." Schaller 1961, S. 60f.

184: Vgl. Ballauff 1979.

185: Zu diesen Ausführungen verdanke ich W.K. Schulz wesentliche Anregungen. Zur Definition der "Lerngeschichten" vgl. Oelkers 1982, S. 173 und S. 174. Hier wird der Begriff unter Hinweis auf Schapp erläutert. "Pädagogisches Handeln ist situatives Handeln auf die Zukunft, d.h. es ist wesentlich geschichtliches Handeln, nimmt man diesen Begriff in dem doppelten Sinne eines Handelns in und eines Einwirkens auf Geschichten. ... Man muß aber mindestens zwei Lerngeschichten unterscheiden, die des 'Erziehers' und die des 'Zöglings', die sich dem Modell zufolge in den besonderen Situationen der Erziehung und des Unterrichts aufeinander beziehen." (Oelkers 1982, S. 173) Vgl. ebenso Oelkers/Schulz 1984b, S. 18. Der Begriff der "Lerngeschichten" findet sich auch bei Rumpf, wird hier aber nicht erläutert. (Vgl. Rumpf 1979, S. 221)

186: Bollnow 1977, S. 125. Ähnlich Schaller 1961, S. 71.

187: So auch Bollnow 1977, S. 117ff. und S. 124. Ebenso Copei 1950.

188: Vgl. Bollnow 1977, S. 126.

189: Vgl. Copei 1950, S. 70f.

190: Vgl. Wagenschein 1977, insb. S. 14ff. und 60ff.

Anmerkungen zum 3. Kapitel

1: Vgl. Kallmeyer/Schütze 1976; Wunderlich 1978; Sinclair/Coulthard 1977; Mehan 1979; Goeppert 1977; Ehlich/Rehbein 1977, 1983.

2: Vgl. Kallmeyer/Schütze 1976, S. 5ff.; Schegloff 1972; Jefferson 1972; Schegloff/Sacks 1973; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974.

3: Vgl. Mehan 1979, S. 19ff., Glaser/Strauss 1970, 1979, sowie die unter Anm. 154 des 1. Kapitels genannte Literatur.

4: Vgl. Kallmeyer/Schütze 1976, S. 13ff.

5: Vgl. Abschnitt 2.1.1.. Vgl. Graumann 1960, S. 67.

6: Die Beispielinterpretationen sind folgendermaßen aufgebaut:

Zu Beginn jedes Beispiels wird die Unterrichtsstunde (hier: D1) und die Numerierung der Äußerungen angegeben (hier: (1) - (9)). Danach wird jede Äußerung aufgeführt (1. Spalte), nach dem Kategoriensystem Sinclair/Coulthards klassifiziert und umschrieben (2. Spalte) und interpretiert (3. Spalte).

7: Die oberste nummerierte Spalte ist die Originaläußerung aus dem Transkript. Es wird die Numerierung (hier: (1)) und der Sprecher (hier: L1) angegeben. Falls die Äußerung aus mehreren Akten zusammengesetzt ist, wird bei jedem Akt eine neue Zeile begonnen. Die Akte werden in der Reihenfolge ihres Auftretens mit Buchstaben (hier: (A), (B)) bezeichnet.

8: In der zweiten Spalte wird die Äußerung nach dem Analysesystem Sinclair/Coulthards eingeordnet. Typische Lehreräußerungen sind etwa Auffordern zu antworten, Anweisen, Rückmeldungen geben u.ä.m., typische Schüleräußerung ist Antworten. Da außerdem wichtig ist, durch welchen Sprechakt geantwortet, angewiesen, zum Antworten aufgefordert wird etc. und was den propositionalen Gehalt der Äußerung ausmacht, wird die Äußerung zusätzlich mit "indem" umschrieben. Die Äußerung (1A) erscheint also in der zweiten Spalte folgendermaßen: Ich fordere auf zu antworten (= Einordnung nach dem Analysesystem Sinclair/Coulthards), indem ich behaupte ... (Umschreibung des Sprechakts und der Proposition). Die Umschreibung ist an Balhorn 1980 orientiert. (Vgl. Balhorn 1980, S. 156ff.)

Damit erkennbar wird, auf welchen Akt sich die Einordnung und Umschreibung bezieht, wird bei zusammengesetzten Äußerungen der Akt angegeben (hier: (A), (B)).

9: Nachdem die Interpretation durch die zweite Spalte vorbereitet ist, wird die Äußerung oder der Teil davon in einem zweiten Schritt ausführlicher interpretiert. Falls sich die Interpretation auf einen Teil der Äußerung bezieht, wird am Anfang der Akt genannt (hier: Zu A). Gesichtspunkte der Interpretation sind dabei: (1.) Welche Funktion er-

füllt die Äußerung für die Sequenzgliederung der Themenkonstitution? (2.) Zu welchen typischen Phänomenen kommt es dabei (= das Allgemeine im Beispiel)? Die typischen Phänomene werden unterstrichen oder in Klammern gesetzt benannt. Sie werden im Anschluß an die Beispielinterpretationen zusammenfassend betrachtet (hier: Abschnitt 3.1.2.). (3.) Welche Besonderheiten weist die Äußerung auf (= das Besondere im Beispiel) und wie sind sie zu interpretieren? (4.) Spielen eingespielte Handlungen und der Kontext eine Rolle?

10: Vgl. Westermann Texte Deutsch 3, Braunschweig 1977, S. 21.

11: Da das Zeigen des Bilds keine sprachliche Handlung ist, löst nach dem Analysesystem Sinclair/Coulthards allein die Behauptung (1A) die Antworten der Schüler aus. Demgegenüber scheint mir die Situation gut die Verzahntheit sprachlicher und nicht-sprachlicher Handlungen und die Bedeutung von Medien zu zeigen. Die Bedeutung der Situation geht erst aus dem Zusammenwirken von Bild und Behauptung (1A) hervor. Deshalb gehe ich davon aus, daß Bild + (1A) die Antworten der Schüler auslösen.

12: Vgl. Anm. 10 in diesem Kapitel.

13: Vgl. dazu Ehlich/Rehbein 1977, die hierzu von "Aktantenwissen" sprechen.

14: Auf der Schulbuchseite, von der die Folie hergestellt wurde, steht neben dem Bild "Kinder und Erwachsene". Dieser Titel ist auf der Folie mitkopiert worden.

15: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 79. Vgl. Mehan 1979, S. 56ff. und S. 87. L1 und L2 akzeptieren oder bewerten durch eine Äußerung oder einen Äußerungsteil wesentlich seltener als es nach Sinclair/Coulthard 1977 und Mehan zu erwarten ist. Vgl. dazu Abschnitt 3.3.1., S. 214ff.

16: Diese Informationen sind mir zugänglich, da ich die Unterrichtsplanung zu den Stunden L1' kenne.

17: Diese Lehreräußerung besteht aus zwei "Schritten", einem zentrierenden Schritt (A) und einem eröffnenden Schritt (B und C). Schritte sind in der Gesprächsanalyse Sinclair/Coulthards nach den Akten die nächsthöheren Einheiten. Strukturierende Schritte sind gleichzeitig Äußerungsfolgen. Eröffnende Schritte sind Teile der sachbezogenen Äußerungsfolgen, die bis zu drei Schritten umfassen können: Eröffnender Schritt, antwortender und/oder rückmeldender Schritt.

18: Zu Versprechungen als Taktik in Lehreräußerungen vgl. Martens 1977, insb. S. 262.

19: Vgl. auch Sinclair/Coulthard 1977, Text 1.1. D, S. 153.

20: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 70 ("markieren").

21: Welche Bedeutung ich in D6/(1B und C) für die Themenkonstitution sehe, wird bereits im Zusammenhang mit dem Äußerungsteil (1A) behandelt.

22: Die Schüleräußerungen (2) bis (9) werden nicht interpretiert und auch nicht nach dem Analysesystem Sinclair/Coulthards eingeordnet. In den Stunden L1' und L2s (z.B. in D7/(125/126) oder D8/(59)) treten immer wieder Störungen auf. Im Vergleich zu L1 reagiert L2 schneller. Auf die Themenkonstitution wirken die Störungen als "Seitensequenzen". Vgl. Jefferson 1972.

D7/(125) - (126):

(125)-Ralf: Der Axel stört immer.

(126)-L2: Der Axel soll sich bitte ordentlich hinsetzen und den Ralf nicht stören.

D8/(59):

(59)-Martin H.: Ich möcht' was zum Andreas sagen: Andreas, du machst wa, quaw, so Quatsch. Du sprichst nicht deutlich. - Wolfi.

23: "Befehlen" sehen Sinclair/Coulthard unter den im Unterricht vorkommenden Akten nicht vor. Nach Sinclair/Coulthard 1977 wäre hier erneut "anweisen" zu klassifizieren. Dadurch ginge jedoch der zurechtweisende, scharf ermahnende und kritisierende Charakter dieses Äußerungsteils verloren. Unter den von Sinclair/Coulthard 1977 genannten Akten fehlen m.E. auch ermahnen, sich beschweren, petzen, zurechtweisen u.ä.m.. Die Diskursanalyse Sinclair/Coulthards ist auffallend am "Normaldiskurs" orientiert, so daß Äußerungen in durch Störungen beeinträchtigten Situationen nur schwer oder nicht eingeordnet werden können.

24: Vgl. Anm. 35 in diesem Kapitel.

25: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 71 ("einhelpen").

26: Vgl. Graumann 1960, S. 96.

27: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 71 und S. 85.

28: Zur Funktion von "Kollektivwendungen" und zum "paradoxen Gebrauch" von "wollen" vgl. Rigol 1977, insb. S. 290ff.

29: Nach den Kategorien Sinclair/Coulthards ist nach zentrierenden Lehrer-Schritten nicht mit einem Schülerkommentar, weder mit einer Antwort noch mit einer "Schüler-Rückmeldung" (dieser Akt ist nicht vorgesehen) noch mit "zur Kenntnis nehmen", zu rechnen. Die Äußerung ist nur schwer einzuordnen, weil sie außerhalb des geregelten Sprecherwechsels liegt. Falls spontane Schüleräußerungen zugelassen werden, sind diese Gesprächsabläufe nur mühsam den Kategorien zuzuordnen.

30: Clemens' Äußerung besteht aus zwei Akten: dem "Starter" ("starter", Sinclair/Coulthard 1977) und dem Auslöser bzw. der Aufforderung zu antworten. Nach Sinclair/Coulthard 1977 sind Schüler-Auslöser, die aus mehreren Akten bestehen, selten. Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 77.

31: Vgl. D8/(5).

32: Die Äußerungen (5) - (11) und (12A, B) werden nicht eingeordnet und

auch nicht interpretiert.

33: Der Äußerungsteil (12D) erfüllt in zweiter Linie auch die Funktion einer Meta-Aussage: L2 kündigt an, auf welche Weise das Unterrichtsgespräch fortgeführt wird. Sinclair/Coulthard 1977 und - soweit ich sehe - Konversationsanalysen generell sehen jedoch vor, daß ein Äußerungsteil oder eine Äußerung nur einem Akt zugeordnet wird.

34: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 71 ("antreiben", to prompt). Die Übersetzung erscheint nicht ganz glücklich, der Akt wäre auch mit "zu etwas drängen" wiederzugeben.

35: Die ersten Hinweise darauf und die Bezeichnung "Tarnung" verdanke ich Alfred K. Treml, Tübingen.

36: Die Stunde D3 kann nicht berücksichtigt werden, da die erste oder die ersten Äußerung(en) zu fehlen scheinen.

37: Rahmensetzende Schritte werden nicht berücksichtigt, da dadurch zwar der Beginn markiert, die Themenkonstitution selbst aber nicht begonnen wird. Das Fehlen von zentrierenden Schritten am Anfang der Unterrichtsstunden kann nach dem Kategoriensystem Sinclair/Coulthards nicht vorkommen. Zur Weiterentwicklung der Kategorien Sinclair/Coulthards zur Stundeneröffnung vgl. Foolen 1983.

38: Da Horizonte um Subjekte zentriert sind, eröffnen die Lehrenden strenggenommen nicht einen Horizont, sondern jedem Schüler seinen - freilich z.T. ähnlichen - Horizont. Der Einfachheit halber wird hier jedoch von Eröffnungen "des" Horizonts gesprochen. Vgl. Abschnitt 2.1.1..

39: Zur Definition der Phasen vgl. Abschnitt 3.2.2., S. 202. Die Phasen der Themenkonstitution werden in Abschnitt 3.2., S. 182ff. erörtert. Phasen können ineinanderübergehen. Im dritten Beispiel vermischt sich die Eröffnung (L2 kündigt an, liest vor und läßt lesen) mit der zweiten Phase der Unterrichtsstunde (Klären der schwer verständlichen Wörter).

40: Klafki 1963, S. 140.

41: Vgl. Kramp 1962, S. 48f.

42: Vgl. Klafki 1963, S. 143. Die Berliner Didaktik beschäftigt sich nicht mit dem Problem des Anstoßes. Ein Grund dafür könnte in der Orientierung der Planungsbeispiele auf die Unterrichtseinheit liegen, hinter der dann die Einzelstunde zurücktritt. Vgl. z.B. Schulz 1970, S. 43 und die Planungsbeispiele in Heimann/Otto/Schulz 1970.

43: Vgl. Roth 1966, S. 109ff.

44: Roth 1966, S. 111.

45: Roth 1966, S. 116. Vgl. das gleiche Zitat bei Klafki 1963, S. 140. Kramp schwächt diese Forderung für bestimmte Inhalte bereits ab: "Für den Umgang mit Kunstwerken sollte man hingegen andere und kürzere Zugangswege suchen (etwa das schlichte Einhören, -sehen und -lesen; die vergleichende

Betrachtung; die Einbettung in einen Erlebniszusammenhang); hier pflegt die 'pädagogische Rückführung in die Originalsituation' (Roth) den Wesensgehalt eher zu verschütten als zu erschließen." (Kramp 1962, S. 49) Vgl. dazu auch Klafki 1985a, S. 93, der das "Nacherfinden" durch den Weg der "analytisch rückschreitenden Rekonstruktion" ergänzt.

46: Vgl. Wagenschein 1977, S. 60.

47: Vgl. Wagenschein 1977, S. 61. Vgl. dazu Copei 1950. Der Lehrende verschärft die Fragestellung, weist auf Nicht-Beachtetes hin und leitet die geordnete Überlegung der Einzelfälle ein. Das Problem nimmt die Schüler in Beschlag, ihnen wird "... keine Mühe, aber auch keine Spannung und Freude verkürzt ...". (Copei 1950, S. 107) "Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt, den 'fruchtbaren Moment' vorbereiten ...". (Copei 1950, S. 103)

48: Vgl. Wagenschein 1977, S. 16, vor allem das beeindruckende Picard-Zitat. Zum Problem des Erfahrungsdefizits der Schüler vgl. auch Giel 1976a, S. 234ff.

49: Vgl. Ballauff 1970a, S. 30ff., S. 62ff., S. 70, S. 89ff.

50: Vgl. Maier/Pfistner 1976, S. 90 - 109.

51: Vgl. Maier/Pfistner 1976, S. 100f.: "... wo unter Ausbildung eines Antizipationsschemas gelernt wird, ist das Lernen sinnvoll, weil Sinn als eine Entsprechung von Vorentwurf (antizipierter Zukunft) und gegenwärtigem Handeln können erlebt wird ...".

52: Ein Beispiel für eine von Schülern eingeleitete Phase stellt z.B. D5/(90/93/97) dar. Mo. führt als neuen Aspekt zum Stundenthema "Die Großen und die Kleinen" ein, daß Jugendliche mit 18 Jahren volljährig werden. Nach der eingeschobenen Schüleräußerung Ma.-(101) wird die Phase von L1 in (102) "offiziell" gemacht. Abgeschlossen wird die Phase von L1 in (146/148/152/154/156). In (159) beginnt - wie üblich mit einem rahmensetzenden Schritt "So." von L1 eingeleitet - die nächste Phase.

D5/(90) - (159):

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

(93)-Mo.: Ab achtz/ ...

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

(102)-L1: Müssen wir uns mal kurz darüber unterhalten. ...

(146)-L1: Vielleicht/ ...

(148)-L1: Vielleicht darf ich irgendwie kurz 'ne Information dazu geben, dann überlegt ihr euch, ob eure Meldung noch gilt. Ehm, es ist nun in der Tat so, daß die Kinder, wenn sie einmal achtzehn Jahre sind, nicht mehr

als Kinder gelten, sondern als Erwachsene. ...

(152)-L1: Wenn ● die Kinder achtzehn sind, dann können sie wirklich, ● sie können weggehen von den Eltern und nicht mehr kommen, und die Eltern können daran nichts machen. Natürlich habt ihr recht, gibt es aber Kinder, die sind älter wie achtzehn und sind trotzdem noch zu Hause und vertragen sich mit den Eltern. ...

(154)-L1: Oder es gibt Kinder, die sind jünger wie achtzehn, und dann haben die Eltern schon gesagt: 'Es ist mir eigentlich egal, was du machst, du kannst schon machen, wie du willst.' ● ● ...

(156)-L1: Dann ist es etwas, was die Eltern mit den Kindern ausmachen, ne? ● Aber vom Recht her ist es so: Ab achtzehn haben alle Kinder das Recht fortzugehen. ● Weil sie keine Kinder mehr sind. ● ...

(159)-L1: So. Jetzt möchte ich ● noch einmal 'ne Frage

53: Vgl. Abschnitt 2.1.1.. Vgl. Graumann 1960, S. 66ff., und Graumann 1964, S. 495ff.

54: Vgl. Anm. 33 dieses Kapitels. Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 70 ("starten").

55: Vgl. Mehan 1979, S. 39f.

56: (133) und (135) scheinen zusammen die Meta-Aussage in (131A) zu erläutern. Die Schüleräußerung (134) wird vernachlässigt und auch nicht interpretiert.

57: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 72 ("erläutern").

58: Die beiden Teile der Äußerung werden zusammen interpretiert.

59: Vgl. auch den Auslöser L1' in D4/(261), in dem L1 sich veranlaßt sieht, die Fragestellung ausdrücklich zu erweitern:

D4/(261):

(261)-L1: Es geht auch nicht nur um Aufträge zu Aufräumen, sondern überhaupt, über die Dinge, die die Kinder von den Eltern gesagt bekommen. Was sie tun sollen, und was sie nicht tun sollen! 01.

60: "Nehmt" und die Äußerung (41) werden zusammen interpretiert, da sie zusammen (ergänzt durch den Aufruf in (43)) den eröffnenden Schritt bilden, mit dem die Äußerung (39) abgeschlossen wird.

61: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 51: "Bei der Untersuchung von Äußerungsfolgen bemerkten wir, daß ein kleines Repertoire von Wörtern - right, well, good, o.k., now (alle kursiv gedruckt, G. F.-S.)/ richtig, gut, in Ordnung, so ... in der Sprache aller Lehrer häufig vorkam. ... Wir stellten fest, daß diese Wörter dazu dienten, Abgrenzungen in der Unterrichtsstunde zu markieren, das Ende eines Abschnittes und den Beginn des nächsten." Vgl. auch Mehan 1979, S. 66. Nach Sinclair/Coulthard ist für einen rahmensetzenden Schritt zusätzlich eine Pause notwendig, so daß eigentlich "Gut.●" zu erwarten wäre. Da L1 jedoch sehr häufig mit "gut"

gliedert und noch an anderen Stellen der Transkripte schnell weiter-spricht, halte ich an dieser Interpretation fest. Möglicherweise sind auch die Pausen in der deutschen Sprache weniger regelmäßig verteilt als in der englischen Sprache. Vgl. dazu Sinclair/Coulthard 1977, Anm. 11 des Herausgebers, S. 73.

62: Vgl. die zuvor interpretierte ebenfalls Gegensätze hervorhebende Äußerung D4/(131/133/135), S. 182ff.

63: Vgl. Anm. 28 in diesem Kapitel.

64: L2 strukturiert in dieser Weise nicht. Bellack u.a. stellen in ihrer Untersuchung fest, daß die Lehrer das Unterrichtsgespräch überwiegend von Abschnitt zu Abschnitt ("Teilspiel") strukturieren, sich sehr selten auf mehr als einen Abschnitt beziehen und selten Abschnitte strukturieren, die nicht unmittelbar in Anschluß beginnen. "Das bedeutet, daß der Unterricht überwiegend im Verlauf seiner Durchführung von Teilspiel zu Teilspiel während einer Unterrichtsstunde strukturiert wird." Sie stellen weiterhin fest, "... daß die Teilnehmer nur selten im voraus Kenntnis erhalten über Teilspiele, die nach dem gerade ablaufenden Teilspiel stattfinden werden." (Bellack u.a. 1974, S. 173) L1 macht dagegen auch in D4/(16) und in D5/(48/50) strukturierende Ankündigungen, die sich zumindest auf mehrere Phasen beziehen. Der Vergleich mit den Ergebnissen Bellacks u.a. läßt vermuten, daß es sich dabei um eine unter Lehrenden seltene, aber bei L1 häufige Handlung handelt. Ich nehme an, daß L1 dadurch die Schüler über den weiteren Verlauf der Themenkonstitution orientieren will.

D4/(16):

(16)-L1: Gut. Ein, zwei, drei (Fragen). ● Wer könnte, wer könnte ● die Sache auf der linken Seite der Tafel ● gesprochen haben? Und wer könnte die Sache ● auf der rechten Seite der Tafel gesprochen haben? (). Ma.

D5/(48) - (50):

(48)-L1: Ka., wenn sie etwas älter (sein). Vielleicht könnt' ihr noch mal zu dem Problem ● 'Die Erwachsenen und die Kinder' zurückgehen. Die Frau F. hat es uns ja gestern an die Tafel geschrieben: ● Die Großen können tun, was sie wollen. Die Kinder ● müssen tun, ● was die ● Großen wollen. ● ((Liest erste Gedichtzeile vor, Ma. liest mit.)) Gut, was ihr dazu meint. ● ● ● Ihr habt ja schon einiges gesagt.

(50)-L1: ● ● ● Ob ihr meint, daß diese Sätze so ganz richtig sind?

65: Zum Problem der Legitimation im Unterricht vgl. u.a. Kokemohr/Uhle 1976; Uhle 1978; Kokemohr 1983; Balhorn 1980, insb. S. 66ff.

66: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 73 ("akzeptieren").

67: Mit der Formulierung "... war'n ..." statt 'war denn' formuliert (1.)

L1 weniger knapp als notwendig und paßt sich (2.) der Sprache der Schüler an. Sie scheint dadurch ihrer erneuten Aufforderung zu antworten den lehrerhaften Klang nehmen zu wollen. Vgl. auch die Interpretation von D7/(63B) in diesem Abschnitt, S. 200f.

68: Die Antwort Al.s ähnelt verblüffend seiner Antwort in D1/(4), die im Abschnitt 3.1.1., S. 161f. interpretiert wird. Auch hier nennt Al. viele Einzelheiten und stellt gegen Ende seiner Antwort eine Möglichkeit, die er zuerst andeutet, in Frage ("... da hat/ gibt's auch nicht. ...").

69: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 84f. (47A) entspricht weder dem idealtypischen "Wiedereröffnen 2" noch dem "Sammeln", da L1 Al.s Antwort weder ausdrücklich negativ bewertet noch sie oder Teile davon wiederholt. Falls zwei Kategorisierungen möglich sind und eine Entscheidung nicht getroffen werden kann, werden beide aufgeführt.

70: Vgl. Abschnitt 3.1.1., D8/(1), S. 169 (L2: "... ein bißchen Gedanken machen ...").

71: Vgl. die ausführliche Diskussion von S1/(41D und E) in Abschnitt 3.2.1., S. 190ff.

72: In. konnte nicht sicher als Sprecher identifiziert werden.

73: Diese Äußerung L1', mit der sie MZ ermahnt, gehört nicht unmittelbar zum weiteren Fortgang der Themenkonstitution und wird deshalb nicht weiter betrachtet.

74: Schülerkommentare zu Bewertungen sind bei Sinclair/Coulthard 1977 nicht vorgesehen. Dennoch wird diese Äußerung in dieser Weise zugeordnet.

75: (59) könnte möglicherweise auch als "Selbstdiskreditierung" MES interpretiert werden. Vgl. Ehlich/Rehbein 1977, S. 103ff.

76: Vgl. auch Abschnitt 2.1.3., S. 83ff., wo die gleiche Äußerung interpretiert wird.

77: Vgl. Abschnitt 3.2.1., S. 183ff., D4/(131B).

78: Vgl. Anm. 28 und 63 in diesem Kapitel.

79: Vgl. Schegloff/Sacks 1973, S. 300ff. Vgl. weiterhin Jefferson 1972. Sinclair/Coulthard 1977 erwähnen Untersuchungen an Einstellungsgesprächen, Radiointerviews und Verkaufsverhandlungen. Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 51 und S. 26.

80: Da diese Bezeichnung Sinclair/Coulthards nicht mit meiner Definition der Phase übereinstimmt, steht "Phase" hier in Anführungszeichen und wird die englische Bezeichnung erwähnt.

81: Sinclair/Coulthard 1977, S. 51.

82: D1 und D4 beginnen ohne rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte unmittelbar mit einem Lehrer-Auslöser. Zu prüfen wäre jedoch, ob zu Beginn von Unterrichtsstunden oder Phasen, die ohne diese Schritte anfangen, deren Aufgabe nicht von Haltungs- oder Positionswechseln übernommen

wird. Mehan beschreibt z.B. "... postural shifts ..." am Ende von "topically related sets". Vgl. Mehan 1979, S. 68. Vgl. auch das Forschungsprojekt von Erickson/Florio/Shultz und die Ergebnisdarstellung in Bremme/Erickson 1977. Vgl. Foolen 1983.

83: Vgl. Abschnitt 3.2.1., S. 195f.

84: Vgl. ähnlich Martens 1977, S. 248f. ("Definition des Unterrichtsgegenstands", "Wechsel von thematischen Abschnitten"); Range 1983; Börsch 1983, insb. 432ff.; Menck 1983; Menck nimmt auf Bellacks u.a. STRK-Spielzüge Bezug.

85: Vgl. Anm. 52 in diesem Kapitel.

86: "transaction" bei Sinclair/Coulthard 1977 ist dagegen nach den Äußerungen definiert. Da dann alle rahmensetzenden und/oder zentrierenden Schritte "Phasen" einleiten, sind die "Phasen" bei Sinclair/Coulthard 1977 kürzer und zahlreicher und nicht nach der Entwicklung des Themas definiert.

87: Mehan spricht von "verbal markers" und "boundary markers". Vgl. Mehan 1979, S. 66 und 68. Vgl. auch Anm. 61 in diesem Kapitel.

88: Vgl. Abschnitt 1.2.2., S. 53.

89: Sinclair/Coulthard 1977 deuten ähnliche Phänomene als "Höflichkeit des Lehrers": "Coulthard, Sinclair und Forsyth ... stellen fest, wie Höflichkeit innerhalb der Schulklasse durch die Wahl interrogativer und deklarativer Modi für Befehle und die Anwendung von 'Abschwächern' wie 'just', modale Verben und das einschließende 'wir' realisiert werden kann." (Sinclair/Coulthard 1977, S. 31) Vgl. auch die Anm. 28 und 63 in diesem Kapitel.

90: Dies geht auch aus der Intonation hervor, die i.a. fallend ist statt steigend-fallend, wie es für Lobformen zu erwarten wäre.

91: Genaugenommen sind noch weitaus mehr Kombinationen möglich, da mehrere zentrierende und/oder rahmensetzende Schritte aufeinanderfolgen und zwischen rahmensetzenden, zentrierenden und eröffnenden Schritten Schüleräußerungen vorkommen können.

92: Gliederung durch häufige oder ausschließlich durch rahmensetzende Schritte kann den Unterricht stereotyp werden lassen. (So. Jetzt ...; Gut. Jetzt ...) Wenn die Gliederung ausschließlich durch rahmensetzende Schritte erfolgt, kann nicht mehr differenziert über den bisherigen und den geplanten Ablauf orientiert werden, da zusammenfassende und ankündigende Lehreräußerungen dann wegfallen.

93: Vgl. Klafki 1963, S. 137ff., vgl. Kramp 1962, S. 44ff.

94: Vgl. Klafki 1963, S. 138f.

95: Vgl. dazu Abschnitt 1.1.1..

96: Vgl. Schulz 1970, S. 29.

- 97: Vgl. Schulz 1970, S. 28ff.
- 98: Ballauff 1970a, S. 53. Zur Kennzeichnung des Vortrags vgl. S. 51ff.
- 99: Ballauff 1970a, S. 53. Zur Kennzeichnung des Gesprächs vgl. S. 53ff.
- 100: Ballauff 1970a, S. 55.
- 101: Ballauff 1970a, S. 55.
- 102: Geißler 1970, S. 5.
- 103: Neuere unterrichtsmethodische Konzeptionen scheinen die Vielfalt der "... Handlungs-, Darstellungs- und Bezeichnungsfunktionen ..." der Themenkonstitution zu betonen. Vgl. Giel 1976a, S. 253ff., sowie die Unterrichtskonzeption des CIEL-Projekts Reutlingen; vgl. Ciel-Arbeitsgruppe Reutlingen 1974 und Hiller 1976.
- 104: Vgl. Maier/Pfistner, die Methodenkonzeptionen ebenfalls unter dem Aspekt diskutieren, inwieweit sie für die Unterrichtsanalyse fruchtbar werden können. Zu Roth vgl. Maier/Pfistner 1976, S. 240ff., zu Herbart Maier/Pfistner 1976, S. 226ff. und Geißler 1970, S. 5ff.
- 105: An welchen Problemen, Merkmalen oder Qualitäten der Themenkonstitution - so wäre z.B. zu präzisieren - wird sichtbar, daß sich das Verhältnis der Schüler zum Unterrichtsthema ändert? Werden die Unterrichtsstunden unter diesen Gesichtspunkten betrachtet, gelingt es zwar intuitiv, zentralere von vorbereitenden Phasen zu unterscheiden, nicht oder kaum jedoch, die besonderen Merkmale und Qualitäten dieser Phasen in Relation zu den vorhergehenden auf der Ebene der Gesprächsstrukturen zu bestimmen.
- 106: Sinclair/Coulthard 1977, S. 79.
- 107: Definiert nach Sinclair/Coulthard 1977, S. 84f. "Sammeln" und "Wiedereröffnung 2" sind "gebundene Äußerungsfolgen", die ERF-Äußerungsfolge ist eine "freie Äußerungsfolge".
- 108: Mehan 1979, S. 64f.
- 109: Vgl. Streeck 1979.
- 110: Sinclair/Coulthard 1977, S. 79. Sinclair/Coulthard unterscheiden nicht, ob sie von akzeptierenden oder bewertenden Akten sprechen. Z.T. wird "bewerten" auch als Oberbegriff gebraucht. Die gleiche Kritik gilt in bezug auf Streeck 1979.
- 111: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 81. Dazu widersprechend finden sich jedoch in den Beispielen Äußerungsfolgen Auslöser - Antwort, in denen das Feedback fehlt.
- 112: Die Bezeichnungen unterscheiden sich leicht. Sinclair/Coulthard 1977 verwendet Initiation - Response - Feedback, was von H.J. Krumm mit Eröffnung - Reaktion - Feedback übersetzt wird. Mehan 1979 spricht von Initiation - Reply - Evaluation. Ich übernehme im folgenden die Bezeichnungen Krumms.
- Nach der als grundlegend angenommenen Dreierstruktur wird bei den sachbe-

zogenen Äußerungsfolgen die Buchseite sowohl bei Sinclair/Coulthard als auch bei Mehan in drei Spalten aufgeteilt. Das Beispiel ist also von links nach rechts, zunächst jede Spalte für sich, zu lesen.

113: Sinclair/Coulthard 1977, S. 100.

114: Vgl. Schegloff/Sacks 1973, S. 295f. Vgl. auch Jefferson 1972; Sacks 1972, insb. S. 338ff.; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, insb. S. 71ff. Zum Sprecherwechsel in Unterrichtsgesprächen vgl. Mazeland 1983.

115: Mehan 1979, S. 53f. Vgl. Abschnitt 1.2.2..

116: Streeck 1979, S. 244.

117: Da in den Stunden L1' auch leise Hintergrund- und Nebenbemerkungen registriert werden, mußte dazu zunächst der Hauptgesprächsstrang herausgearbeitet werden. Als Beispiel für Nebenbemerkungen, die bei dieser Analyse ausgeklammert werden, vgl. die folgende ERF-Äußerungsfolge:

S1/(319)-(322):

(319)-L1: So. Was ma/ Gü., was macht die Post noch, Gü.?

(320)-Ma.: () hocke bleibe.

(321)-Gü.: Telegramm.

(322)-L1: Telegramm! ...

Die Äußerung von Ma. (320) ist eine Nebenbemerkung außerhalb des Hauptgesprächsstrangs.

118: Vgl. Schegloff/Sacks 1973, S. 297f.: "... by an adjacently positioned second, a speaker can show that he understood what a prior aimed at, and that he is willing to go along with that." Vgl. Abschnitt 3. und Anm. 4 in diesem Kapitel.

119: Die Äußerungen (293) - (297A) gelten als Nebenbemerkungen und werden nicht berücksichtigt. Vgl. Anm. 117.

120: Bei L2 gibt es über den gezählten einen Fall hinaus einen relativ ähnlichen Gesprächsablauf, z.B.:

D8/(84) - (86):

(84)-L2: ... Kennst du solche Kinder? Jetzt nicht in unserer Klasse. - Oliver.

(85)-Oliver: Ein Kind, eines wo grad' auf die Welt gekommen ist.

(86)-L2: Das ist ein Anfang. - Kaspar. ...

Da jedoch L2 danach nicht erneut eröffnet, sondern unmittelbar den nächsten Schüler aufruft, ist diese Äußerungsfolge nicht als ERF-Austausch anzusehen.

121: Vgl. Sinclair/Coulthard 1977, S. 83ff. Mehan spricht von "extended sequences of interaction". Vgl. Mehan 1979, S. 54ff.

122: Vgl. Abschnitt 3.1.1..

123: Der gleiche Schüler oder der nächste Sprecher können auch unmittelbar auf das Feedback antworten, und Aufrufen kann auch non-verbal reali-

siert werden.

124: Vgl. Anm. 123 in diesem Kapitel.

125: In diesem nicht prinzipiell verschiedenen Fall ist die schematische Darstellung:

E	R	F
Aufruf	✓	akzeptieren, negativ bewerten, ⚡
antreiben, einhe- fen, aufrufen, ⚡	✓	✓

Vgl. z.B. die zu "Wiedereröffnung 2" interpretierte Situation, D3/(140) - (148), insb. zu (144B), S. 232ff.

126: Da rahmensetzende und/oder zentrierende Schritte fehlen, ist dieser Stundenbeginn ungewöhnlich. Vgl. Abschnitt 3.1.2., S. 175, Abschnitt 3.2.2., S. 202f. und Anm. 82.

127: Wie bei allen Schüler-Reaktionen ohne Aufruf durch den Lehrer oder einen Mitschüler könnte es jedoch sein, daß er nonverbal aufgerufen wird. Vielleicht ist Ma. mit S? identisch, der in (5) auf sich aufmerksam macht.

128: D5/(46) - (48):

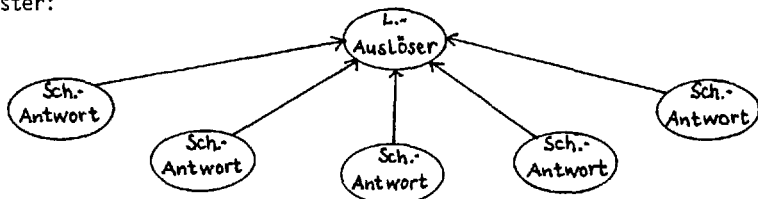
(46 + 48)-L1: Hm. ● Gut, jetzt habt ihr, ● ihr habt verschiedene Sachen angesprochen. Ihr habt zunächst gesagt, die Kinder wollen erwachsen sein, weil dann können sie sich selber bestimmen. Dann habt ihr gesagt: Die Kinder, denen muß man aber noch n'bißchen sagen, was sie tun wollen, so hab' ich euch verstanden, weil selber wissen sie noch nicht ganz genau, ● was sie tun sollen. Und dann habt ihr noch gemeint, auch Kinder können ● bestimmen, dann wenn sie stärker sind, einmal in der Bande oder dann ● ... Ka., wenn sie etwas älter (sein). Vielleicht könnt ihr noch mal zu dem Problem ● 'Die Erwachsenen und Kinder' zurückgehen ... Vgl. auch Anm. 64 in diesem Kapitel.

129: Das gleiche Phänomen wird im Abschnitt 3.1.1., S. 163, beschrieben, wenn Vi.s Deutung des Bilds mehrere folgende Äußerungen beeinflusst.

130: DB/(51):

(51)-L2: Wir haben jetzt zwei Fragen miteinander besprochen: Die erste: Wie ergeht es dem Pflaumenbaum in dem Gedicht? Die zweite Frage: Was will denn der Pflaumenbaum eigentlich? - Noch Zusätze? ...

131: Bei einer Darstellung in dieser Weise entsteht ein "sternförmiges" Muster:



132: Diese Feststellungen enthalten keine Wertung. In Unterrichtsgesprächen kann es erwünscht sein, daß die Schüler miteinander ins Gespräch kommen, aber auch, daß alle Antworten eng auf den Auslöser bezogen sind.

133: Eröffnende Schritte des Lehrers, die mehr als nur die minimalen Akte umfassen, machen bei der Zuordnung zum Kategoriensystem Sinclair/Coulthards immer wieder Schwierigkeiten. D3/(140) wird als zwei Eröffnungen eingeordnet, obwohl L1 dazwischen offensichtlich keine Schülerreaktionen erwartet.

134: Mehan unterscheidet drei Lehrer-Strategien bei Wiedereröffnungen: Herausfragen oder Antreiben zu einer Antwort, Wiederholen und Vereinfachen der ursprünglichen Aufforderung zu antworten. Diese Einteilung ist nicht erschöpfend, da auch andere Strategien möglich sind. Da L1 Ma. die Antwort anbietet, ist (142) wohl dem Vereinfachen zuzurechnen. Vgl. Mehan 1979, S. 55ff.

135: Vgl. Anm. 134 in diesem Kapitel.

136: Alle Äußerungsfolgen definiert nach Sinclair/Coulthard 1977, S. 79ff.

137: Sinclair/Coulthard 1977, S. 79. Unklar bleibt, was Sinclair/Coulthard 1977 mit "Abschnitt" und "Unterrichtseinheit" meinen, da diese Bezeichnungen bei der Analyse nicht vorkommen.

138: Mehan 1979, S. 41.

139: Mehan 1979, S. 71.

140: Streeck 1979, S. 249. Zum ganzen Gedankengang vgl. Streeck 1979, S. 246ff.

141: Vgl. Bloom u.a. 1972, S. 71ff.

142: Vgl. Wiersing 1983; vgl. Abschnitt 1.2.2. und die Anm. 153 des 1. Kapitels.

143: Auf diesen Gesichtspunkt wurde bereits hingewiesen. Vgl. 3.2.3., S. 211f.

144: Vgl. Klafki 1963, S. 91ff.

145: Vgl. Teil 2.3.2.1., S. 117ff., und den Hinweis auf Oelkers/Schulz 1984b, sowie die Diskussion um das "hidden curriculum"; vgl. z.B. Beck 1974 und betrifft: erziehung 1973.

146: Vgl. Nohl 1982; Bollnow 1981; Maier/Pfistner 1976, S. 86f.

147: Maier/Pfistner 1976, S. 284.

148: Streeck 1979, S. 248.

149: Aus diesem Grund sind bereits die Definitionen für "Sammeln" und "Wiedereröffnung 2" geändert worden.

150: Vgl. dazu den folgenden Ausschnitt aus einer Äußerungsfolge, in der L2 den Schülerbericht anzweifelt und der Schüler zunächst dem Lehrer-Feedback widerspricht. Nach Sinclair/Coulthard 1977 muß dies als grobe Unhöflichkeit gelten. L2 bewertet schließlich rückzugsähnlich doch die Schülerantwort und behält damit das letzte Wort:

D7/(96) - (99):

(96)-Johannes: Des denkt, des sei en blöder, weil der Esel heißt, und weil i ja au manchmal zu meiner Mutter sag, wenn se, wenn se zu mir, wenn se was Dummes zu mir sagt, no sag i ja au immer: Du bischt en dummer Esel.

(97)-L2: Johannes, ich glaub, des sagst du net.

(98)-Johannes: Doch.

(99)-L2: Oh, na höchstens im Spaß. - Bernd bitte. ...

151: Anregungen zu einer veränderten Rolle des Lehrenden im Unterrichtsgespräch gehen von verschiedenen Diskussionszusammenhängen aus, z.B. von den Diskussionen um "Offene Curricula" und deren Unterrichtsverständnis, um "entdeckendes" Lernen und "offenen" Unterricht, um eine veränderte "Lernumwelt", um neuere Sachunterrichtsansätze oder neuere Didaktikkonzeptionen. Vgl. dazu z.B. Garlichs u.a. 1974; Garlichs/Groddeck 1978; Popp 1976; Kasper 1979; Scheel 1978; Klewitz/Mitzkat 1977. Verbindungen dazu können aber nicht im Detail geschlagen werden, da die rückmeldende Rolle des Lehrers auf der Ebene der unterrichtlichen Gesprächsstrukturen weder genau beschrieben noch diskutiert wird.

152: Der Untersuchung der Abschlüsse liegen nur noch acht Unterrichtsstunden zugrunde. D5 und D6 fallen aus der Analyse heraus, da das Ende der Unterrichtsstunde D6, das nach einer kleinen Pause stattfand, nicht aufgenommen wurde. Die abschließende Phase von D5 wurde wegen schlechter Aufnahmequalität nicht transkribiert.

153: Vgl. vor allem Schegloff/Sacks 1973.

154: Zu den Regeln des Sprecherwechsels vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, sowie Mazeland 1983.

155: Da der "pre-closing"-Austausch eine bevorzugte Stelle des Gesprächs darstellt, an der neue Themen eingebracht werden können, sind auch normale Gespräche davon abhängig, daß das Gespräch thematisch zu einem Abschluß gekommen ist. In anderen Arten von Gesprächen gibt es andere Möglichkeiten, den Abschluß zu sichern. Vgl. Schegloff/Sacks 1973, S.

304ff.

156: Vgl. Anm. 155 in diesem Kapitel.

157: Zu "pre-closing"-Äußerungen bei L2 vgl. D7/(177) und D8/(138), bei D9 wird der Abschluß nicht vorangekündigt.

D7/(177):

(177)-L2: Dr Herr B. und ich haben uns gerade überlegt, ah, wir hätten nämlich jetzt ein Gedicht, das genau dazu paßt, wir haben's aber leider nicht dabei. Das machen wir in der nächsten Stunde - von einem kleinen Negerbub, der in der Straßenbahn sitzt und den andere Kinder mit weißer Hautfarbe auslachen. - Ich glaube, das wäre ein Gedicht, das jetzt dazu passen könnte. Wir lesen zum Abschluß unser Gedicht - Grau und rot - noch einmal. Bitte Wolfgang mit Betonung, wenn's geht.

D8/(138):

(138)-L2: Danke. Hier ist die Grenze erreicht. Jetzt kommen die Kinder nicht mehr mit.

158: Die Äußerung (318) ist wiederum nur schwer in das Analysesystem Sinclair/Coulthards einzuordnen. Hier ist nicht vorgesehen, daß mehrere Schüler auf einmal als nächste Sprecher benannt werden. Der Akt (318B) stellt aber zweifellos ein Aufrufen dar. (318C und D) ist eine strukturierende Äußerungsfolge, die jedoch in eine in (319) erstmals beantwortete sachbezogene Äußerungsfolge ("Sammeln", begonnen in (315)) eingebettet ist.

159: S1/(627)-L1: ... ich weiß Ol., aber ich hab' ja dem M. ((Vorname von ME)) schon widersprochen, daß unser Thema ja weitergeht, etwas, was wir an einem anderen Tag besprechen werden ● können.

160: Mehan stellt fest, daß das Abschließen der Stundenteile häufig mit Zusammenfassungen verbunden ist. Vgl. Mehan 1979, S. 46: "The completion of a lesson is a mirror image of its opening. While at the beginning of lessons, participants inform each other of what they are going to do, at their closing, they formulate what they have done." Vgl. Mehan 1979, S. 46f.

161: Vgl. Abschnitt 3.3.1..

162: Bei rahmensetzenden Schritten fehlen in den untersuchten Stunden häufig die Pausen.

163: Vgl. D4/(289) und D8/(155), S. 251ff., und D9/(202).

D2/(262):

(262)-L1: Eh, ich möchte mich bei euch für das Gespräch bedanken. Ich meine, daß wir's ziemlich lange, ● ((Ermahnung an Al.)), daß ihr's ziemlich lange ausgehalten habt.

D9/(202):

(202)-L2: Gut, danke, versucht doch mal daheim, ob deine Eltern wissen,

was ein Haiku ist.

164: (635)-L1: 01., das schließen wir jetzt ab. Des war sehr lang.

Zu Abschluß "in Stufen" vgl. Abschnitt 3.4.1..

165: D8/(143)-L2: Gut, mit der Formulierung lassen wirs. Das Kind kann nichts dafür, daß es nicht kann. ...

(151)-L2: Danke schön. Lassen wir's bei dem. Die Kinder haben vielleicht ein bißchen bemerkt, was hinter dem Pflaumenbäumchen steckt. Das Pflaumenbäumchen möcht' ja gern, aber es kann nicht, nicht weil es zu dumm ist oder nicht mag oder sonst etwas, sondern - das ist der wichtige Satz - es hat zu wenig Sonn'. Bei dem Pflaumenbäumchen ist das klar. Bei den Menschen ist: Er hat zu wenig Anregung, zu wenig Hilfe. Vgl. Abschnitt 3.4.1..

166: Vgl. die Interpretation von D6/(1), Abschnitt 3.1.1., S. 163ff.

167: Vgl. Anm. 18 dieses Kapitels.

168: Auf dieses Arbeitsblatt wurde bereits im Zusammenhang mit D4/(135) hingewiesen. Vgl. Abschnitt 3.2.1., 1. Beispiel, S. 186.

169: Vgl. Abschnitt 3.2.2..

Anmerkungen zum Abschnitt 4.:

1: Vgl. Anhang, S. 261ff.

2: Zur Durchsicht überließ mir Frau G. Schümer, Berlin, die Unterrichtstranskripte, die der Untersuchung von Roeder/Schümer 1976 zugrundelagen. Dafür danke ich herzlich.

Verzeichnis der zitierten Literatur:

- ADL-AMINI, Bijan / KÜNZLI, Rudolf (1980): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. München: Juventa.
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band 1 und 2. Reinbek: Rowohlt.
- BACHMAIR, Gerd (³1977): *Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen*. Weinheim und Basel: Beltz (1. Aufl. 1974).
- BALLAUFF, Theodor (1970a): *Skeptische Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BALLAUFF, Theodor (³1970b): *Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung*. Heidelberg: Quelle & Meyer (3., umgearbeitete Auflage, 1. Aufl. 1962).
- BALLAUFF, Theodor (1979): *Pädagogik als Bildungstheorie und ihre konstitutive Antithetik*. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.), *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. Erziehungswissenschaftliche Reihe, Bd. 20. Wiesbaden, S. 135 - 146.
- BALHORN, Heiko (1980): *Zum Handlungsverstehen im Unterricht*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- BECK, Johannes (1974): *Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- BECKMANN, Hans-Karl (1972): *Aspekte der geisteswissenschaftlichen Didaktik. Voraussetzungen, Positionen, Bleibendes*. In: Ruprecht u.a., S. 73 - 116.
- BELLACK, Arno A. u.a. (1974): *Die Sprache im Klassenzimmer*. Düsseldorf: Schwann.

- BELLACK, Arno A. (1978): Competing Ideologies in Research on Teaching. Uppsala Reports on Education 1. Uppsala.
- BENNER, Dietrich (1976): Bildungstheorie und Curriculum. Zur Bedeutung der Theorie der Bildungskategorien Franz Fischers für Didaktik und Curriculumforschung. In: Franz Fischer, Nachgelassene Schriften (3.), Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Aus dem Nachlaß herausgegeben und mit Nachworten versehen von Dietrich Benner und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Ratingen: Henn, S. 189ff.
- BETRIFFT: ERZIEHUNG (1973): Der heimliche Lehrplan. In: b:e 6/6, S. 16ff.
- BLANKERTZ, Herwig (⁴1970): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa (1. Aufl. 1969).
- BLOOM, Benjamin S. (Hrsg.) u.a. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz.
- BÖRSCH, Sabine (1983): Unterrichtsstrukturen in Sprachlehrveranstaltungen der Hochschule. In: Ehlich / Rehbein (Hrsg.), S. 427 - 440.
- BOHNSACK, Fritz (1969): Bildung und Begegnung. In: Faber (Hrsg.), S. 111 - 122.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1964): Ein neuer Ansatz zur systematischen Pädagogik. In: ZfP, S. 564ff.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1969a): Begegnung und Bildung. In: Faber (Hrsg.), S. 49 - 68.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1969b): Vom Wesen geschichtlicher Begegnung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Faber (Hrsg.), S. 84 - 92.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (⁵1977): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer (1. Aufl. 1959).
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1981): Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl. In: ZfP 27/1, S. 31 - 37.

BREMME, Donald W. / ERICKSON, Frederick (1977): Relationships Among Verbal and Nonverbal Classroom Behaviors. In: Theory into Practice 5/3, pp. 153 - 161.

BREZINKA, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

BRUMLIK, Micha (1973): Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Frankfurt: Fischer Athenäum.

CHANAN, Gabriel / DELAMONT, Sara (Eds.) (1975): Frontiers of Classroom Research. Windsor Berksh.: NFER.

CICOUREL, Aaron V. U.A. (1974): Language Use and School Performance. New York: Academic Press.

CICOUREL, Aaron V. (1974a): Introduction. In: Cicourel u.a., pp. 1 - 16.

CICOUREL, Aaron V. (1974b): Some basic theoretical issues in the assessment of the child's performance in testing and classroom settings. In: Cicourel u.a., pp. 300 - 349.

CICOUREL, Aaron V. (1975): Sprache in der sozialen Interaktion. München: List.

○ CICOUREL, Aaron V. (1979): Interpretieren und Zusammenfassen: Probleme bei der kindlichen Aneignung der Sozialstruktur. In: Martens, Karin (Hrsg.), Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt: Suhrkamp., S. 202 - 242.

CIEL-ARBEITSGRUPPE REUTLINGEN (1974): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Teilcurriculum Supermarkt 1. Handel und Gewerbe. Dokumentation zum Regionalen Grundschulkongreß Baden Württemberg 1973. Stuttgart: Klett.

COPEI, Friedrich (²1950): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg.

VON CUBE, Felix (1972): Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik. In: Ruprecht u.a., S. 117 - 154.

DELAMONT, Sara (1976): Interaction in the Classroom. London: Methuen.

DERBOLAV, Josef (1959): Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 10. Göttingen: Hogrefe, S. 3ff.

DERBOLAV, Josef (1969a): Humanismus, Dialektik und Pädagogik. Ein Diskussionsbeitrag zur gegenwärtigen Grundlagenbesinnung in der Erziehungswissenschaft. In: Faber (Hrsg.), S. 248 - 277.

DERBOLAV, Josef (1969b): Vom Wesen geschichtlicher Begegnung. In: Faber (Hrsg.), S. 69 - 83.

DERBOLAV, Josef (1969c): "Existentielle Begegnung" und "Begegnung am Problem". Ein Beitrag zum Gespräch von Existenzphilosophie und Pädagogik. In: Faber (Hrsg.), S. 93 - 110.

DERBOLAV, Josef (1971a): Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg.

DERBOLAV, Josef (1971b): Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: Derbolav 1971a, S. 22 - 50 (orig. 1959).

DERBOLAV, Josef (1971c): Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Derbolav 1971a, S. 66ff. (orig. 1960).

DERBOLAV, Josef (1971d): Kritik und Metakritik der kategorialen Didaktik. Neuere Überlegungen zu ihrer Fortentwicklung. In: Derbolav 1971a, S. 93ff.

DERBOLAV, Josef (1971e): Entwurf einer pädagogischen Verfassungsgeschichte des Individuums. Gedanken zur Weiterbildung meiner pädagogisch-anthropologischen Konzeption. In: Derbolav 1971a, S. 51 - 65.

- DIEGRITZ, Theodor / ROSENBUSCH, Heinz S. (1977): Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen. München: Urban & Schwarzenbeck.
- DUNKEL, Harold B. (1972): Wanted: New Paradigms and a Normative Basis for Research. In: Thomas, L. G. (Ed.), Philosophical Redirection of Educational Research, 71st Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Chicago: University of Chicago Press, pp. 77 - 93.
- EHLICH, Konrad / REHBEIN, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen. Arbeitspapier III des Projekts "Kommunikation in der Schule (Kids)". In: Linguistische Berichte 45, S. 21 - 41.
- EHLICH, Konrad / REHBEIN, Jochen (1977): Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert (Hrsg.), S. 36 - 114.
- EHLICH, Konrad / REHBEIN, Jochen (Hrsg.) (1983): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr.
- ERICKSON, Frederick (1977): Some approaches to inquiry in school/community ethnography. In: Anthropology and Education Quarterly 8/2, pp. 58 - 69.
- FABER, Werner (Hrsg.) (1969): Pädagogische Kontroversen, Band 1, Das Problem der Begegnung, Gardinis Bildungslehre, Dialektik und Pädagogik. München: Ehrenwirth.
- FABER, Werner (Hrsg.) (1973): Pädagogische Kontroversen, Band 2, Das Problem der Didaktik. München: Ehrenwirth.
- FAUST-SIEHL, Gabriele / SCHULZ, Wolfgang K. (im Druck): Rezeptionsstruktur und Theoriefortschritt in der Erziehungswissenschaft. In: Oelkers, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Festschrift für Karl Eberhard Schorr. Weinheim: Beltz.
- FEGER, Hubert / VON TROTSENBURG, Egmund (1970): Paradigmen für die Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp / Parey (Hrsg.), S. 269ff.

FOOLEN, Ad (1983): Sinclair & Coulthard und der Anfang von Unterrichtsstunden. In: Ehlich / Rehbein (Hrsg.), S. 422ff.

FRANK, Helmar / MEDER, Brigitte S. (1971): Einführung in die kybernetische Pädagogik. München.

FRANK, Helmar (1971): Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.

FROESE, Leonhard (1967): Erziehung und Bildung. Ursprung, Phänomen und Begriff. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft (2., unveränderte Aufl.).

GAGNE, Robert M. (1963): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel.

GAGNE, Robert M. (1973): Der Erwerb von Wissen. In: Hofer, M. / Weinert, F. E., Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte 2, Lernen und Instruktion. Frankfurt: Fischer, S. 106 - 123.

GARFINKEL, Harold / SACKS, Harvey (1976): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten / Sack / Schenkein (Hrsg.), S. 130 - 176.

GARLICH, Ariane / HEIPCKE, Klaus / MESSNER, Rudolf / RUMPF, Horst (1974): Didaktik offener Curricula. Acht Vorträge vor Lehrern. Weinheim und Basel: Beltz.

GARLICH, Ariane / GRODDECK, Norbert (Hrsg.) (1978): Erfahrungsoffener Unterricht. Freiburg: Herder.

GASSEN, Helmut (1978): Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Studien zur Pädagogik Erich Wenigers. Weinheim, Basel: Beltz.

GEISSLER, Georg (Hrsg.) (1970): Das Problem der Unterrichtsmethode. Weinheim: Beltz.

GIEL, Klaus (1976a): Der konstruktive Aufbau der Realität in Modellen. In: Halbfas / Maurer / Popp (Hrsg.), S. 230 - 261.

GIEL, Klaus (1976b): Einleitung. In: Giel, Klaus (Hrsg.), Studienführer Allgemeine Pädagogik. Freiburg: Herder, S. 9 - 25.

GIEL, Klaus (1984): Pädagogische Verantwortung und die Verantwortlichkeit des Erziehers. In: Schwartländer, Johannes (Hrsg.), Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. Philosophisch-pädagogisches Kolloquium aus Anlaß des 80. Geburtstages von Otto Friedrich Bollnow, Tübingen: Attempto, S. 102 - 122.

GLASER, Barney A. / STRAUSS, Anselm L. (1970): Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research. In: Filstead, William J. (Ed.), Qualitative Methodology: Firsthand Involvement With The Social World. Chicago: Markham Publishing Co., pp. 288ff.

GLASER, Barney A. / STRAUSS, Anselm L. (1979): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine.

GOEPPERT, Herma C. (Hrsg.) (1977): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Fink.

GRAUMANN, Carl Friedrich (1960): Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin: De Gruyter & Co.

GRAUMANN, Carl Friedrich (1964): Phänomenologie und deskriptive Psychologie des Denkens. In: Handbuch der Psychologie. I. Band. 2. Halbband: Lernen und Denken. Göttingen: Hogrefe, S. 493 - 518.

GRODDECK, Norbert (1977): Funktionen des strategischen Monologs. In: b:e 10/3, S. 40 - 42 und S. 51 - 52.

GROOTHOFF, Hans-Hermann (Hrsg.) (1973a): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Frankfurt: Fischer.

GROOTHOFF, Hans-Hermann (1973b): Bildung. Theorie der Bildung. In: Groothoff (Hrsg.), S. 34ff.

GUMPERZ, J.J. / HYMES, Dell (Eds.) (1972): Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. New York u.a.O.: Holt, Rinehart, and Winston.

HALBFAS, Hubertus / MAURER, Friedemann / POPP, Walter (Hrsg.) (1976): Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 4. In Modellen denken. Stuttgart: Klett.

HEIDENREICH, Wolf-Dieter / HEYMANN, Hans Werner (1976): Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: ZfP 22/2, S. 225 - 251.

HEIMANN, Paul (1970): Didaktik 1965. In: Heimann / Otto / Schulz, S. 7 - 12.

HEIMANN, Paul (1973): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Faber (Hrsg.), S. 115 - 140 (orig. 1962).

HEIMANN, Paul / OTTO, Gunter / SCHULZ, Wolfgang (⁵1970): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel (1. Aufl. 1965).

HEINZE, Thomas (²1978): Unterricht als soziale Situation: Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München: Juventa.

HILLER, Gotthilf Gerhard (1973): Konstruktive Didaktik. Düsseldorf: Schwann.

HILLER, Gotthilf Gerhard (1976): Alltägliche Modellvorstellungen und didaktische Rekonstruktion. In: Halbfas / Maurer / Popp (Hrsg.), S. 148ff.

HILLER, Gotthilf Gerhard (1980): Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In: Adl-Amini / Künzli (Hrsg.), S. 119 - 141.

HIRST, P. H. (1977): Logische und psychologische Aspekte des Lehrens in einem Unterrichtsfach. In: Loser / Terhart (Hrsg.), S. 218 - 236 (orig. 1967)

HOFFMEISTER, Johannes (²1955): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Meiner.

HUSCHKE-RHEIN, Rolf (1982): Individuum und Gemeinschaft. Litts erstes Hauptwerk als Interaktionstheorie. In: Nicolin, Friedhelm / Wehle, Gerhard (Hrsg.), Theodor Litt. Pädagogische Analysen zu seinem Werk. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29 - 47.

INGENKAMP, Karlheinz / PAREY, Evelore (Hrsg.) (1970): Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

JEFFERSON, Gail (1972): Side Sequences. In: Sudnow, David (ed.), Studies in Social Interaction. New York / London: The Free Press / Collier MacMillan, pp. 294 - 338.

KAISER, Hermann-Josef (1972): Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Menck / Thoma (Hrsg.), S. 129 - 144.

KAISER, Hermann-Josef / MENCK, Peter (1972): Methodik und Didaktik. Vorüberlegungen zu einer Ortsbestimmung pädagogischer Methodenlehren. In: Menck / Thoma (Hrsg.), S. 145 - 157 (orig. 1970).

KALLMEYER, Werner / SCHÜTZE, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1/1, S. 1 - 28.

KASPER, Hildegard (Hrsg.) (1979): Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung. Bausteine für eine fördernde Grundschule. Ulm: Vaas.

KLAFKI, Wolfgang (1955): Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Derbolav, Josef / Nicolin, Friedhelm (Hrsg.), Geist und Erziehung. Aus dem Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik. Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt. Bonn: Bouvier, S. 55 - 84.

KLAFKI, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

KLAFKI, Wolfgang (3/4, 1964a): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz (1. Aufl. 1959).

KLAFKI, Wolfgang (1964b): Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. In: ZfP, S. 513 - 537.

KLAFKI, Wolfgang (1968): Didaktik. In: Dahmer, Ilse / Klafki, Wolfgang (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Weinheim und Berlin: Beltz, S. 137 - 174.

KLAFKI, Wolfgang (1969): Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft? Kritische Gedanken zu H. Döpp-Vorwalds Auseinandersetzung mit R. Guardinis 'Grundlegung der Bildungslehre'. In: Faber (Hrsg.), S. 163 - 172 (orig. 1958).

KLAFKI, Wolfgang (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: ZfP 17/3, S. 351 - 385.

KLAFKI, Wolfgang (1973a): Unterricht - Didaktik, Curriculum, Methodik. In: Groothoff (Hrsg.), S. 309ff.

KLAFKI, Wolfgang (1973b): Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: Faber (Hrsg.), S. 171ff.

KLAFKI, Wolfgang (1973c): Nachwort zur Diskussion. In: Faber (Hrsg.), S. 191.

KLAFKI, Wolfgang (1976a): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: ZfP 22/1, S. 77 - 94.

KLAFKI, Wolfgang (1976b): Replik auf Peter Mencks 'Anmerkungen zum Begriff der Didaktik'. In: ZfP 22/5, S. 803 - 810.

KLAFKI, Wolfgang (1980): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Theorie. In: Adl-Amini / Künzli (Hrsg.), S. 11 - 48.

KLAFKI, Wolfgang (1985a): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

KLAFKI, Wolfgang (1985b): Ewald Terhart: Unterrichtsmethode als Problem. (Rezension) In: ZfP 31/1, S. 137 - 143.

KLEWITZ, Elard / MITZKAT, Horst U. A. (1977): Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. Braunschweig: Westermann.

○ KOKEMOHR, Rainer / UHLE, Reinhard (1976): Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lern-Prozessen. In: ZfP 22/6, S. 857 - 879.

KOKEMOHR, Rainer (1983): Überlegungen zur Unterrichtsanalyse in praktischer Absicht. In: Ehlich / Rehbein (Hrsg.), S. 293 - 314.

KOSKENNIEMI, Matti (1971): Elemente der Unterrichtstheorie. München: Ehrenwirth.

KRAMP, Wolfgang (1962): Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hrsg.), Auswahl Reihe A, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel, S. 33 - 65.

KÜMMEL, Friedrich (1965): Verständnis und Vorverständnis. Voraussetzungen und objektiver Anspruch des Verstehens. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

LIPPITZ, Wilfried (1980): 'Lebenswelt' oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz.

LIPPITZ, Wilfried (1984): Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried / Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein: Forum Academicum, S. 101 - 131.

LIPPITZ, Wilfried / MEYER-DRAWE, Käte (Hrsg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein: Scriptor.

LITT, Theodor (1921): Pädagogik. In: Hinneberg, Paul (Hrsg.), Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele. Teil I. Abteilung VI. Berlin und Leipzig: Teubner (3. durchgesehene Auflage), S. 276 - 310.

LITT, Theodor (1926): Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. Leipzig (3. Auflage).

- LOCH, WERNER (1969): Zur Vorgeschichte des pädagogischen Begegnungsbegriffs. In: Faber (Hrsg.), S. 13 - 48.
- LOSER, Fritz (1966): Die anthropologische Betrachtungsweise einer Geschichte des Lehrens und Lernens. In: ZfP 12/2, S. 425 - 443.
- LOSER, Fritz (1967): Die Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie des Lehrens und Lernens. In: Neue Sammlung 7/1, S. 58 - 70.
- LOSER, Fritz (1979): Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. Studententexte Fernuniversität. München: Juventa.
- LOSER, Fritz / TERHART, Ewald (Hrsg.) (1977a): Theorien des Lehrens. Stuttgart: Klett.
- LOSER, Fritz / TERHART, Ewald (1977b): Vorüberlegungen zu einer Theorie des Lehrens. In: Loser / Terhart (Hrsg.), S. 10 - 48.
- MAIER, Hans / PFISTNER, Hans-Jürgen (1976): Grundlagen der Unterrichtstheorie und Praxis. Beobachtungsformen, Strukturen und Systeme. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- MARTENS, Karin (1977): Zur Analyse von Sprechhandlungsstrategien im Zusammenhang mit der lenkenden Tätigkeit des Lehrers im Unterricht. In: Goeppert (Hrsg.), S. 224 - 268.
- MAZELAND, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich / Rehbein (Hrsg.), S. 77 - 101.
- MCDERMOTT, R. P. / GOSPODINOFF, Kenneth / ARON, Jeffrey (1978): Criteria for an Ethnographically Adequate Description of Concerted Activities and their Contexts. In: Semiotica (MS).
- MEHAN, Hugh (1974): Accomplishing Classroom Lessons. In: Cicourel u.a., S. 76ff.
- MEHAN, Hugh (1978): Structuring School Structure. In: Harvard Educational Review 48/1, pp. 32ff.
- MEHAN, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge: Harvard University Press.

- MEHAN, Hugh / WOOD, Houston (1976): Fünf Merkmale der Realität. In: Weingarten / Sack / Schenkein, S. 29 - 63.
- MENCK, Peter (1972): Ansätze zur Erforschung von Unterrichtsmethode in der BRD. In: Menck / Thoma (Hrsg.), S. 158 - 185.
- MENCK, Peter (1975): Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt: Fischer Athenäum.
- MENCK, Peter (1976): Anmerkungen zum Begriff der Didaktik. Zu Wolfgang Klafkis Beitrag in Heft 1/1976 dieser Zeitschrift. In: ZfP 22/5, S. 793 - 801.
- MENCK, Peter (1983): Ein Unterrichtsthema wird interpretiert. In: Ehlich / Rehbein (Hrsg.), S. 177 - 185.
- MENCK, Peter / THOMA, Gösta (Hrsg.) (1972): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München: Kösel.
- MEUX, Milton / SMITH, B. Othanel (1977): Logische Dimensionen des Lehrverhaltens. In: Loser / Terhart (Hrsg.), S. 250 - 286 (orig. 1964).
- MOLLENHAUER, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in pädagogische Fragestellungen. München: Juventa.
- MUTSCHLER, Dieter / OTT, Ernst H. (1977): Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen - Didaktische Implikationen gegenwärtiger Lerntheorien. In: Neff, Günter (Hrsg.), Praxis des entdeckenden Lernens in der Grundschule. Beispiele, Materialien, Anregungen. Kronberg/Ts.: Scriptor, S. 9 - 28.
- NIPKOW, Karl Ernst (1965): Bildung und Überlieferung. In: ZfP 11/4, S. 307 - 330.
- NIPKOW, Karl Ernst (1973): Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart - Gegenstandsfeld und Theoriebegriff. In: Faber (Hrsg.), S. 211 - 239 (orig. 1968).

NOHL, Herman (1982): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulte-Bulmke.

OELKERS, Jürgen (1981): Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der "Geisteswissenschaftlichen Pädagogik". In: ZfP 27/5, S. 739 - 768.

OELKERS, Jürgen (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niclas / Schorr, Eberhard (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp, S. 139 - 194.

OELKERS, Jürgen / SCHULZ, Wolfgang K. (Hrsg.) (1984a): Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

OELKERS, Jürgen / SCHULZ, Wolfgang K. (1984b): Einleitung: Zur Problemstellung und Aktualität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Oelkers / Schulz (Hrsg.), S. 7 - 24.

PETERSEN, Peter und Else (1965): Die Pädagogische Tatsachenforschung. Besorgt von Theodor Rutt. Paderborn: Schöningh.

POPP, Walter (Hrsg.) (1976): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Felds. Weinheim: Beltz.

RAMGE, Hans (1983): Unterrichtspläne als komplexe Handlungsformen im Deutschunterricht. In: Ehlich / Rehbein (Hrsg.), S. 157 - 176.

RIGOL, Rosemarie (1977): Sprechfähigkeit im Unterricht. Analyse eines Protokolls. In: Goeppert (Hrsg.), S. 269 - 302.

RIST, Ray C. (1977): On The Relations Among Educational Research Paradigms: From Disdain To Detente. In: Anthropology and Education Quarterly 8/2, pp. 42 - 49.

RITSERT, Jürgen (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt: Fischer Athenäum.

RITZEL, Wolfgang (1980): Philosophie und Pädagogik im 20. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- ROEDER, Peter Martin / SCHÜMER, Gundel: Unterricht als Sprachlernsituation. Eine empirische Untersuchung über die Zusammenhänge der Interaktionsstrukturen mit der Schülersprache im Unterricht. Düsseldorf: Schwann.

ROTH, Heinrich (⁹1966): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel (1. Aufl. 1957).

RUMPF, Horst (1971a): Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig: Westermann.

- RUMPF, Horst (1971b): Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung. In: Rumpf 1971a, S. 238 - 254.

RUMPF, Horst (1971c): Sachneutrale Lehrverfahren. Bemerkungen zur Weiterführung einer Diskussion über die Fruchtbarkeit empirischer Unterrichtsforschung. In: Rumpf 1971a, S. 276 - 293.

RUMPF, Horst (1971d): Inhaltsneutrale Konzepte von Lernzielen. In: Rumpf 1971a, S. 303 - 317.

RUMPF, Horst (1971e): Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichts. In: Neue Sammlung 11/5, S. 393 - 411 (wieder abgedruckt unter dem veränderten Titel "Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen" in Rumpf 1976, S. 29 - 52.).

RUMPF, Horst (Hrsg.) (1971): Schulwissen. Göttingen 1971.

- RUMPF, Horst (1974): Inhaltsspezifische Unterrichtsanalyse. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 26/1, S. 15 - 20.

- RUMPF, Horst (1976): Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München: Juventa.

RUMPF, Horst (1977): Subjektivismus-Streit. In: b:e 10/3, S. 53.

- RUMPF, Horst (1979a): Inoffizielle Weltversionen - Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: ZfP 25/2, S. 209 - 230.

RUMPF, Horst (1979b): Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Neue Sammlung 19/1, S. 37 - 48.

RUMPF, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München: Juventa.

RUPRECHT, Horst / BECKMANN, Hans-Karl / VON CUBE, Felix / SCHULZ, Wolfgang (1972): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel.

SACKS, Harvey (1972): On the Analyzability of Stories by Children. In: Gumperz / Hymes (Eds.), pp. 325 - 345.

SACKS, Harvey / SCHEGLOFF, Emmanuel / JEFFERSON, Gail (1974): A Simplest Systematics For The Organization of Turn-taking For Conversation. In: Language 50/4, pp. 696 - 735.

SCHÄFER, Karl-Hermann / SCHALLER, Klaus (²1973): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

SCHALLER, Klaus (1961): Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Eine pädagogische Skizze. Heidelberg: Quelle & Meyer.

SCHEEL, Barbara (1978): Offener Grundschulunterricht. Schülerzentrierter Unterricht mit Freier Arbeit und Wochenplan. Weinheim und Basel: Beltz.

SCHEGLOFF, Emmanuel (1972): Sequencing in Conversational Openings. In: Gumperz / Hymes (Eds.), pp. 346 - 380 (orig. 1968).

SCHEGLOFF, Emmanuel / SACKS, Harvey (1973): Opening Up Closings. In: Semiotica 7, pp. 289 - 327 (orig. 1969).

SCHEUERL, Hans (³1969): Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen (3., unveränderte Auflage).

SCHREIBER, Werner (1977): Interaktionismus und Handlungstheorie. Studien zu einem wissenschaftstheoretischen Paradigma und seiner erziehungswissenschaftlichen Relevanz. Weinheim, Basel: Beltz.

- SCHULZ, Wolfgang (1970a): Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann / Otto / Schulz, S. 13 - 47.
- SCHULZ, Wolfgang (1970b): Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In: Kochan, Detlef C. (Hrsg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 - 1969, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 403ff.
- SCHULZ, Wolfgang (1972): Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. In: Ruprecht u.a., S. 155 - 184.
- SCHULZ, Wolfgang (1973a): Die Schule als Gegenstand der Pädagogik. In: Faber (Hrsg.), S. 141 - 170 (orig. 1964).
- SCHULZ, Wolfgang (1973b): Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: Faber (Hrsg.), S. 185 - 190.
- SCHULZ, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenbeck.
- SCHULZ, Wolfgang / THOMAS, Helga (Hrsg.) (1967): Schulorganisation und Unterricht. Reihe: Gesellschaft und Erziehung. Teil IV. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SCHULZ, Wolfgang K. (1975): Entwicklung und Begründung pragmatisch-didaktischer Verfahren zur Analyse von Unterricht. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Neuss.
- SCHULZ, Wolfgang K. (1984): Sprache und Bildung im Werk Theodor Litts. Bonn: Bouvier.
- SINCLAIR, John McH. / COULTHARD, Malcolm (1977): 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 (orig. 1975).
- SMITH, B. Othanael (1977): Logik, Denken und Lehren. In: Loser / Terhart (Hrsg.), S. 236 - 249 (orig. 1957).

- SPANHEL, Dieter (1971): Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens. Düsseldorf: Schwann.
- SPANHEL, Dieter (1974): Nachwort. In: Bellack u.a., S. 285 - 291.
- STREECK, Jürgen (1979): Sandwich. Good for you. - Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.), Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 235 - 257.
- STUBBS, Michael / DELAMONT, Sara (Eds.) (²1977): Explorations in Classroom Observation. Chichester, New York, Brisbane, Toronto: Wiley (1. Aufl. 1976)
- TERHART, Ewald (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett.
- TERHART, Ewald (1979): Ethnographische Schulforschung in den USA. In: ZfP 25/2, S. 291 - 306.
- TERHART, Ewald (1980): Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen über Unterricht. In: Thiemann (Hrsg.), S. 83 - 105.
- TERHART, Ewald (1983): Unterrichtsmethode als Problem. Weinheim und Basel: Beltz.
- TERHART, Ewald (1984): Lehr-Lern-Forschung. In: Haller / Hanisch / Meyer (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Enzyklopädie. Band 3. MS.
- THIEMANN, Friedrich (Hrsg.) (1980): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein: Scriptor.
- THIERSCH, Hans (1978): Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, Hans / Ruprecht, Horst / Herrmann, Ulrich, Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, S. 11 - 108.
- THOMA, Gösta (1972): Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht. In: Menck / Thoma (Hrsg.), S. 186 - 211.

UHLE, Reinhard (1978): Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretationen. München: Juventa.

ULICH, Dieter (1976): Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim: Beltz.

WAGENSCHNEIDER, Martin (1971): Was bleibt? (Verfolgt am Beispiel der Physik). In: Flügel, J. (Hrsg.), Zur Pathologie des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74ff.

WAGENSCHNEIDER, Martin (1977): Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. Weinheim und Basel: Beltz (1. Aufl. 1968).

WAGENSCHNEIDER, Martin / BANHOLZER, Agnes / THIEL, Siegfried (1973): Kinder auf dem Wege zur Physik. Stuttgart: Klett.

WEINGARTEN, Elmar / SACK, Fritz (1976): Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In: Weingarten / Sack / Schenkein (Hrsg.), S. 7 - 26.

WEINGARTEN, Elmar / SACK, Fritz / SCHENKEIN, Jim (Hrsg.) (1976): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt: Suhrkamp.

WELLENDORF, Franz (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel: Beltz.

WENIGER, Erich (1952a): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.

WENIGER, Erich (1952b): Theorie und Praxis. In: Weniger 1952a, S. 7 - 22.

WENIGER, Erich (1952c): Bildung und Persönlichkeit. In: Weniger 1952a, S. 123 - 140.

WENIGER, Erich (1965): Didaktik als Bildungslehre. Teil 2. Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim: Beltz (orig. 1959).

WENIGER, Erich (1975): Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Wieder abgedruckt in: Weniger, Erich, Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit einer Bibliographie von Bernhard und Helga Schwenk. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig. Weinheim und Basel: Beltz, S. 199 - 294 (orig. 1930/1952).

WIERSING, Erhard (1983): Prozessualität und Situationsbezogenheit kommunikativer Akte im Unterricht. In: Ehlich / Rehbein (Hrsg.), S. 355 - 370.

WIESENHÜTTER, Ursula (1961): Das Drankommen der Schüler im Unterricht. München / Basel: Reinhardt.

WINNEFELD, Friedrich (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München.

WITTE, Adolf (1974): Analyse der Inhalts- und Lernstruktur und Folgerungen für die Unterrichtsplanung. In: Roth, Leo / Petrat, Gerhard (Hrsg.), Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hannover: Schroedel, S. 257 - 288.

WUNDERLICH, Dieter (²1978): Entwicklungen der Diskursanalyse. In: Wunderlich, Dieter, Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt: Suhrkamp, S. 293 - 395.

ZIEGLER, Jürgen (²1978): Kommunikation als paradoxer Mythos: Analyse und Kritik der Kommunikationstheorie Watzlawicks und ihrer didaktischen Verwertung. Weinheim und Basel: Beltz.

ZINNECKER, Jürgen (1974): Die Parteilichkeit der Unterrichtsforschung. In: b:e 7/9, S. 26 - 36.