

ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 5

**Empirische Beiträge
aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik**

Ergebniskulturen



Verlag Barbara Budrich

5. Jahrgang 2016

ISSN 2191-3560

ISSN Online: 2195-2671

ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Heft 5, 5. Jahrgang 2016

ISBN 978-3-8474-2030-9

ISSN 2191-3560

Herausgeber_innen: Andreas Bonnet (Professur für Englischdidaktik, Universität Hamburg), Ulrich Gebhard (Professur für Biologiedidaktik, Universität Hamburg), Bernd Hackl (Professur für Schulpädagogik, Universität Graz), Merle Hummrich (Professur für Empirische Bildungsforschung, Universität Flensburg), Till-Sebastian Idel (Professur für Schultheorie und empirische Schulforschung, Universität Bremen), Anne Niessen (Professur für Musikpädagogik, Hochschule für Musik und Tanz Köln), Kerstin Rabenstein (Professur für Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung, Universität Göttingen), Matthias Schierz (Professur für Sportpädagogik, Universität Oldenburg)

Leitende Herausgeber: Torsten Pflugmacher (Professur für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Universität Göttingen), Matthias Prose (Professur für Schulpädagogik, Universität Köln)

Wissenschaftlicher Beirat: Andrea Bertschi-Kaufmann (Deutschdidaktik), Birgit Brandt (Mathematikdidaktik), Tilman Grammes (Politikdidaktik), Andreas Gruschka (Erziehungswissenschaft), Friederike Heinzel (Erziehungswissenschaft), Werner Helsper (Erziehungswissenschaft), Uwe Hericks (Erziehungswissenschaft), Hans-Peter Klein (Biologiedidaktik), Meinert Meyer (Erziehungswissenschaft), Wolfram Meyerhöfer (Mathematikdidaktik), Ulrich Oevermann (Soziologie), Udo Rauin (Erziehungswissenschaft), Sabine Reh (Erziehungswissenschaft), Andreas Wernet (Erziehungswissenschaft)

Schriftleitung: Prof. Dr. Torsten Pflugmacher, Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Seminar für deutsche Philologie, Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen, E-Mail: torsten.pflugmacher@phil.uni-goettingen.de

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Die ZISU erscheint einmal jährlich. Das Einzelheft kostet 24,90 €, das kombinierte Jahresabonnement (print + online) kostet für Privatnutzer 29,90 €, das Print-Abonnement 19,90 €, jeweils zuzüglich Zustellgebühr. Mehrplatzlizenzen für Institutionen auf Anfrage. Die Bezugsgebühren enthalten den gültigen Mehrwertsteuersatz. Abonnementkündigungen müssen drei Monate vor Jahresbeginn erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. Das digitale Angebot finden Sie auf www.zisu.budrich-journals.de. Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich. Stauffenbergstraße 7. D-51379 Leverkusen. Tel. +49 (0)2171.344.594 – Fax +49 (0)2171.344.693. www.budrich-verlag.de | www.budrich-journals.de

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen und Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenden Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln

Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen

Druck: paper & tinta, Warschau; printed in Europe

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

Hedda Bennewitz, Bernd Hackl, Torsten Pflugmacher	Ergebniskulturen	3
---	------------------	---

Thementeil

Christoph Leser	Vermitteln und Bewerten im Unterricht	9
Jochen Heins	Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Text	28
Maria Hallitzky, Beate Beyer, Christopher Hempel, Christian Herfter, Johanna Leicht, Ellen Schroeter	„Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe	46
Tanja Sturm	Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse	63

Allgemeiner Teil

Andreas Gruschka	Was heißt „bildender Unterricht“?	77
Astrid Baltruschat	Die Sache des Unterrichts in der Unterrichtsforschung	93
Christoph Bräuer, Kerstin Rabenstein, Svenja Strauß	Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form? Eine explorative Studie am Beispiel von Herndorfs „Tschick“	111
Uwe Hericks	„Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ – Rekonstruktionen zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht	132

Alexa Hempel, Detlef Pech	Kinder erforschen Geschichte – Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung	148
------------------------------	---	-----

Rezensionen

Markus Hoffmann	Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. ISBN 978-3-8474-0689-1.	162
-----------------	--	-----

Editorial

Hedda Bennewitz, Bernd Hackl und Torsten Pflugmacher

Ergebniskulturen

ZISU erscheint nunmehr – wenn auch etwas verspätet – im fünften Jahr. Kürzlich fand die Frankfurter Tagung „Fachlichkeit“ der DGFE-Kommission Schulforschung und Didaktik statt, auf der sich faktisch vollzogen hat, wozu ZISU seinerzeit anstiften wollte: Fachdidaktiker*innen und Erziehungswissenschaftler*innen begeben sich in einen Dialog, sind erstaunt über die Fülle von Gemeinsamkeiten, stellen fest, dass sie methodologisch längst eine gemeinsame Sprache sprechen und versichern sich künftiger gemeinsamer Zusammenarbeit. Vielleicht konnte ZISU zu dieser Annäherung beitragen. Der Aufsatz von Bräuer, Rabenstein und Strauss in diesem Heft ist ein konkretes Beispiel für eine spannende interdisziplinäre Zusammenarbeit in der empirischen Unterrichtsforschung.

Thementeil

Was ein Ergebnis ist, weiß jeder Schüler und jede Lehrperson: Kaum eine Unterrichtsstunde, in der nicht von Ergebnissen die Rede ist. In der Allgemeinen Didaktik wird man jedoch kaum fündig, der Begriff taucht theoriesprachlich selten auf, bislang fehlt eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung.¹ Auch die pädagogisch-psychologische Kompetenzforschung scheint wenig interessiert daran, wie Ergebnisse in einer pädagogischen Praxis konstituiert und inszeniert werden und welche Bedeutung sie für die Beteiligten haben. Genau diese Fragen zu Strukturen und Mustern der Ergebniskommunikation sind aber ein wichtiger Fokus für Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken.

Ein (pädagogisches) Ergebnis ist nicht allein das tendenziell finale Element eines auf Bildung abzielenden didaktischen Prozesses, sondern als ein pädagogisches Phänomen auch mit zahlreichen normativen Erwartungen verbunden. Von daher ist es erstaunlich, dass der Begriff unterrichtstheoretisch nicht genauer verortet worden ist – sieht man einmal von Beschreibungen verschiedener Ergebnisdarstellungsformen wie Tafelergebnis oder schriftlichem Ergebnis ab. Die – unvollständige – phänomenologische Betrachtung von Ergebnissen legt jedoch nahe, dass der Umgang mit Ergebnissen Strukturmerkmale aufweist, die für eine Aufnahme in die didaktische Terminologie sprechen:

Es gibt *richtige* und *falsche* Ergebnisse, die sowohl *markiert* werden als auch *unmarkiert* bleiben können. Wir kennen *vorläufige*, *Zwischen-* und *Endergebnisse* (Zeitdimension). Anhand der Frage, ob *eindeutige* oder *mehrdeutige* Ergebnisse gewünscht sind bzw. entstehen können, lässt sich mitunter auf das spezifische Unterrichtsfach

1 Eine Ausnahme stellen die ethnographischen Arbeiten von Matthias Kalthoff zur Produktion von Schüler*innen antworten dar, vgl. den Beitrag von Leser in diesem Heft.

schließen (Fachdimension). Ein Ergebnis kann *individuell* oder in einer *Gruppe* erarbeitet und vertreten werden (Sozialdimension). Es gibt *subjektive* und *objektive* Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und ihrer Prüf- bzw. Vergleichbarkeit. Für das Unterrichtshandeln ist es weiterhin nicht unwichtig, ob es genau *ein Ergebnis* geben soll oder mehrere *koexistierende* Ergebnisse. Es gibt *veröffentlichte*, präsentierte Ergebnisse, meist drei bis fünf, und *unveröffentlicht* bleibende Ergebnisse, meist 20 bis 27. Damit korrespondiert die Unterscheidung von *korrigierten* und *unkorrigierten* Ergebnissen, die angehende Lehrer*innen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit treiben kann und zugleich Kandidatin für eine schulpädagogische Antinomie ist: Ergebnisse müssen gefordert werden, auch wenn man sie nicht alle in hinreichender Weise wahrnehmen, wertschätzen und prüfen kann. Ähnliches gilt für *bewertete* und *unbewertete* Ergebnisse: Die Aussicht auf Bewertung kann ein Anreiz für die Ergebnisproduktion sein, die ausbleibende Bewertung von einigen Ergebnissen kann zu nachhaltigen Enttäuschungen führen: ‚Habe ich das nun richtig oder nicht?‘ Analog dazu sind Lehrpersonen nicht selten enttäuscht, wenn Schüler*innen nur an einer Bewertung in Notenform, nicht aber an einer inhaltlichen Rückmeldung interessiert sind.

Es gibt durchaus *triviale* Ergebnisse, vor allem wenn die Schüler*innen mit Übungen beschäftigt werden sollen und die Ergebnisproduktion eher einer Arbeitstätigkeit denn einer Lernfähigkeit entspricht. *Verfrühte* Ergebnisse können die Stundenplanung über den Haufen werfen und sind deshalb Objekt von Furcht nicht nur unter Lehrnoviz*innen. *Voreilige* Ergebnisse sind mitunter Resultat des Ratens und des Ringens um Aufmerksamkeit und ein Mitarbeitersignal. Sie können aber auch *erzwungenermaßen* auftreten, wenn Schüler*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt Ergebnisse liefern sollen, dies aber noch gar nicht können. Kritik daran kann zu überarbeiteten Ergebnissen führen. Wir kennen die Praxis des *Ergebnissammelns*, bei der die Ergebnisprüfung vorläufig oder teilweise final ausgesetzt wird. Zumindest vorübergehend gibt es *heterogene Ergebnisse*, die voneinander abweichen oder sich gar widersprechen. Als *Scheinergebnisse* kennen wir u.a. solche, die von der Lehrperson nicht akzeptiert werden (falscher Weg – richtiges Ergebnis). Scheinergebnisse sind aber auch vermeintliche Ergebnisse, die im Unterricht akzeptiert wurden, obwohl sie einer fachlichen Realitätsprüfung im Nachhinein nicht standhalten. Ergebnisse werden mitunter *verglichen* und können dabei begründet werden. Man sieht es der *Ergebniskommunikation* meist an, ob es sich um Übungsergebnisse oder *Lernergebnisse* handelt. Manche Ergebnisse werfen Fragen auf oder sind gar *Fragen*.

Sowohl für die didaktische Inszenierung durch die Lehrperson als auch für den Bildungsprozess der Schüler*innen ist die Unterscheidung von *erwarteten* und *unerwarteten/eigensinnigen* Ergebnissen bedeutsam. Zudem kann man den Grad an *Fachlichkeit* bestimmen, der in die Ergebnisentwicklung eingeflossen ist. Jeder kennt wohl auch *unklare* oder *ungenau* Ergebnisse sowie *offene* Ergebnisse und *ergebnisoffenen* Unterricht. In Gruppenarbeiten kann man *durchgesetzte* von *nicht durchgesetzten* Ergebnissen unterscheiden. Insbesondere aus Prüfungssituationen kennen wir *fehlende* und *unvollständige* Ergebnisse. Nichtwissen und Nichtkönnen sind ein häufiges Ergebnis von Unterricht ebenso wie die Selbstzuschreibung der Schüler*innen, die Verantwortung dafür zu tragen.

Es geht bei der Rede von Ergebnissen also um mehr als um die Überprüfung, ob und in welchem Grad ein von der Lehrperson erwartetes Outcome als Ziel erreicht, als Kom-

petenz erworben wurde. Ergebnisse gehen auch nicht in Leistung auf. Und Antworten von Schüler*innen sind etwas anderes als Ergebnisse. Ergebnisse müssen versprachlicht und/oder visualisiert werden, sie haben eine Form und einen Inhalt. Ergebnisse werden in ihrer „Erarbeitung“ angebahnt, diskutiert, verworfen, überarbeitet, etc. Pädagogische Ergebniskommunikation ist mitunter einer Wettbewerbslogik unterworfen, die Ergebnisfindung oder -darstellung ist nicht selten mit negativen oder positiven Erlebnissen verbunden: Angst, Scham, Sicherheit, Erfolg.

Je nach Disziplin und Forschungstradition wird man unterschiedliche Facetten einer pädagogischen Ergebniskultur thematisieren. Wenn alles, was im Unterricht entsteht, ein Ergebnis ist, als Ergebnis von Unterricht gewissermaßen, hat man es mit einer *radikal-konstruktivistischen* Perspektive zu tun. Wer hingegen Ergebnisse als Resultat von Aushandlungsprozessen betrachtet, untersucht Ergebniskommunikation aus einer *praxeologischen* Perspektive. Eine *bildungstheoretische* Ergebnisforschung fokussiert intendierte Veränderungen im Ich-Welt-Verhältnis der Schüler*innen aufgrund der Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen im Unterricht. Ergebnisse als messbare Effekte von Unterricht sind Gegenstand einer *kompetenzorientierten* Forschung aus dem Paradigma der pädagogischen Psychologie. Die Effekte müssen nicht mit den Lernergebnissen übereinstimmen. *Kritische Bildungsforschung* wird ihr Augenmerk darauf richten, weshalb der Unterricht oftmals eben nicht zu seinen erreichbaren Ergebnissen kommt, oder weshalb es sich bei den vermeintlich erreichten Ergebnissen um Scheinergebnisse handelt. Egal ob fachdidaktisch oder erziehungswissenschaftlich ausgerichtet, untersucht die *pädagogische Professionsforschung*, welches Wissen Lehrer*innen beispielsweise über Inszenierungen der Erarbeitung erwarteter Ergebnisse haben oder über den Umgang mit unerwarteten oder falschen Ergebnissen – letzteres ein spannendes Gebiet auch für die Erforschung *nonverbaler pädagogischer Kommunikation* mit Gestik und Mimik. Die genuin *fachdidaktische* Forschung geht der Frage nach, welche Verstehensvoraussetzungen und welche Teilkompetenzen (in welcher Reihenfolge) notwendig sind, um ein gewünschtes Ergebnis erreichen zu können. Eine *diskursanalytisch-historische Bildungsforschung* untersucht, welche Ergebnisse in verschiedenen historischen Kontexten als sagbar/akzeptabel gelten und welche nicht – und sucht nach Gründen, woran dies liegen kann. Die *vergleichende Erziehungswissenschaft* erschließt die jeweilige Akzeptabilität von Ergebnissen in unterschiedlichen (fach-)kulturellen Kontexten.

Umrissen sind damit mögliche Wege einer künftigen Forschung, die derzeit viele Wege beschreiten kann.

Christoph Leser untersucht sequenzanalytisch das Verhältnis von Leistungsmessung und Didaktik (letztere als Prozesse der Vermittlung und Aneignung) in Abgrenzung zu formalen Leistungstests und -rückmeldungen. Dabei arbeitet er die Strukturlogik der Bewertungspraktiken im Verlauf des didaktischen Unterrichtshandelns als widersprüchliche Einheit heraus. Sichtbar werden dadurch Beschränkungen von erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Forschungsansätzen, die den prozesshaften Bezug zur Sache und ihrer bildsame Erschließung schülerseits ausblenden. Untersucht wird, wie die Schüler*innen einerseits ihr Nichtwissen anerkennen und sich andererseits, aufgrund der fortwährenden Prüfungslogik, als Wissende inszenieren (müssen). Leser beschreibt die Logik der Reaktionen auf die Evaluationen minutiös

und demonstriert damit die Möglichkeiten sequenzanalytischer pädagogischer Unterrichtsforschung.

Jochen Heins rekonstruiert im Rahmen eines kontrollierten Experiments mit stark lenkenden Aufgabensettings sowie lernschwachen und lernstarken Schüler*innenarbeitsgruppen Wege und Irrwege des Verstehens im Literaturunterricht. Die kleinschrittigen Aufgabenstellungen können das globale Verstehen sowohl unterstützen als auch gefährden – je nachdem, ob frühzeitig ein fehlerhaftes Verständnis in Teilergebnissen zum Weichensteller für die Antizipation von vermeintlich gesuchten Aufgabenlösungen in Folgeaufgaben wird. Sein Lösungsvorschlag für solche Herausforderungen ungeleiteter Gruppenarbeit sind Revisionsaufgaben oder eine Anleitung durch Lehrer*in-Schüler*innenkommunikation, um der inhaltsanalytisch rekonstruierten Haltung zu begegnen, die einmal gewonnenen Ergebnisse lieber nicht mehr zu prüfen oder ggfs. zu verwerfen.

Maria Hallitzky et al. gehen der Frage nach, wie im Literaturunterricht Ergebnisse hervorgebracht werden. Aus einem größeren Korpus von Unterrichtstranskripten zu Goethes „Faust“ untersuchen sie drei Stunden, um die Organisation von Aufmerksamkeitsverläufen zu bestimmen. Im Gespräch determiniert die Lehrkraft den Ergebnisraum nach dem IRE-Muster, die Schüler*innen suchen nach feststehenden richtigen Antworten. Die Autor*innen beobachten, dass als objektiv markierte Ergebnisse und die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler*innen unverbunden bleiben.

Tanja Sturm fragt in ihrem Aufsatz nach der Konstruktion von Leistungsdifferenzen und den damit verbundenen Behinderungen von Lern- und Bildungsprozessen spezifischer Schüler*innengruppen. Am Beispiel des Deutschunterrichts einer Integrationsklasse kann unter Rückgriff auf Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation eine Bewertungspraxis sichtbar gemacht werden, die Leistung individuell und konkurrenzorientiert fasst und als Ergebnis individuell zuschreibt – gegen die Kollektivierungsversuche der Schüler*innen. Es bleibt ein Spannungsverhältnis zwischen dem Imperativ der Inklusion und der performativen Leistungspraxis.

Allgemeiner Teil

Mit dem Beitrag von Andreas Gruschka wird eine grundsätzliche Debatte aufgeworfen: Inwiefern könnte bildsamer Unterricht, der auf subjektive wie objektive Prozesse des Verstehens gerichtet ist, die bessere Alternative zur gegenwärtigen Kompetenzorientierung sein? Gruschka geht an zwölf empirisch zuvor herausgearbeiteten Tendenzen aus der Alltagspraxis schulischer Verstehensprozesse aus dem Kontext des Unterrichtsforschungsprojekts PAERDU der Frage nach, welche Möglichkeiten eines bildenden Unterrichts in der Praxis bestehen und weiter optimiert werden könnten. Routinierte Irrwege treten neben durchaus sichtbaren Bildungspotenzialen hervor. Diskussionsbedürftig bleibt und ist weiterhin, ob ein kompetenzorientierter Unterricht vereinbar ist mit einem Unterricht, der die Bildungsaufgabe als reflexives Verstehen in den Vordergrund stellt (vgl. auch den Beitrag von Uwe Hericks in diesem Heft).

Astrid Baltruschat diskutiert „Die ‚Sache‘ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung“. Ihr geht es um die Bedeutung und Bestimmung von Unterrichtsgegenständen für die empirische Unterrichtsforschung im Kontext aktueller Bemühungen um eine Theorie des Unterrichts. Sie skizziert soziologische, bildungstheoretische und praxistheoretische Konzepte und ergänzt diese um einen phänomenologischen Ansatz. Weil die Prozesse von Vermittlung und Aneignung eine teleologische Struktur hätten, „lässt sich der anvisierte Unterrichtsgegenstand aus den jeweiligen Lehr-Lernsituationen rekonstruieren – unabhängig davon, ob die Lehrperson den Unterrichtsgegenstand explizit nennt, er implizit bleibt oder er gar implizit den explizit genannten unterläuft.“ Sie zeigt darüber hinaus, dass die Rekonstruktion von Unterrichtsgegenständen sowohl für die Analyse als auch das Verstehen didaktischer und sozialer Dimensionen des Unterrichts unverzichtbar ist.

Christoph Bräuer, Kerstin Rabenstein und Svenja Strauss wenden in ihrem Beitrag eine kommunikationstheoretisch informierte Unterrichtstheorie im Rahmen einer vergleichenden Rekonstruktion von zwei Unterrichtsstunden auf textproduktive Verfahren im Literaturunterricht an. Sie zeigen, wie eine in didaktischer Konzeption öffnende Aufgabenstellung durch die den Unterricht begrenzenden zeitlichen, sozialen und sachlichen Dimensionen Eingrenzungen erfährt und wie diese Formen unterrichtlicher Kontingenzbearbeitung auch die Figurendarstellung formen. Sichtbar wird in der Rekonstruktion der Aufgabenbearbeitung sowohl die Einschränkung der Kontingenz wie auch deren Emergenz fördernde Wirkung. Thematische Bezüge zum Thema „Ergebniskulturen“ sind vorhanden.

Uwe Hericks reflektiert in seiner Fallstudie die Dokumentarische Methode hinsichtlich ihrer Eignung für eine rekonstruierende und auf die Erschließung der Sache bezogene empirische Bildungsforschung. Sein Beispiel ist die Erarbeitung des Satzes des Pythagoras in einer im Rahmen der deutsch-schweizerischen Videostudie „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ aufgezeichneten Mathematikstunde. Hericks rekonstruiert, dass die Lehrperson die Schüler*innen versucht „als etwas anzusprechen, was sie noch nicht sind, damit sie auf diese Weise zu dem werden können, was sie noch nicht sind“. Im Prozess der Erarbeitung einer Formulierung des Pythagoreischen Lehrsatzes im Unterrichtsgespräch arbeitet Hericks drei verschiedene Orientierungsrahmen heraus: einen alltagssprachlichen, einen fachlichen und einen fachdidaktisch-pädagogischen. Er konstatiert deren fortlaufende Vermischung und betrachtet diese als Grundproblem eines letztlich auf Bewertung hin angelegten institutionalisierten Unterrichtshandelns, welches Bildungsprozesse zumindest behindert. Ein Lehrervortrag – also das Paradigma des Zeigens – hätte eine Reihe der beobachteten Probleme und Irrwege womöglich verhindern können.

Detlef Hempel und Alexa Pech untersuchen die Methode der (familiären) Befragung von Zeitzeug*innen im Sachunterricht der Grundschule am Beispiel des Mauerfalls. Welche Fragen stellen Kinder, wenn sie keine Vorgaben haben? Bestätigt sich ein Zustand der Fraglosigkeit oder kommt es über Neugier und Staunen zur Förderung zeitgeschichtlicher Lernprozesse? Ist eine thematische Einführung und eine in die Methode notwendig oder nicht? Hempel und Pech untersuchen jeweils das subjektive Frageziel, den Fragetyp sowie die Interviewlänge und die Dialogizität.

Wir erlauben uns, auf die kommenden Themenhefte zu verweisen:

- 6 (2017): Performativität und Medialität im Unterricht (im Erscheinen)
- 7 (2018): Berufskultur und Lehrersein (in Vorbereitung, Einreichungsfrist 1.7.2017)
- 8 (2019): Praxis der Lehrerbildung (in Planung)

Die Herausgeber*innen von ZISU laden gezielt dazu ein, Beiträge (durchaus auch im nicht themenbezogenen Teil) einzuliefern, die aus Kooperationsprojekten zwischen Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften oder zwischen Fachdidaktiken hervorgehen. Tagungsberichte und Buchbesprechungen können ebenfalls vorgeschlagen werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Hedda Bennewitz
Universität Kassel
Institut für Erziehungswissenschaft
Nora-Platiel-Str. 1
D-34109 Kassel
hedda.bennewitz@uni-kassel.de

Prof. Dr. Torsten Pflugmacher
Universität Göttingen
Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
Waldweg 26
37073 Göttingen
torsten.pflugmacher@phil.uni-goettingen.de

Univ. Prof. Dr. Bernd Hackl
Fachhochschule Nordwestschweiz
Institut für Schulpädagogik
Merangasse 70/II
8010 Graz
bernd.hackl@uni-graz.at

Thementeil

Christoph Leser

Vermitteln und Bewerten im Unterricht

Zusammenfassung

Leistungsbewertung gehört zu einer der zentralen Aufgaben von Lehrer/-innen. Unterschiedliche Testverfahren dienen dazu, Wissen gezielt zu überprüfen. Dabei kann zwischen Aneignung und Leistungsüberprüfung zumindest zeitlich trennscharf unterschieden werden: die Wissensaneignung geht der Wissensüberprüfung notwendig voraus. Jenseits expliziter Leistungsmessungen jedoch lassen sich die Vermittlung von Unterrichtsgegenständen sowie die Feststellung und Bewertung von Leistungen der Schüler/-innen nicht voneinander trennen. Während diese im Unterricht unausgesetzt aufgefordert sind, Leistungen zu erbringen, muss ihnen Gelegenheit dazu didaktisch erst eröffnet werden. Das geschieht nicht allein durch Tests und Leistungskontrollen, sondern auch durch die Aufforderung zur mündlichen Beteiligung am Unterricht. In dieser Perspektive dient didaktisches Handeln nicht allein der Vermittlung im Sinne der wechselseitigen Erschließung von Subjekt und Sache, sondern zugleich der Evaluation von Leistungen. Diese wiederum referiert pädagogisch-normativ auf die individuelle Aneignungsleistung der Schüler/-innen und gesellschaftlich-funktional auf deren Leistungsstand im sozialen Gefüge der Schulklasse. Im folgenden Beitrag wird eine Forschungsperspektive skizziert, die einen möglichen Zugang zur Erschließung der inneren Strukturlogik von Bewertungspraktiken durch die sequenzanalytische Rekonstruktion des komplexen Zusammenspiels von Vermittlung und Bewertung als einer widersprüchlichen Handlungseinheit im Unterricht eröffnet.

Schlagwörter: Unterrichtstheorie; Leistungsbewertung; Didaktik; Objektive Hermeneutik; Rekonstruktion

Teaching and evaluating in classroom lessons

Performance evaluation is one of the central tasks of teachers. Various different testing methods are used to examine specific knowledge. It is possible to clearly distinguish between acquisition and performance review, at least chronologically: knowledge acquisition necessarily precedes knowledge review. Beyond explicit performance assessments, however, it is not possible to differentiate between the teaching of the curriculum and the identification and evaluation of student performance. While students are constantly encouraged to perform during lessons, they must first be given the didactic opportunity to do so. This is achieved not just with tests and performance reviews, but also by encouraging students to take part in class discussions. From this perspective, didactic action is not just part of teaching in the sense of the reciprocal development of subject and object, but it is also at the same time part of the evaluation of performance. In turn, this is related in a pedagogical-normative way to individual students' acquisition performance, and in a social-functional way to students' performance levels in the social context of the classroom. This paper outlines a research perspective that introduces a possible approach to analysing the internal structural logic of evaluation practices by carrying out a sequence-analytical reconstruction of the complex interplay of teaching and evaluation as a self-contradictory unity of action in the classroom.

Keywords: teaching; evaluation of school achievement; didactics; Objective Hermeneutics; reconstruction

1. Einleitung

Zu der Tätigkeit von Lehrkräften gehört neben der Wissens- und Normenvermittlung zentral die Bewertung der Leistungen von Schüler/-innen. Für diese evaluative Tätigkeit verfügen sie über eine Reihe von Prüfungsverfahren wie Klassenarbeiten, Tests oder mündliche Leistungskontrollen. Dabei gilt freilich der Grundsatz, dass nur geprüft werden darf, was zuvor in und durch Unterricht vermittelt wurde. Strukturlogisch ist die Prüfung der Vermittlung also nachgeordnet. Für die während des Unterrichts ständig mitlaufende Leistungsbewertung ist dieser Grundsatz allerdings nur sehr eingeschränkt gültig. Während in standardisierten Testverfahren, die direkt der Ermittlung von Noten dienen, nur durch Unterricht gesichertes Wissen als abprüfbar gelten kann, bilden im Prozess des Unterrichtens selbst beide Tätigkeiten (Bewerten und Vermitteln) eine Einheit (vgl. Kalthoff 1995: 936). Das ist schon deshalb so, weil die Schüler/-innen nicht im Sinne des Nürnberger Trichters allein Empfänger von Informationen sind, sondern vielmehr von einer „Ko-Produktion von Wissen“ (ebd.: 927) gesprochen werden kann. Die Beteiligung der Schüler/-innen an dieser gemeinsamen Praxis ist selbst Gegenstand von Leistungsbewertung.

Der wissenschaftliche Diskurs zur schulischen Leistungsbewertung ist geprägt von der Unterscheidung zwischen den pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 17). Sacher (2004: 31 f.) spricht von gesellschaftlichen, politischen und schulorganisatorischen Funktionen einerseits, die auf den Leistungsvergleich der Schüler/-innen einer Bezugsgruppe untereinander zielen und den unterrichtlichen und erzieherischen Funktionen andererseits, die die individuelle Leistungsrückmeldung an die einzelne Schülerin¹ in den Mittelpunkt stellen. Während im Sinne der gesellschaftlichen Funktion nach der Objektivität und Validität schulischer Leistungsmessungen gefragt wird, geht es in pädagogischer Perspektive um die Wirkung der Bewertungen und Leistungszuschreibungen auf die Schüler/-innen (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011). In beiden Perspektiven stehen in aller Regel die Zensuren als Materialisierungen von Leistungsbewertung im Fokus des Forschungsinteresses. Dabei gerät aber wenig in den Blick, was als Leistung gemessen wird und wie sich solche Leistung im Kontext unterrichtlicher Erziehungs- und Bildungsprozesse konstituiert.

Im folgenden Beitrag möchte ich eine heuristische Skizze einer Forschungsperspektive entwickeln, die die mikrostrukturellen Bedingungen ins Zentrum rückt, unter denen Leistung im Unterricht – und das heißt eingebettet in den Prozess von Vermittlung und Aneignung – hergestellt und bewertet wird. Dabei plädiere ich entgegen der geläufigen Unterscheidung zwischen pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung für eine solche zwischen didaktischen und erzieherischen Funktionen, die sowohl pädagogisch-normativ als auch gesellschaftlich-funktional gedeutet werden können. Auf der Folie dieser heuristischen Modellierung soll sodann eine objektiv-hermeneutische Analyse einer kurzen Unterrichtssequenz zeigen, wie Leistung in einer widersprüchlichen Einheit der Vermittlung eines konkreten Unterrichtsgegenstandes und der zu bewertenden Beteiligung der Schüler/-innen an diesem Prozess von den Be-

1 Im Singular wird jeweils die weibliche Form als generisches Femininum gewählt. Die männliche Form ist dabei mitgedacht.

teiligten interpretiert wird und was das für die innere Strukturlogik des Unterrichtens in diesem Fall bedeutet.

2. Forschungsstand und theoretische Vorüberlegungen

Was den wissenschaftlichen Diskurs über Leistungsbewertung in der Schule bestimmt, ist die immer neu vorzunehmende Klärung dessen, was als Leistung der Schüler/-innen überhaupt zu gelten habe und anhand welcher Maßstäbe diese zu bewerten sei.

Ingenkamp spricht mit Rückgriff auf Carl Ludwig Furck (1975) von einer vierfachen Bedeutung des Leistungsbegriffs: „Leistung als schulische Forderung an den Schüler; Leistung als Tätigkeit des Schülers; Leistung als Ergebnis der Tätigkeit des Einzelnen innerhalb der verschiedenen Leistungsbereiche und Leistung als besonderer Beitrag der Schule für andere, wie zum Beispiel Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft“ (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008: 131).

Leistung als Forderung kann entweder die Ziellinie des zu erreichenden Leistungsniveaus markieren oder recht unspezifisch als allgemeine Sollensforderung, Leistung zu erbringen, an die Schüler/-innen gerichtet werden. Die Forderungen rekurrieren sodann auf zwei komplementäre Bedeutungen der Leistungsnorm als Arbeit und Ergebnis. Die Leistung der Schüler/-innen besteht sowohl in der Anstrengung der Aneignung als auch im nachzuweisenden Ergebnis ihrer Bemühungen. So lässt sich auch der Forschungsstand grob in zwei Richtungen differenzieren. Zum einen bemüht sich in langer Tradition insbesondere die pädagogisch-psychologische Forschung um Aufklärung über die diagnostische Güte schulischer Zensuren sowie die diagnostische Kompetenz der Beurteiler (vgl. Schrader/Helmke 2014; Schrader 2014; Ingenkamp/Lissmann 2008). Zum anderen fragt vor allem die bildungssoziologische und erziehungswissenschaftliche Forschung nach den Bedingungen und Praktiken der Hervorbringung von Wissen, der Herstellung von Leistung und ihrer Bewertung in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die zugleich in den institutionellen Kontext der Schule als Organisation eingebunden ist (vgl. Terhart 2014). Ewald Terhart unterscheidet hier zwischen Forschungslinien, deren Fokus auf die intrapersonalen, die interpersonalen oder die organisationalen Bedingungen der Beurteilung von Leistungen der Schüler/-innen gerichtet ist. Insbesondere treten hier praxistheoretische, sprechakt- oder sprachspieltheoretische und bildungssoziologische Forschungszugänge hervor. Aus diesen Forschungslinien werde ich an jene Arbeiten anschließen, die auf beiläufige, den Unterricht ständig begleitende Leistungsbewertung fokussieren und schließlich die eigene Forschungsperspektive im Kontext der pädagogischen Theorie des Unterrichtens von Andreas Gruschka (Gruschka 2013) und der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns (Oevermann 1996) verorten.

Ulrike Zaborowski, Michael Meier und Georg Breidenstein haben 2011 einen umfangreichen Bericht zu einem Forschungsprojekt zur schulischen Leistungsbewertung vorgelegt (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Breidenstein 2012). Der Fokus liegt in einer praxistheoretischen Perspektive auf beobachtbaren Praktiken zur Beschreibung sozialer Ordnungen. Bezogen auf die beiläufige Evaluation von Leistungen der Schüler/-innen zeigen die Autoren auf, wie einzelnen Schüler/-innen Positionen

im Klassengefüge und Funktionen im Unterrichtsverlauf zugewiesen werden und dass öffentlicher Tadel offenbar mitunter „dem Amüsement des Publikums“ dienen kann (Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 323ff.).

Soziale Ordnungen lassen sich auch spezifisch als kommunikative Ordnungen in den Blick nehmen. So richtet die Sprachspieltheorie ihr Interesse auf kommunikative Praktiken (vgl. Lüders 2014). Mit ihr lassen sich Regeln für Sprecherwechsel oder die Zuweisung von Rederechten explizieren. Das wohl bekannteste Muster im Kontext des Unterrichts ist das sogenannte IRF, das Initiation-Response-Feedback-Muster. Auf dieses stößt auch die ethnographische Forschung, wenn sie sich konversationsanalytischer Mittel bedient (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 321ff.; Kalthoff 2000). Herbert Kalthoff nennt diese „Typik der mündlichen Beurteilungen im Unterricht: Lehrer fragen, Schüler antworten und Lehrer kommentieren“ (Kalthoff 2000: 434). Die Lehrerkommentare hätten dabei eine doppelte Funktion. Einerseits würden durch sie Schüleräußerungen als richtig oder falsch sanktioniert, letztlich also das gültige Wissen ratifiziert, andererseits richte sich der Kommentar aber auch mit einer bewertenden Funktion an den „Urheber“ der Äußerung. Deskription und Askription gingen in der Kommentierung von Äußerungen der Schüler/-innen eine Symbiose ein.

Ebenso bedeutsam für die Hervorbringung von Leistung im Unterricht wie die Kommentierung von Äußerungen der Schüler/-innen ist die „Lehrerfrage“, die den Horizont zu kommentierender Äußerungen ja erst eröffnet. Jürgen Streeck (1979) weist im Kontext einer konversationsanalytischen Untersuchung von Bewertungen im institutionellen Diskurs des Unterrichts darauf hin, „dass Lehrerfragen keine ‚eigentlichen‘, sondern Prüfungsfragen sind, insofern sie nicht auf die Gewinnung propositionaler Informationen seitens des Fragenden, sondern auf Informationen einer anderen logischen Ordnung zielen, ob nämlich der Adressat die Fähigkeit oder Bereitschaft zur Antwort besitzt. Unterrichten ist damit wesentlich prüfen.“ (ebd.: 246) Von Prüfungsfragen (im Sinne der Abfrage bereits vermittelten Wissens) unterschieden sie sich aber dennoch, weil sie in erster Linie als Aufforderung zur Beteiligung am Prozess der „kommunikativen Produktion von Wissen“ (ebd.: 250) zu verstehen seien. Damit diene der Sprechakt der Bewertung sowohl der Vermittlung von Wissen als auch „der Beurteilung von Fähigkeiten von Schülern und der darauf basierenden Verteilung der Schüler auf unterschiedliche ‚Karrierpfade‘ innerhalb und außerhalb der Institution“ (ebd.). Letztlich bewirkten Bewertungen eine „Abkoppelung des Vollzugs von Sprechakten von den Maximen realer sprachlicher Kooperation“, wodurch im Unterricht ein Kommunikationsraum konstituiert werde, „in welchem Schüler eine sekundäre Form der Intentionalität von Sprechen einüben, nicht die des Sich-Verständigens, sondern die der strategischen Selbstdarstellung, in Konkurrenz untereinander“ (ebd.: 252). Auf der „Grundlage ihrer Performanz auf der Bühne des Unterrichtsdiskurses“ würden den Schüler/-innen Kompetenzen als „unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale“ zugeschrieben (vgl. ebd.: 253).

Uwe Gellert und Anna-Marietha Hümmer (2008) unterscheiden in einer bildungssoziologischen Perspektive zwischen Verhaltens- und inhaltlichen Anforderungen, die im Handeln der Lehrer/-innen codiert und von den Schüler/-innen entsprechend zu decodieren seien. Diese müssten dazu über die Fähigkeit verfügen, zu entschlüsseln, was von ihnen verlangt sei und ihr Verhalten daran ausrichten. Im Anschluss an Basil Bern-

stein sprechen die Autoren vom regulativen und instruktionalen Diskurs, womit Form und Inhalt des Vermittlungsprozesses unterschieden werden.

Gemeinsam ist diesen Forschungslinien, dass die beobachtbaren Formen von Unterrichtskommunikation als Praktiken der Herstellung sozialer Ordnungen interpretiert werden. Das emphatische Bemühen um die Aneignung einer Sache und die entsprechende Erwartung an die Schüler/-innen kommt dabei aber kaum in den Blick. Insbesondere an der Bühnenmetapher wird deutlich, dass die identifizierbaren Muster wiederkehrender Praktiken eine Art Drehbuch darstellen, das die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung des Unterrichts selbst dann ermöglicht, wenn die zu vermittelnde Sache kaum mehr eine Rolle zu spielen scheint.

Wenn die Interaktion im Klassenraum aber nicht als Inszenierung auf der Bühne des Unterrichts, sondern als pädagogisches Geschehen interpretiert wird, geraten Lob und Tadel als für Erziehung konstitutive Grundformen in den Blick. Als solche sind sie aber nicht losgelöst von einer die pädagogische Beziehung stiftenden gemeinsamen Sache zu denken, weil sie Rückmeldung geben über die Sachangemessenheit der individuellen Aneignungsbemühung. Dem Unterricht als einem pädagogisch eingerichteten Geschehen wird die Interpretation des öffentlichen Tadels als Amusement der Klasse, die als Publikum in Erscheinung tritt, (und des Klassenraums als Theatersaal) letztlich nicht gerecht. Unterricht als eine pädagogische Praxis geht nicht in der Herstellung sozialer Praktiken auf, vielmehr stehen diese im Kontext der Vermittlung konkreter Gegenstände.

Das Ringen um die Sache stellt Carla Schelle (2010) in das Zentrum einer fallrekonstruktiven Analyse. Sie spricht von der Ko-Konstruktion von Themen und Gegenständen im Unterricht in dem Sinne, dass selbst wenn ein Gegenstand physisch gegeben, also im Wortsinne greifbar sei, noch nicht das Problem löse, „wie eine Sache von Lehrenden und Lernenden kommunikativ zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird“ (ebd.: 99). In dieser kommunikativen Konstruktion eines Unterrichtsgegenstandes zeigten sich „unterschiedliche Zugänge zu und Vorstellungen von einem Gegenstand“ (ebd.), die im „ständige[n] Bemühen sich anderen verständlich zu machen und andere zu verstehen“ (ebd.: 100) zu vermitteln seien. Entgegen der Inszenierungssemantik sozialtheoretischer Bezüge rückt hier das Eigenstrukturelle der Vermittlung als Verstehen in den Blick.

Andreas Gruschka (2013) geht im Kontext einer pädagogischen Unterrichtstheorie davon aus, „dass Unterrichten wesentlich durch seine eigenstrukturelle Bedeutung als pädagogisches Geschehen bestimmt ist“ (ebd.: 12). Dieses vollziehe sich „intentional wie auch material“ als Erziehung, Bildung und Didaktik. In professionalisierungstheoretischer Perspektive (vgl. Oevermann 1996) kommt den Lehrer/-innen zentral die Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung zu, wobei die Krise der Schüler/-innen jene der Bildung ist. Dabei haben sie einerseits die Bildungsbewegung der Schüler/-innen zu rekonstruieren, um diese in der Bewältigung ihrer Krise zu unterstützen. Zugleich aber gehen sie subsumtionslogisch vor, wenn sie alle am gleichen Maßstab zu messen und entsprechend zu bewerten haben. Die gleiche Behandlung aller bei gleichzeitiger differenzierter pädagogischer Zuwendung zum Einzelnen stellt ein berufstypisches Handlungs-dilemma dar. Eine empirische Rekonstruktion der Herstellung und Bewertung von Leistung im Unterricht hätte diese antinomische Grundstruktur in Rechnung zu stellen. Wie die Lehrer/-innen nicht allein die Selektion entlang erbrachter und überprüfter Leistungen zu vollziehen, sondern ebenso die stellvertretende Krisenbewältigung zu leisten

haben, ist von den Schüler/-innen nicht nur die Anpassung an Verhaltensnormen, sondern auch die bildende Zuwendung zur Sache gefordert.

3. Vermitteln und Bewerten als widersprüchliche Einheit

Die ständig den Unterricht begleitende Evaluation von Äußerungen der Schüler/-innen hat also bezogen auf die Vermittlung der Sache eine didaktische, bezogen auf das Arbeitsverhalten der Schüler/-innen eine erzieherische Dimension. Beide Dimensionen lassen sich nun in pädagogisch-normativer und gesellschaftlich-funktionaler Perspektive abtragen und ergeben so das Grundmuster einer für Vermittlungs- und Bewertungsprozesse gleichermaßen konstitutiven widersprüchlichen Anforderungsstruktur.

3.1 Die didaktische Dimension der Leistungsbewertung

Als gemeinsame Erkenntnis der oben angeführten Arbeiten lässt sich feststellen, dass „Lehrerfragen“ als Aufforderung zur Beteiligung an der kooperativen Herstellung von Wissen zu verstehen sind. Diese mündliche Mitarbeit am Prozess der Vermittlung, die sich in den Aktivitäten der Lehrperson und der Schüler/-innen im Akt des Sich-Meldens und Drankommens realisiert, stellt wiederum eine Grundlage von Leistungsevaluation dar (vgl. Budde 2011). Wie solche Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht mithin immer auch Bewährungssituationen im Kontext der Bewertung mündlicher Leistungen darstellen, die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler/-innen, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen also immer auf dem Prüfstand steht, ist die „Lehrerfrage“ im fragend-entwickelnden Unterricht nie bloß als Prüfungsfrage im Sinne der Abfrage bereits angeeigneten Wissens zu verstehen. Denn sie zeichnet sich ja nun gerade dadurch aus, dass zu ihrer Beantwortung ein Wissen erforderlich ist, von dem angenommen wird, dass die Schüler/-innen noch gar nicht darüber verfügen, sondern das sie durch die Beantwortung erst erwerben sollen. In der konversationsanalytischen Perspektive Streecks (1979) folgt das Unterrichten der Struktur einer durch Elizitierungssequenzen erzeugten Akkumulation von Informationen, die in Form „richtiger Antworten“ von den Schüler/-innen hervorgebracht und durch eine positive Bewertung der Lehrerin als anzueignendes Wissen ratifiziert werden. In dieser theoretischen Perspektive kann es zu „richtigen Antworten“ nur kommen, wenn die Lernenden

- a) über außerhalb der Schule erworbenes Wissen verfügen,
- b) richtige Antworten erraten oder
- c) die erfragten Informationen einem Lehrtext entnehmen.

Von Vermittlung kann in diesem Verständnis in einem nur sehr eingeschränkten Sinne die Rede sein. Das ratifizierte Wissen ist jenes, das in expliziten Lernstandsüberprüfungen (etwa mündlichen Leistungskontrollen, Klassenarbeiten etc.) abgefragt werden kann. Vermittlung steht hier im Dienst der Selektion.

Pädagogisch-normativ dagegen zeigt sich Vermittlung vielmehr als die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Vorstellungen über denselben Gegenstand. Die Aktivitäten

der Schüler/-innen erschöpfen sich in dieser Perspektive nicht in der Erledigung des „Schülerjobs“ (vgl. Breidenstein 2006) einschließlich aller Inszenierungspraktiken auf der Bühne des Unterrichts, sondern sind inhaltlich bezogen auf das gegenseitige Verstehen im Interesse am Verstehen der zu lernenden Inhalte (vgl. Gruschka 2011). Die „Lehrerfrage“ könnte so als der Versuch verstanden werden, an ein Alltags- und Erfahrungswissen anzuknüpfen, das durch Fragen so strukturiert und problematisiert werden kann, dass die Schüler/-innen letztlich selbst zu neuen Erkenntnissen gelangen. Im Sinne einer mæeutischen Pädagogik, die in der strukturtheoretischen Perspektive Oevermanns Ausdruck professionalisierten pädagogischen Handelns wäre, hätte die Lehrerin als stellvertretende Deuterin „die Aufmerksamkeit des Schülers auf Inkompatibilitäten seines Denkens mit den Sachzusammenhängen der tatsächlichen Problemkonstellation zu lenken“ (Oevermann 1996: 157). Das Unterrichtsgespräch zielte dann nicht auf „richtige Antworten“, sondern auf einen Erkenntnisprozess, den die Schüler/-innen mit hin selbst vollziehen.

3.2 Die erzieherische Dimension der Leistungsbewertung

Neben der Vermittlung konkreter fachlicher Inhalte kommt dem Unterricht wie der Bewertung von Schülerleistungen immer auch eine erzieherische Funktion zu. So heißt es etwa im hessischen Schulgesetz, „dass Leistungsbewertung ein pädagogischer Prozess ist, der im Dienste der individuellen Leistungserziehung steht“ (§ 26 HSchG). Erziehung endet dort, wo das lernende Subjekt zu autonomer Urteilskraft, zur Mündigkeit gelangt ist. Im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit würde sich die Leistungsbereitschaft der Schülerin darin ausdrücken, mit der Lehrerin ein pädagogisches Arbeitsbündnis einzugehen und die Anstrengungen des eigenen Bildungsprozesses auf sich zu nehmen (vgl. Oevermann 1996). Sie hätte darin die Aufgabe zu bewältigen, die Gegenstände des Unterrichts als solche anzuerkennen, an denen sie sich in ein Verhältnis zur Welt setzen kann. Pädagogisch müsse das, so formuliert Oevermann,

aus der Sache des Entwicklungsproblems selbst permanent begründet werden – nach dem Motto: ‚Wenn du es nicht auf dich nimmst, die Anstrengungen zur Lösung dieses Problems ernsthaft zu übernehmen, dann weigerst du dich, das Problem als Problem realistisch ins Auge zu fassen, und/oder du weigerst dich, der Notwendigkeit der Problemstellung folgend, Schritte zur möglichen Lösung, die nicht von vornherein als unsinnig erkennbar sind, sondern eine unabweisbare Plausibilität haben, auch konsequent auszuprobieren. Wenn du dich aber in dieser Weise weigerst, dann weigerst du dich auch, erwachsen zu werden, deine Neugierde zu stillen und deinen Wunsch, die Voraussetzungen für die Anerkennung als autonomes, vernünftiges Wesen zu implementieren, zu erfüllen. Dann weigerst du dich, im Rahmen des dir Möglichen, vernünftig zu sein. (ebd.: 154)

Eine solche Leistungserziehung kommt – zumindest als pädagogisches Postulat – immer dann zum Ausdruck, wenn auf das Kategoriale der zu vermittelnden Inhalte verwiesen („Das muss jetzt von jedem verstanden werden.“ oder: „Ihr müsst das ernst nehmen.“) oder die wissenschaftspropädeutische Funktion des Unterrichts exponiert wird („Wir müssen das genau analysieren.“ oder: „Du musst deine Position begründen können.“).

Im Kontext einer bildungstheoretischen Didaktik impliziert das die Aufgabe der Lehrerin, die wechselseitige Erschließung von Subjekt und Sache zu organisieren (vgl. Klafki 2007: 96). Erzieherisch ist die Schülerin für die Sache zu gewinnen, was nur

gelingen kann, wenn dieser in der Sache eine Aufgabe als Herausforderung erkennt und annimmt. Diese Herausforderung besteht dann in ihrer didaktisch anzuleitenden Erschließung. In diesem Sinne sorgt „guter Unterricht“ wie von selbst für Disziplin (vgl. Diederich 1988: 71). Wer an der Sache interessiert ist, wird auch für die Bedingungen sorgen, sich dieser angemessen zuwenden zu können.

Zugleich aber wird Verantwortung für das eigene Lernen auch dort eingeklagt, wo objektiv besehen nur die freiwillige Übernahme heteronomer Anforderungen verlangt ist. Die Schüler/-innen sollen den versäumten Unterrichtsstoff im Krankheitsfall selbstständig nachholen, die Hausaufgaben vollständig erledigen, das Lernen für Tests klug organisieren etc. Solche Anforderungen stehen im Zentrum der strukturfunktionalistischen Perspektive, die vor allem Robert Dreeben (1980) im Anschluss an Talcott Parsons in seiner Abhandlung „Was wir in der Schule lernen“ entfaltet hat. Danach habe die Schülerin in der Schule die Normen Unabhängigkeit, Leistung, Universalität und Spezifität – so bei Dreeben – zu lernen. Sie habe eine an allgemeinen Gütekriterien orientierte Leistung unabhängig zu erbringen und für diese allein die Verantwortung zu übernehmen. Dabei habe sie sich an den Leistungen ihrer Mitschüler/-innen messen zulassen. Leistungserziehung ist hier Erziehung zur möglichst umfassenden Erfüllung von außen herangetragenem Anforderungen.

Didaktisches Handeln changiert zwischen der verstehenden, erschließenden Arbeit an der Erkenntnis und der Hervorbringung richtiger Antworten zur Sicherung abprüfbareren Wissens (vgl. Kalthoff 1995, 2000) und erzeugt damit gegenläufige Bezugssysteme für die Bewertung von Leistungen der Schüler/-innen (vgl. Helsper 1996). Überspitzt ließe sich formulieren, dass die zu evaluierende Leistung der Schüler/-innen sowohl in der Fähigkeit und Bereitschaft besteht, sich in der vollen Anerkennung ihres Nicht-Wissens im besten Sinne zu Schüler/-innen zu machen und sich den Dingen der Welt als fremde und zu erschließende zuzuwenden als auch darin, sich im Unterrichtsgespräch als bereits Wissende zu präsentieren.

Gegenstand der folgenden Rekonstruktion ist die Sinnstruktur der Vermittlungspraxis als Didaktik und Erziehung im Spannungsfeld zwischen der gesellschaftlichen Funktion der Selektion und der pädagogischen Norm der Bildung. Das sequenzanalytische Verfahren der objektiven Hermeneutik ermöglicht es, eben jene Sinnstrukturiertheit des Geschehens entlang seines zeitlichen Verlaufs zu rekonstruieren. Turn by turn lassen sich so die verschiedenen Bedeutungsebenen einer vom Lehrer gestellten Aufgabe, der darauf Bezug nehmenden Äußerung einer Schülerin und deren Evaluation durch den Lehrer abtragen. Es geht um die Frage, wie Vermitteln und Bewerten in ihrer antinomischen Grundstruktur ineinander verwoben sind und in einer je spezifischen Konstellation letztlich wieder aufeinander zurückwirken.

4. „Das ist aber gemein.“ – Exemplarische Analyse einer Unterrichtssequenz

Die der folgenden Analyse zugrunde liegende Unterrichtssequenz stammt aus dem Transkript einer Geschichtsstunde in einer 8. Gymnasialklasse. Zu Beginn der Stunde schreibt der Lehrer drei Begriffe an die Tafel: Liberté, Egalité und Fraternité. Als sich

die anfängliche Unruhe in der Klasse gelegt hat, beginnt der Lehrer – nach einer etwas holprigen Begrüßung – den Unterricht damit, dass er die Schüler/-innen auf seinen Tafelanschrieb explizit hinweist.

- 41 Lm: Ähm ich hab euch drei Begriffe an die Tafel
42 geschrieben, die jetzt natürlich was [mit unserem
43 Thema zu tun haben
44 Daniel: [Liberty City]
45 Elisa: [lächelnd]Liberty City]
46 Lm: nämlich mit der Französischen Revolution und ähm
47 ich habe es bewusst auf Französisch
48 aufgeschrieben Liberté, Egalité und Fraternité.
49 Elisa: Das ist aber gemein.

Damit führt er die drei Begriffe als konkreten Gegenstand des folgenden Unterrichts ein und setzt einen Bezug zum Unterrichtsthema als „natürlich“ voraus. Durch den Tafelanschrieb ist der Bezug des Angeschriebenen zum Thema des Unterrichts als gleichsam natürlicher Zusammenhang gegeben. An der Unbestimmtheit des „was zu tun haben“ bestimmt sich nun aber die Aufgabe des folgenden Unterrichts. Die Äußerung des Lehrers liest sich bis zu diesem Punkt als Ankündigung, dass im folgenden Unterrichtsgespräch zu klären sein wird, „was“ die drei angeschriebenen Begriffe mit dem Thema, der Französischen Revolution, zu tun haben.

Ein Schüler äußert spontan eine Assoziation zu einem der angeschriebenen Worte. Liberté erinnert ihn an „Liberty City“. Gemeint ist wohl der Handlungsort eines unter den Jugendlichen verbreiteten Computerspiels. Seine Assoziation ist der Entscheidung des Lehrers geschuldet, die dieser als bewusste didaktische ausweist: die Begriffe „auf Französisch“ anzuschreiben. Die Entscheidung für das Original bedeutet freilich zugleich die Entscheidung gegen die deutsche Übersetzung, deren Explikationsbedürftigkeit sich allein daraus ergibt, dass er die Kenntnis der Begriffe nicht bei allen Schüler/-innen als selbstverständlich unterstellen kann. Es hätte ja die Möglichkeit bestanden, neben den französischen Begriffen deren deutsche Übersetzungen anzubieten. Seine didaktische Entscheidung impliziert, dass der Klärung der Begriffe die Übersetzung der französischen Worte ins Deutsche notwendig vorausgehen muss. Damit ist aber noch keine didaktische Motivierung gegeben. Diese könnte darin bestehen, dass ein assoziatives Vorgehen bei der Übersetzung die Schüler/-innen bereits auf die Spur der Bedeutungsexplikation heben könnte. Solche Assoziationen wären zudem auch von jenen zu erwarten, die die deutsche Übersetzung nicht bereits kennen. Damit könnte der Lehrer dagegen die Schüler/-innen am Unterrichtsgespräch beteiligen, die an der bloßen Übersetzung scheitern würden. In einer zweiten Lesart könnte die didaktische Motivierung gerade darin bestehen, sich vermittels der Übersetzungsaufforderung einen Überblick über das Vorwissen der Schüler/-innen zu verschaffen und diesen zugleich eine frühe Beteiligungsmöglichkeit einzuräumen. Als Prüfung wäre die Aufforderung freilich auch in dieser Lesart nicht zu deuten, sofern die Übersetzung den Schüler/-innen nicht aus dem Unterricht bereits bekannt ist. Als (eher unwahrscheinliche) dritte Lesart könnte in Erwägung gezogen werden, dass der Lehrer die drei Begriffe als neue einführt, obwohl

sie den Lernenden bereits durch eine Textlektüre bekannt sein sollten. In diesem Fall könnte es sich faktisch um eine Prüfungssituation handeln.

Nun ergreift aber eine Schülerin das Wort, die die didaktische Entscheidung des Lehrers, die Begriffe in französischer Sprache aufzuschreiben und keine Übersetzung anzubieten, als „gemein“ kommentiert. Warum könnte die Schülerin den Tafelanschrieb des Lehrers als gemein empfinden? Als „gemein“ bezeichnen Kinder Vorgänge, die sie als unfair empfinden. Gemein ist der, der petzt. Gemein ist, wenn der große Bruder mehr Kuchen bekommt oder die Eltern den Diskobesuch verbieten, den andere Eltern erlauben. Mit der Äußerung der Schülerin ist also ein Gerechtigkeitsproblem, resp. ein Verstoß gegen das Gebot der Fairness, benannt.

Beides läge dann vor, wenn aus dem französischen Anschrieb folgte, dass nur noch jene Schüler/-innen dem weiteren Unterricht folgen könnten, die die Übersetzung eigenständig leisten können.² Davon kann die Schülerin aber kaum ausgehen. Als ungerecht kann sie auch nicht empfinden, dass der Lehrer etwas schreibt, das sie noch nicht versteht, denn das ist konstitutionslogisch die Voraussetzung eines jeden Unterrichts. Die Anerkennung des eigenen (noch) Nicht-Wissens und Nicht-Könnens und die diesbezügliche Inanspruchnahme der Expertise der Lehrerin ist Grundlage des pädagogischen Arbeitsbündnisses und als solche jeder Schülerin unmittelbar einsichtig. So lässt sich die Äußerung der Schülerin sinnvoll nur auf einen möglichen Wissensvorsprung ihrer Mitschüler/-innen beziehen. An dieser Stelle zeigt sich, dass Elisa das didaktische Arrangement des Lehrers ganz anders als im oben angedeuteten Sinn interpretiert. Als ungerecht oder unfair kann sie die didaktische Entscheidung des Lehrers vor dem Hintergrund eines möglichen Wissensvorsprungs ihrer Mitschüler/-innen nämlich nur markieren, wenn sie als initiale Frage des Lehrers jene nach der Übersetzung der Worte antizipiert (Kann die Worte jemand übersetzen?) und diese Frage als Prüfungsfrage deutet. Mit der Frage allein, wer einen sachdienlichen Hinweis zur Übersetzung der Worte ins Deutsche geben kann, wäre längst kein Gerechtigkeitsproblem gegeben. Dieses ergibt sich nur daraus, dass ein Wissensvorsprung der Mitschüler/-innen, der nicht im Unterricht erworben wurde, der Schülerin Elisa in einer schulischen Prüfungssituation zum Nachteil wird. Geprüft würde dann ein Wissen, das nicht aus dem Unterricht her stammt und somit im engeren Sinne auch keine schulische Leistung darstellt, sondern vielmehr in die Schule mitgebrachtes kulturelles Kapital repräsentiert. Hier liegt das Gerechtigkeitsproblem, das Elisa mit ihrer Äußerung markiert.

Darin äußert sich ein funktionales Deutungsmuster von Unterricht, mit dem Elisa diesen als fortdauernden Prozess der Prüfung interpretiert. Naheliegender wäre ja zunächst, den Tafelanschrieb als Ausgangspunkt für eine Erschließung der Begriffe im historischen Kontext der Französischen Revolution zu sehen, die den Schüler/-innen vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen würde. Stattdessen antizipiert Elisa reflexartig eine aus dem Tafelanschrieb resultierende Frage, die sie als Prüfungsfrage deutet und von deren Beantwortung wie von der damit einhergehenden Bewährungschance sie sich aufgrund fehlenden Vorwissens ausgeschlossen fühlt.

2 Das wäre dann der Fall, wenn eine Übersetzung ins Deutsche gar nicht erfolgen würde, das weitere Unterrichtsgespräch also unter dem Vorbehalt eines Spezialwissens geführt würde.

Möglich wäre nun aber auch die gegenläufige Lesart einer ironischen Kommentierung der didaktischen Entscheidung des Lehrers. Als pragmatische Erfüllungsbedingung dieser Lesart müsste gelten, dass Elisa die Kenntnis der drei Begriffe als selbstverständlich voraussetzt. Die Ironie bezöge sich dann darauf, dass der Lehrer das Selbstverständliche nicht als Ausgangswissen an der Tafel fixiert, sondern didaktisch die Hervorbringung von etwas inszeniert, das bereits gewusst wird. Dieser Lesart läge nun vielmehr ein normatives Deutungsmuster von Unterricht zugrunde, nach dem dieser nicht der Prüfungslogik, sondern jener der Arbeit an der Erkenntnis zu folgen hätte. Auch in diesem Fall referierte die Äußerung Elisas auf die Antizipation der folgenden Lehrerfrage als Prüfungsfrage, die sie hier aber normativ zurückweisen würde. Das könnte sie nur tun vor dem Hintergrund eines normativen Modells von Unterricht, nach dem jede Didaktisierung allein der Erschließung des Gegenstandes zu dienen hätte, und zugleich der Annahme einer systematischen Unterbietung jener Normativität durch die Praxis des Unterrichtens, wie sie sie erlebt. Deutlich wird an dieser Stelle damit auch, dass sie mit ihrer Äußerung bereits ausschließt, dass im Folgenden die Entscheidung für den französischsprachigen Anschrieb durch den Lehrer begründet und die Übersetzung beiläufig mitgeliefert wird.

Für den Lehrer eröffnen sich strukturell zwei mögliche Anschlussoptionen, deren Wahl oder Nicht-Wahl insofern einen ersten Hinweis auf die vorliegende Fallstruktur erlaubt, als der Lehrer seine Didaktik entweder im Sinne des in der Äußerung der Schülerin ausgedrückten funktionalen oder normativen Deutungsmusters zu legitimieren hätte. Entweder er reagiert auf das angemahnte Gerechtigkeitsproblem, indem er den Status des infrage stehenden Wissens klärt:

Nein, gar nicht. Die Begriffe müsstest du kennen, wenn du den Schulbuchtext aufmerksam gelesen hast.

Oder er weist mit Rückgriff auf ein normatives Modell von Unterricht die pessimistische Unterstellung der Schülerin zurück, jene Normativität bereits didaktisch unterboten zu haben:

Nein, gar nicht. Die Begriffe wollen wir uns ja jetzt gemeinsam erschließen.

Oder:

Nein, gar nicht. Es hat einen Grund, warum wir uns mit den französischen Begriffen beschäftigen und nicht mit deren deutscher Übersetzung.

Im ersten Fall würde es sich dann tatsächlich um eine Prüfungssituation handeln, die eben nur dann legitim erschiene, wenn das zu prüfende Wissen auch im Kontext des Unterrichts erworben werden konnte. Im zweiten Fall wäre zumindest das Versprechen auf einen erschließenden Unterricht enthalten sowie die Korrektur des pessimistischen Deutungsmusters der Schülerin.

50 Lm: Kennt ihr wahrscheinlich, was bedeutet das ()

51 Elisa?

Der Lehrer dagegen wählt eine dritte Option. Er schließt an die Äußerung Elisás an, indem er erklärt, die Kenntnis der Begriffe nicht als selbstverständlich, aber doch als wahrscheinlich vorauszusetzen. Damit klärt er weder eindeutig den Status des infrage stehenden Wissens noch läßt er direkt auf ein normatives Modell eines erschließenden Unterrichts. Er reagiert so gleichsam auf beide möglichen Lesarten der Äußerung Elisás. Als Antwort auf ein angemahntes Gerechtigkeitsproblem ließe sich der Anschluss als Hinweis lesen, keineswegs „Unmögliches“ zu verlangen, bezogen auf eine ironische Kommentierung als Beschwichtigung: „Da Ihr die Begriffe wahrscheinlich bereits kennt, wollen wir uns mit der Übersetzung nicht lange aufhalten.“ Tatsächlich drückt sich darin seine Unentschiedenheit bezüglich seines (als bewusst ausgewiesenen) didaktischen Arrangements aus. Er kann die Kenntnis der Begriffe nicht bei allen Schüler/-innen als selbstverständlich voraussetzen. Wollte er die Unkenntnis einiger konstruktiv nutzen, müsste er davon sprechen, dass wahrscheinlich nicht alle die Begriffe bereits kennen. Wenn er die Übersetzung nun nicht selbst nachliefert (das erscheint aber aufgrund seiner Ankündigung höchst unwahrscheinlich), hat die Frage die Struktur der Prüfung eines Vorwissens. Zugleich aber relativiert er die Prüfung, indem er ihr ein niedriges Anspruchsniveau und eine marginale Stellung in der Systematik des Unterrichts zuspricht. Damit wertet er das noch nicht explizierte Folgende gegen die Trivialität der Übersetzung auf. Dadurch wiegt es aber umso schwerer, nicht im „wahrscheinlichen“ Besitz des zur Frage stehen Wissens zu sein.

Seine Unentschiedenheit besteht darin, dass er einerseits die ungleichen Voraussetzungen der Schüler zu deren Differenzierung in Leistungsniveaus nutzt, diese aber andererseits zugunsten der noch folgenden Vermittlung des Neuen marginalisiert. Die in der Sequenz zutage tretende Ambivalenz lässt sich indes analytisch nicht auf ein objektiv bestehendes Spannungsverhältnis von Norm und Funktion zurückführen. Denn die Prüfung des Vorwissens lässt sich durch die Selektionsfunktion nicht nur *nicht* erklären, sondern läuft ihr vielmehr zuwider. Der Lehrer hätte die geforderte Differenzierung im Akt der Vermittlung als der klassenöffentlichen und didaktisch angeleiteten Erschließung der Begriffsbedeutung vornehmen können und müssen. Die Ambivalenz lässt sich somit nicht auf das Spannungsverhältnis von Norm und Funktion, sondern auf eine Fehldeutung der Funktion von Leistungsbewertung zurückführen, die in einem Unbehagen gegenüber der eigenen Praxis spürbar wird. Denn weil eine didaktische Motivierung des Vorgehens nicht erkennbar ist, lässt sich die Sequenz bis zu diesem Punkt nur als Prüfungshandlung im Kontext schulischer Leistungsbewertung verstehen. Neben dem Motiv einer expliziten Überprüfung des vorhandenen Vorwissens wäre ebenso denkbar, dass der Lehrer in der Überzeugung, die Übersetzung stelle für die meisten Schüler/-innen kein Problem dar, diesen im besten Sinne gleich zu Beginn die Möglichkeit der Beteiligung einräumen wollte. Das wäre eine Erklärung dafür, warum er einen aus der Sache nicht zu begründenden Umweg nimmt, was dann den ironischen Kommentar („Das ist aber gemein.“) herausfordern würde. Die Ironie bezöge sich auf eine „negative Anthropologie des Schülers“ (Gruschka 2009: 496), der mit Trivialitäten bei Laune gehalten werden muss, weil ihn das Verstehen per se überfordert. Nun geht der Lehrer aber auch davon aus, dass eben nicht alle Schüler/-innen über dieses Wissen verfügen. Fraglich wird ihm das wohl bei jenen Schüler/-innen sein, die dem unteren Leistungsspektrum zugeordnet werden. Das aber wiederum würde bedeuten, dass sich die „triviale Beteiligungsmöglichkeit“ gerade

an die Schüler/-innen des mittleren oder höheren Leistungsspektrums richtet. Das würde die negative Anthropologie nur noch verschärfen. Selbst die „Besseren“ kann man allenfalls mit Trivialitäten bei Laune halten.

Überraschend ist nun allerdings, dass der Lehrer nicht, wie erwartet, nach der Übersetzung, sondern nach der Bedeutung der angeschriebenen Begriffe fragt. Aus Sparsamkeitsgründen ist die Möglichkeit auszuschließen, dass der Lehrer im Folgenden nur noch mit jenen Schüler/-innen arbeiten möchte, die zur Übersetzungsleistung selbstständig in der Lage sind. Möglich wäre aber, dass seine Frage tatsächlich bereits auf die Bedeutungsexplikation zielt und er von den Schüler/-innen erwartet, die triviale Übersetzungsleistung „nebenbei“ mitzuliefern. In diesem Fall würde er mit einem sehr weitreichenden begrifflichen Vorverständnis rechnen, dass er zur gemeinsamen Erschließung der Begriffe abrufen wollte. Damit wäre der Einwand Elisas, der Unterricht handle allein von Trivialitäten, freilich in jeder Hinsicht entkräftet, weil es nicht – jedenfalls nicht vorrangig – um die Prüfung eines Vorwissens ginge, sondern darum, ein solches für die Erschließung des Gegenstandes fruchtbar zu machen. Gegen diese Lesart spricht, dass die Schüler nicht aufgefordert werden, sich approximativ dem Gegenstand zu nähern (*Hat jemand eine Vorstellung, was die Begriffe bedeuten könnten?*), sondern bereits eine vollständige Bedeutungsexplikation vorlegen sollen („Was bedeutet das?“). Wahrscheinlicher ist daher die gegenläufige Lesart, dass der Lehrer eine Übersetzung erwartet, obwohl er nach der Bedeutung fragt. Möglich, dass die Schüler die vorweggenommene Frage nach der Begriffsbedeutung routiniert als Aufforderung zur Übersetzung umdeuten. Schon deshalb, weil die Übersetzungsleistung der Begriffsklärung eben logisch vorausgesetzt ist. Dass die Schüler/-innen aber ggf. verstehen, was der Lehrer meint, erklärt dessen Fehlleistung nicht. Sie wäre nämlich nicht möglich gewesen, wenn der Lehrer beide Schritte in einer Abfolge vorgesehen hätte. Nimmt man die Fehlleistung also ernst, dann deutet die fehlende Differenzierung zwischen Übersetzung und Bedeutungsexplikation eine radikale didaktische Reduktion an. Mit der Übersetzung scheint die Bedeutung schon geklärt zu sein. Damit würde sich Elisas funktionale Sicht auf Unterricht bestätigen, sofern ihre Äußerung nicht ironisch zu verstehen wäre. In der Ironie-Lesart dagegen zeigte sich, wogegen die ironisch zum Ausdruck gebrachte Kritik sich richtete. Ginge es *allein* um die Hervorbringung der drei Worte als gesichertes und abprüfbares Wissen, folgte diese – bereits mit Blick auf die Reproduktion des Wissens in der Klassenarbeit – einzig der funktionalen Prüfungslogik.

Unerwartet fordert der Lehrer nun gerade Elisa zur Beantwortung seiner Frage auf. An dieser Stelle gibt das Transkript keinen Hinweis darauf, ob der Lehrer Elisa als Reaktion auf eine Meldung das Rederecht erteilt oder ob es sich um eine Aufforderung handelt, sich zu der gestellten Frage zu äußern, ohne dass die Schülerin ihre Bereitschaft hierzu angezeigt hat. Letzteres erscheint aus mehreren Gründen als unwahrscheinlich. Zunächst richtet er seine Frage an die Klasse und nicht explizit an Elisa. Das impliziert, dass grundsätzlich jede Schülerin zur Beantwortung der Frage aufgefordert ist. Die Schüler/-innen zeigen nun per Handzeichen an, dass sie meinen im Besitz des fraglichen Wissens zu sein. Vor diesem Hintergrund wäre ein Aufrufen ohne Meldung nur so zu verstehen, dass der Lehrer der Schülerin nicht einen Mangel an Wissen, sondern einen solchen des Mutes oder einer grundsätzlichen Kooperationsbereitschaft zuschreibt, sie

also zur Teilnahme am Unterricht „aktivieren“ will. Das wäre objektiv gesehen freilich ein hoch riskantes Unternehmen, weil er damit ein klassenöffentliches Scheitern an seiner Frage in Kauf nehmen würde, das zudem aufgrund der Wahrscheinlichkeitsannahme besonders schwer wiegen würde.

Bezieht man nun mit ein, dass Elisa – darauf lässt der weitere Unterrichtsverlauf schließen³ – wohl eher zu den „leistungsschwachen“ Schüler/-innen der Klasse zu rechnen ist, ließe sich eben dieser Umstand als Auswahlkriterium für den Lehrer angeben. Er wählt die „schwache“ Schülerin aus, um ihr den leichten Sieg zu ermöglichen. Sie braucht nur zu sagen, was sie sicher weiß. Da der Lehrer davon aber nicht bei allen Schüler/-innen ausgeht, erscheint es wahrscheinlich, dass Elisa sich meldet.

52 Elisa: Also ich glaube das in der Mitte heißt

53 (.)illegal.

Die Antwort der Schülerin offenbart, dass sie die Begriffe nicht kennt. Damit scheidet die ironische Lesart der Klage Elisas aus. Damit bestätigt sich auch Elisas funktionales Deutungsmuster. Ihre Meldung ist so zunächst als ein Versuch zu verstehen, die beklagte Ungerechtigkeit nicht auf sich sitzen zu lassen. Sie meldet sich, obwohl sie sich von der erfolgreichen Teilnahme am Unterricht dadurch ausgeschlossen sieht, dass sie die richtige Antwort nicht sicher liefern kann. Damit geht sie das Risiko des Scheiterns zugunsten der Beteiligung am Unterricht ein. Dass sie sich in der Entscheidungssequenz Scheitern – Nichtteilnahme für das Scheitern entscheidet, macht die doppelte Bewährungssituation deutlich, die die Lehrerfrage bedeutet. Die Entscheidung der Schülerin erscheint nur dann als plausibel, wenn erstens auch die Nichtteilnahme in der Prüfungslogik als Scheitern und zweitens die Beteiligung an sich höher zu werten ist, als der propositionale Gehalt der Äußerung. Das bedeutet nun auch, dass Meldungen von Schüler/-innen auch dann erwünscht und gefordert sind, wenn nicht direkt eine richtige Antwort geliefert werden kann.

So lässt sie sich als ein Versuch deuten, die Chance auf eine positive Bewertung dadurch zu erhöhen, dass sie Kooperationsbereitschaft signalisiert, indem sie eine Antwort nicht verweigert, obwohl sie nicht sicher über das fragliche Wissen verfügt. Das gelingt ihr, indem sie vor der für sie *nicht* vollständig lösbaren Aufgabe nicht kapituliert, sondern ihrer Intuition folgt und eine Vermutung über die mögliche Wortbedeutung äußert. Dabei lässt sie sich offenbar durch eine phonetische Ähnlichkeit leiten. Egalité, so ließe sich ihre Überlegung rekonstruieren, klingt irgendwie so ähnlich wie illegal. Mit ihrem intuitiven Übersetzungsvorschlag leistet sie objektiv nun tatsächlich einen wertvollen Hinweis zur Erschließung der Bedeutung des Begriffs, den der Lehrer aufgreifen müsste, wenn ihm an einer solchen Erschließung gelegen wäre. Denn die Gleichheit der Französischen Revolution meint in erster Linie die Gleichheit vor dem Gesetz.

3 Während sich einige Schüler konstant am Unterricht beteiligen, fällt Elisa mehrfach durch deviantes Verhalten auf. An einer Stelle beteiligt sie sich mit einer einfachen Verständnisfrage („Was sind denn Annalen?“), an einer anderen mit einem durchaus klugen Beitrag am Unterricht, der vom Lehrer aber nicht positiv evaluiert wird.

- 54 Lm: Illegal?
55 {Einige SuS lachen.}
56 Sm?: Legal.
57 Sm?: Legal.
58 Lm: Ähmm Illegal hat etwas damit zu tun, aber es
59 heißt nicht illegal.
60 Elisa: Gut (.) dann nicht.

Der Lehrer zeigt sich mit seiner Nachfrage überrascht über die Antwort der Schülerin. Überrascht ist er wohl zunächst darüber, dass Elisa trotz ihrer Meldung die korrekte Übersetzung nicht liefern kann. Überrascht ist er womöglich aber auch über die Intuition der Schülerin, die er nicht erwartet hatte. Während einige Mitschüler/-innen nur eine falsche Antwort mit Lachen vielleicht hämisch, vielleicht solidarisch quittieren, greift der Lehrer den Übersetzungsvorschlag der Schülerin zunächst positiv auf. Mit dem „aber“ schränkt er seine anfänglich positive Bewertung der Äußerung mit Rekurs auf seine Erwartung einer korrekten Übersetzung wieder ein. Zu erwarten wäre aber doch, dass er nach erfolgter Übersetzung auf den Zusammenhang der beiden Begriffe eingeht und damit den Beitrag Elisas anerkennt und als einen für das weitere Unterrichtsgespräch nützlichen herausstellt.

Elisa versteht den Lehrer anders. *Zwar ist dein Vorschlag irgendwie nicht ganz falsch, aber die richtige Antwort hast du nicht getroffen.* Knapp daneben ist eben auch vorbei. In ihrem Verständnis differenziert der Lehrer die Antworten im binären Code von richtig und falsch. Und doch lässt sich ihr abschließender Kommentar im Kontext der oben entfalteten Prüfungslogik nicht befriedigend erklären.

In ihrem Nachsatz kommt eine starke Enttäuschung zum Ausdruck, die eine Kritik impliziert und gerade nicht dem Leistungsprinzip entspricht.⁴ Ihre Enttäuschung kann sich nicht allein darauf beziehen, nicht das Richtige getroffen zu haben, denn diesen Anspruch erhebt ihre Antwort gar nicht. Sie äußert eine spekulative Vermutung. Der Lehrer aber reduziert diese auf den Status einer falschen Antwort. Damit ist Elisa mit ihrem Versuch, sich auch ohne das geforderte Vorwissen am Unterricht zu beteiligen, gescheitert. Was in der Prüfungslogik als folgerichtig erscheint, stößt hier auf Kritik. Die Schülerin leistet einen Beitrag zum Unterricht, der sich zwar allein auf ihre Intuition stützt, mit der sie aber augenscheinlich so falsch nicht lag, der aber letztlich doch nur als falsch sanktioniert wird. Ihre Kritik bezieht sich hier nicht mehr auf eine unfaire Prüfung, sondern auf die fehlende Anerkennung ihrer Antwort jenseits der polaren Unterscheidung richtiger und falscher Antworten.

4 Wer etwa die Absage einer Verabredung mit diesen Worten quittiert bekommt, wird dies wohl kaum als wertfreie Zustimmung (Klar, kein Problem.) deuten können und die gleichlautende Antwort eines Mitarbeiters auf den Hinweis des Chefs, einen Fehler gemacht zu haben (Sie können die volle Funktionalität der neuen Software noch immer nicht nutzen. Gut, dann nicht.) würde diesem wohl als Haltung der Arbeitsverweigerung ausgelegt. Der Vergleich ist insofern nicht adäquat, weil es sich in unserem Fall um eine Lehrerfrage handelt, die in jedem anderen Kontext als Schule selbst als unangemessen gelten würde. Doch auch im Kontext einer Lehrerfrage zeugt der Kommentar nicht von einem Anerkenntnis des eigenen Fehlers.

Während sich bislang ein funktionales Deutungsmuster der Schülerin rekonstruieren ließ, das Unterricht als fortlaufenden Prozess der Prüfung versteht, zeigt sich nun, dass sie zugleich über ein normatives Deutungsmuster verfügen muss, in dem Unterricht an der Erschließung der Sache arbeitet. Wenn sie Kooperationsbereitschaft signalisiert, muss sich diese auf ein entsprechendes Kooperationsangebot beziehen, das darin besteht, sich an der gemeinsamen Arbeit an der Erkenntnis zu beteiligen. Ihre Enttäuschung bezieht sich nicht auf ihr eigenes Scheitern an der richtigen Beantwortung der Frage, denn dieses ließ sich ja bereits als ein gleichsam kalkuliertes Scheitern zugunsten einer Beteiligung rekonstruieren, die aber nur dann etwas bedeuten kann, wenn sie als solche anerkannt wird. Das Versprechen auf Anerkennung liegt im unausgesprochenen Kooperationsangebot, das Elisa annimmt. Ihre Enttäuschung bezieht sich auf die Nicht-einlösung dieses Versprechens, die sich darin ausdrückt, dass ihr Betrag letztlich doch allein als falsche Antwort sanktioniert wird.

61 Christian: Liberté heißt Unabhängigkeit glaub ich.

62 Lm: Ähmm

63 {Mehrere SuS sagen gleichzeitig Freiheit.}

64 Lm: (Ja) Freiheit. Egalité, wer weiß das?

65 Elisa: Ich bin müde.

Der weitere Interaktionsverlauf offenbart, dass der Unterricht tatsächlich bei der Übersetzung der Worte und dem lapidaren Hinweis stehen bleibt, es handle sich hierbei um die Schlagworte der Französischen Revolution. Damit unterbietet er nicht nur seinen wissenschaftstheoretischen Anspruch an die Vermittlung seiner Gegenstände, sondern zugleich jenen an legitime Verfahren zur chancengleichen Erfüllung seiner Qualifikations- und Allokationsfunktion. Im Wortsinne „enttäuscht“ gibt Elisa zu Protokoll, müde zu sein. Sie ist müde, so ließe sich ihre Äußerung übersetzen, sich an einem Unterricht zu beteiligen, der ihr jene Chancen nicht lässt, die er doch zu eröffnen behauptet.

5. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Sequenz macht deutlich, dass Vermittlung und Bewertung als zwei Dimensionen eines Unterrichts sich nicht allein unversöhnlich gegenüberstehen, sondern vielmehr als widersprüchliche Einheit in Erscheinung treten.

Der Einstieg in die Stunde dient nicht der Vermittlung des Gegenstandes, zugleich ist er aber Teil des Unterrichts und nicht als Prüfung gekennzeichnet. Als solche möchte der Lehrer sein unterrichtliches Arrangement auch explizit nicht verstanden wissen. Gleichwohl sieht sich die Schülerin Elisa einer Prüfungssituation ausgesetzt, die sie aufgrund fehlenden Vorwissens von einem erfolgreichen Einstieg in den Unterricht ausschließt. Damit läge eine Prüfungssituation vor, die die Position der Schüler/-innen im Leistungskontinuum der Schulklasse verstetigen würde, indem eine „Lehrerfrage“ als „leicht zu bewältigen“ markiert wird, an der vor allem die leistungsschwächeren Schüler/-innen wahrscheinlich scheitern werden. Zugleich aber spricht die Aufforderung, Ideen zu äußern, für eine gemeinsame begriffliche Annäherung und eröffnet Elisa

die Möglichkeit, sich am Unterricht zu beteiligen, obwohl sie über das geforderte Wissen nicht verfügt. Die Eröffnung erzieht die Schüler/-innen zur Beteiligung am Unterricht entweder durch die Nennung sicher richtiger Antworten oder eine versuchsweise Annäherung an die Sache. Didaktisch sind in der Eröffnung damit auf widersprüchliche Weise zugleich die Prüfung des Vorwissens und die erschließende Arbeit am Begriff aufgehoben. Eine Vermittlung der beiden Aspekte, indem etwa das Vorwissen Einzelner zur gemeinsamen Erschließung der Sache genutzt würde, erfolgt nicht.

Die Reaktionen der Schülerin Elisa auf diese Situation sind nun insofern aufschlussreich, als sich an ihnen wiederum sowohl ein funktionales als auch ein normatives Deutungsmuster von Unterricht rekonstruieren lässt. Zunächst zeigt sich, dass die Schülerin allein aufgrund des Tafelanschiebs reflexartig eine Lehrerfrage antizipiert, die sie als Prüfungsfrage deutet und damit als unfair empfindet, weil sie selbst über die richtige Antwort nicht sicher verfügen kann, da im vorliegenden Fall geprüft wird, was zuvor im Unterricht noch gar nicht vermittelt wurde. Wenn sie dann aber auf die Frage des Lehrers mit einer Vermutung im Sinne eines sachdienlichen Hinweises antwortet, kann sie dies nur vor dem Hintergrund eines normativen Deutungsmusters von Unterricht tun, dem es weniger auf richtige Antworten ankommt, als auf das gemeinsame Denken an der Sache. Realiter bestätigt sich dagegen ihre pragmatisch-funktionale Sicht auf Unterricht. Sie punktet nicht mit ihrer Beteiligung. Die Kooperationsbereitschaft wird als Scheitern gewertet. Wie stark ein normatives Konzept von Unterricht in der Schülerin verankert ist, zeigt sich indes daran, dass sie nicht abgeklärt, sondern enttäuscht und – zumindest zeitweise – mit einem resignativen Rückzug aus dem Unterricht reagiert.

Der Lehrer dagegen will nicht als Prüfung verstanden wissen, was sich objektiv nur als Prüfung rekonstruieren lässt. Womöglich wollte er mit einer vermeintlich leichten Frage irrtümlich gerade den schwächeren Schüler/-innen eine frühe Beteiligungsmöglichkeit einräumen und damit seinen Unterricht im besten Sinne an den Schüler/-innen ausrichten, ihr Vorwissen abfragen, um sie dort abzuholen, wo sie stehen. Die selektive Dimension seines Einstiegs wird ihm wohl gar nicht vor Augen gestanden haben. Wäre das der Fall gewesen, hätte er die selektive Wirkung abfedern können, indem er den Einstieg als Einstieg in die Sache genutzt hätte. Dazu hätte es verschiedene Möglichkeiten gegeben.

Er hätte gerade das Nicht-Wissen einiger Schüler/-innen um die korrekte Übersetzung zur Erschließung der Begriffsbedeutung nutzen können. Diese Möglichkeit deutet sich an in seiner Rückmeldung, der Begriff habe etwas mit „illegal“ zu tun. Er hätte sich auch tatsächlich mit der Übersetzung nicht lange aufhalten und die schwächeren Schüler/-innen mit einer heuristischen Vorgehensweise an der Erschließung der Begriffsbedeutungen beteiligen können. Damit wäre die Übersetzung als ein trivialer Akt gekennzeichnet gewesen, der letztlich dazu dient, alle auf den gleichen Stand zu bringen, von dem aus man gemeinsam an der Problemlösung arbeiten kann.

Tatsächlich aber bleibt die Übersetzung die einzige Leistung, die die Schüler/-innen in Bezug auf die drei Begriffe erbringen können, denn eine gemeinsame Bedeutungserschließung erfolgt nicht. Diese Dominanz der funktionalen Prüfungsdimension ist aber weder von der Selektionsfunktion erzwungen noch auf eine bewusste Entscheidung des Lehrers zurückzuführen, sondern resultiert vielmehr aus der inneren Strukturlogik eines

Unterrichts, der an der Hervorbringung richtiger Antworten, nicht aber an der Erschließung seiner Gegenstände arbeitet.

Die Analyse lässt vermuten, dass das Verhältnis von Vermittlung und Bewertung im Wesentlichen auf die spezifische Fallstruktur des jeweiligen Unterrichts zurückzuführen ist. Im vorliegenden Fall konnte eine, die Vermittlungsintention des Lehrers überformende Prüfungsdimension rekonstruiert werden, die von diesem weder gewollt noch in ihrer selektiven Funktion erkannt wurde. Die Ursache liegt in der didaktischen Ausrichtung des Unterrichts, der auf die Hervorbringung richtiger Antworten aufgrund vorhandenen Vorwissens setzt. Ganz anders könnte sich die Verschlingung vermittelnden und evaluierenden Handelns etwa in einem Unterricht darstellen, der stärker auf die selbstständige Erarbeitung der Inhalte durch die Schüler/-innen in Wochenplänen oder Jahresprojekten setzte. Die Rekonstruktion der dialektischen Einheit von Vermitteln und Bewerten im Unterricht in solchermaßen kontrastiven Fällen könnte so einen möglichen Zugang zum Verstehen der inneren Strukturlogik schulischer Bewertungspraktiken eröffnen.

Autorenangaben

Dr. Christoph Leser
 Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
 Goethe-Universität Frankfurt am Main
 Fachbereich Erziehungswissenschaften
 leser@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Ders. (2012): *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen (2011): *Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12, 1, S. 125-148.
- Diederich, Jürgen (1988): *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Dreeben, Robert/Lindquist, Thomas/Fend, Helmut (1980): *Was wir in der Schule lernen*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Furck, Carl Ludwig (1975): *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. 5., erg. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gellert, Uwe/Hümmer, Anna-Marietha (2008): *Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, 2, S. 288-311.
- Gruschka, Andreas (2009): *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Ders. (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Ders. (2013): *Unterrichten – Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-557.
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6., neu ausgestattete Aufl. Herausgegeben von Urban Lissmann. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Die Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. Zeitschrift für Pädagogik 41, 6, S. 925-939.
- Ders. (2000): »Wunderbar, richtig«. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, 3, S. 429-446.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 141-182.
- Sacher, Werner (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 4., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, Carla (2010): Die Ko-Konstruktion von Themen im Gespräch und schwierige Verständigungsprozesse. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine: Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-148.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2014): Lehrer als Diagnostiker. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 865-882.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (2014): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 45-58.
- 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.
- Terhart, Ewald (2014): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 883-904.
- Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.

Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Text

Zusammenfassung

„Welchen Einfluss hat der Lenkungsgrad von Aufgabensets auf den literarischen Verstehensprozess von Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen?“, so lautet die Forschungsfrage der zugrunde liegenden Studie. Im folgenden Beitrag wird die Rolle der (Teil-)Ergebnisse in den Fokus gerückt. Anhand von empirischen Produkt- und Prozessdaten zu einer modernen Parabel werden aufgabenbasierte Verstehensentwicklungen von Sechstklässlern rekonstruiert und aufgedeckt. Erkennbar wird, dass (Teil-)Ergebnisse entscheidende Weichensteller für die Rekursivität und Vorläufigkeit von literarischen Verstehensprozessen darstellen. Didaktische Konsequenzen im Umgang mit (Teil-)Ergebnissen werden abschließend skizziert.

Schlagwörter: Aufgabenforschung; (Teil-)Ergebnisse; Rekursivität, Vorläufigkeit, literarische Verstehensprozesse

The role of (partial) results in the task and text comprehension process relative to a literary text

“How does the degree of guidance in task sets influence the literary comprehension process of learners with different learning prerequisites?” is the central research question of this study. The present contribution focusses on (partial) results. On the basis of empirical product and process data collected on a modern parable, task-based comprehension processes of 6th grade students are reconstructed and identified. It is shown that (partial) results set the course for the recursivity and provisionality of literary comprehension processes. Finally, the consequences of these findings for the didactic handling of (partial) results are outlined.

Keywords: Task research; (partial) results; recursivity; provisionality; literary comprehension process

1. Forschungskontext und Fragestellung der Untersuchung

Dass Aufgabenstellungen in schulischen Lehr-Lern-Situationen von zentraler Bedeutung sind, darüber besteht im Grunde in allen pädagogisch-didaktischen Fachbereichen Einigkeit und in den letzten Jahren sind zahlreiche Forschungsvorhaben realisiert und Erkenntnisse über Aufgaben gewonnen worden (Blumschein 2014; Ralle et al. 2014; Keller & Reintjes 2016). Einigkeit besteht darin, dass Aufgaben die Funktion zukommt, gezielt Lernprozesse anzuregen (Astleitner 2006; Blömeke et al. 2006). Als „Aufforderungen an den Lernenden, in einer mal mehr oder mal weniger vorgezeichneten Bahn kognitiv aktiv zu werden“ (Leisen 2006: 261), haben sie eine Vermittlerposition zwischen den Zielen und der Lerntätigkeit, die zu Ergebnissen führen. Es sind insbesondere die initiierten und die steuernden Funktionen von Aufgaben, die wiederholt betont werden (Arnold und Neber 2004: 291; Kiper et al. 2010: 12f.) und mit denen unmittelbar die viel diskutierte Frage nach der Wirkungsweise der Lenkung im Lernprozess angesprochen ist.

In empirisch literaturdidaktischer Perspektive ist die Frage nach einer angemessenen Lenkung bisher nicht geklärt (Winkler 2008: 7). Offen ist, wie viel Lenkung Lerner

beim literarischen Verstehen brauchen, um einen spezifischen literarischen Lesemodus auszubilden (Graf 2004: 120) bzw. typische Operationen literarischen Verstehens zu vollziehen. Hinweise zur Beantwortung dieser Fragen geben jedoch die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung in anderen Domänen. Als Konsens der pädagogisch-psychologischen Forschung zur Dimensionierung der Lenkung kann festgehalten werden, dass sich

Konstruktion und Instruktion [...] nicht nach einem Alles-oder-nichts-Prinzip realisieren [lassen]. [...] Lernen erfordert [...] auch Orientierung, Anleitung und Hilfe. Ziel muss es folglich sein, eine Balance zwischen expliziter Instruktion [...] und konstruktiver Aktivität des Lernenden zu finden. (Helmke 2009: 71)

Einigkeit besteht ferner darin, dass die Lenkung adaptiv zu den gegebenen Lernvoraussetzungen abzustimmen ist (Schnotz 2011: 136). Winkler resümiert jedoch, dass „fachdidaktische Antworten darauf“ (Winkler 2008: 7) bisher ausstehen.

Das Ziel der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie besteht darin, den Einfluss des Lenkungsgrades von Aufgabensets auf den literarischen Verstehensprozess in Abhängigkeit zu den Lernvoraussetzungen zu rekonstruieren. Die folgende übergreifende Fragestellung steht im Zentrum der Untersuchung:

Inwieweit ist ein erhöhtes Ausmaß an instruktionaler Unterstützung (geleitetes Problemlösen) bei Aufgaben mit komplexen Problemstellungen für Lernende unterschiedlicher Lernvoraussetzungen lernförderlich bzw. inwieweit führt es zu gegenstandsangemesseneren Verstehensergebnissen?

Zur Ausdifferenzierung der übergreifenden Forschungsfrage wird kontrastierend zwischen (a) dem Grad der Lenkung und (b) den Lernvoraussetzungen u.a. zwei Teilfragen nachgegangen:

- 1) Welche Unterschiede bestehen in den *inhaltsbezogenen* Verarbeitungsweisen zwischen Aufgabensets mit geringer und starker Lenkung in der Bearbeitung durch Lernende mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen?
- 2) Welche Unterschiede bestehen in den *prozessbezogenen* Verarbeitungsweisen zwischen Aufgabensets mit geringer und starker Lenkung in der Bearbeitung durch Lernende mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen?

Auf diese Weise soll der Einfluss unterschiedlich stark lenkender Aufgabensets auf den Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess bei Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen rekonstruiert werden und Hinweise zur Beantwortung der Fragen nach der Wirkungsweise von Lenkungsgraden im Literaturunterricht generiert werden.

2. Zur Textauswahl

Für die Untersuchung der Wirkungsweise unterschiedlicher Lenkungsgrade stellt die Bestimmung des Interpretationsniveaus bei mehrdeutigen literarischen eine Schwierigkeit dar. Um diese Schwierigkeit zu reduzieren wurde ein Text ausgewählt, bei dem die

Probanden bestimmte kognitiv anspruchsvolle Verstehensoperationen ausführen müssen, um überhaupt zu einer kohärenten Interpretation zu gelangen. Die Parabel „Wie man eine Hilfe findet“ von Jürg Schubiger (Schubiger 1995) stellt eben solche Anforderungen an den literarischen Leseprozess, da sie auf der wörtlichen Ebene nicht kohärent zu verstehen ist. Die Verstehensherausforderungen der Parabel können in aller Kürze wie folgt zusammengefasst werden: Ein Mädchen ist einsam und hilflos auf der Welt und sucht dringend nach Hilfe. Sie fragt einen wilden Wolf, einen starken Stier und eine große Frau um Hilfe gegen Orientierungslosigkeit, Feuer und Überflutung. Aber keine der gefragten Figuren kann Hilfe geben. In einem Gewitter kumulieren die Gefahren, die Figuren rücken zusammen und sind gemeinsam hilflos den Gefahren ausgeliefert. Dass die Gemeinschaft selber die gefundene Hilfe ist, wird in der Geschichte nicht manifest ausgesagt – sie besteht nur als ‚ins Bild gesetzte Bedeutung‘ (Lypp 2005: 837f.) –, sondern ist Resultat parabolischen Verstehens. Parabolisches Verstehen meint die Übertragung des Gesagten (Bildebene) auf die Ebene des Gemeinten (Sachebene) (Winkler 2006: 582). Ein solches Verstehen ist für die globale Kohärenzbildung erforderlich, weil anderenfalls die Entscheidung der Figuren, sich im Fall der Hilfsbedürftigkeit erneut zu treffen, unverständlich bleibt.

Für die Frage nach Lenkungsgraden speziell im Literaturunterricht bietet das parabolische Verstehen insofern aufschlussreiche Hinweise, da der Umgang mit ‚uneigentlichem Sprechen‘ als typischer Aspekt eines gegenstandsbezogenen Kernbereichs literarischer Lesekompetenz anzusehen ist und ein domänenspezifisches Ziel des Literaturunterrichts darstellt.

3. Untersuchungsdesign, Datenbasis und Auswertung

Wie in der Darstellung des Forschungskontextes bereits deutlich wird, ist der Forschungsansatz der Untersuchung im Bereich der Lehr-Lern-Forschung bzw. spezieller in der Lernaufgabenwirkungsforschung verortet. Das Forschungsdesign folgt den Prinzipien des qualitativen Experiments (QEX). Kleining definiert das QEX wie folgt: „Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments“ (Kleining 1986: 724).

Tabelle 1: Variation der einflussstarken Variablen im Gegenstandsfeld ‚Aufgabenbearbeitung‘ im Design des QEX

		Lernvoraussetzungen	
		stark	schwach
Grad der Lenkung	stark gelenkt	6 Fälle	6 Fälle
	schwach gelenkt	6 Fälle	6 Fälle

Der Erhebung bedeutungshaltigen Materials lag folgender 2x2-faktorielle Erhebungsplan zugrunde (siehe Tabelle 1), der gleichzeitig den heuristischen Rahmen darstellt und einen gezielten Fallvergleich möglich macht.¹ Zur Fallauswahl wurden die unterrichtenden Lehrkräfte des Fachs Deutsch dazu aufgefordert, bezogen auf die Fähigkeiten im Umgang mit Literatur annähernd leistungshomogene Gruppen zu bestimmen und eine Einteilung der Klasse in Lernende mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen vorzunehmen. Ein weiteres Auswahlkriterium wurde darin bestimmt, dass die Gruppen arbeitsfähig sein sollten, d.h. auch in anderen Lernsituationen in dieser Weise zusammengesetzt würden. Diese Samplingstrategie setzt die Forderung des QEX um, eine alltagsübliche Fallauswahl zu treffen. Der Lenkungsgrad der Aufgabensets wurde über die Fokussierung der Verstehensanforderungen auf dem Weg zu einer parabolischen Verstehensweise variiert. Im Aufgabenset mit einem hohen Lenkungsgrad wurden die Lernenden durch Teilaufgaben in stark strukturierten Lernschritten an das Ziel einer parabolischen Deutung herangeführt. Unmittelbar ohne Vorstrukturierungen des Verstehensprozesses setzt die Variante einer geringen Lenkung bei einer komplexen Verstehensherausforderung an, die ein Gesamtverstehen der Geschichte verlangt.

Die Erhebung erfolgte im Februar/März 2014 in sechs 6. Stadtteilschulklassen in Hamburg² und wurde zur Gewährleistung ökologischer Validität von den Deutsch-Lehrkräften durchgeführt. Die Datenbasis der Untersuchung besteht aus Produkt- und Prozessdaten der Aufgabenbearbeitung. Die Produktdaten sind zum einen schriftliche Verstehensresultate einer individuellen Bearbeitungsphase der Aufgaben und zum anderen die Verstehensprodukte einer gemeinsamen mündlichen Bedeutungsaushandlung der Lernenden in einer kooperativen Weiterentwicklung der individuellen Verstehensresultate. Die aufgezeichneten Bedeutungsaushandlungsprozesse der Gruppe geben Einblicke in das Zustandekommen der Ergebnisse und damit auch in die Wirkungsweise der Aufgaben selber. Eine forschungsmethodische Erfassung von Schülergesprächen der Aufgabenbearbeitung kann, nach Meinung von Blömeke et al. (2006: 352f.), Hinweise auch auf Lernprozesse geben. Dabei erscheint sie sinnvoll und unterrichtspraktisch für die Bearbeitung von Lernaufgaben und stellt eine authentische Möglichkeit der Datenerhebung dar.

In einer inhaltsanalytischen Auswertung (leitende Orientierung ist die Inhaltsanalyse nach Kuckartz 2012) wurden die Unterschiede in der inhalts- und prozessbezogenen Verarbeitungsweise zwischen den Fällen in der Bearbeitung des stark oder gering lenkenden Aufgabensets herausgearbeitet.³ Die Datenauswertung erfolgte in drei Kodierdimensionen, in denen die in der Lesepsychologie unbestrittene Annahme operationalisiert ist, dass Textverstehen keine passive Bedeutungsentnahme aus dem Text, sondern ein hoch komplexer, kognitiver Konstruktionsprozess des Lesers darstellt: Die manifesten Informationen des Textes werden von dem Leser im Rückgriff auf Vorwissensbestände unter Anwendung kognitiver Verstehensoperationen verarbeitet. Kodierdimension 1 umfasst dementsprechend die ‚Konstruktionsgegenstände‘, d.h. die Kategorien bilden ab, welche inhaltlichen Aspekte der Geschichte von den Lernenden im Verstehens-

1 Ein Fall ist die Bearbeitung eines Aufgabensets durch eine Kleingruppe.

2 Die hamburgere Stadtteilschulen entsprechen den Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen in anderen Bundesländern. Ausgewählt wurden Schulen mit einem mittleren Sozialindex.

3 Siehe dazu die Teilunterrichtsfragen (s.o.).

prozess aufgegriffen oder konstruiert werden, um die Aufgaben zu bearbeiten. Diese Kategorien wurden in einem deduktiv-induktiven Verfahren entwickelt. Die Kodierdimension 2 ‚Verstehensleitende begriffliche Konzepte‘ dient dazu, die wissensseitige Basis der Bedeutungszuschreibung aus dem Material herauszufiltern. Verstehensleitende begrifflichen Konzepte sind die Wissensbereiche (Welt- und Erfahrungswissen sowie entwickelte Konzepte zur aktuell gelesenen Geschichte), auf die im Verstehensprozess zurückgegriffen wird, um der Geschichte Bedeutung zuzuweisen.⁴ Die Kategorien dieser Kodierdimension sind ausschließlich induktiv aus der Datenbasis erhoben worden. Die Kategorien der Kodierdimension 3 ‚Verarbeitungsprozesse‘ umfassen die kognitiven Operationen, deren Resultate die inhaltlichen Verstehensergebnisse darstellen. Diese Kategorien wurden aus der kognitionspsychologischen Textverstehensforschung abgeleitet und dem Erkenntnisinteresse der Arbeit entsprechend gefasst (Grzesik 2005).

Das gesamte Datenmaterial wurde parallel in den drei Dimensionen kodiert und strukturiert. Die Datenauswertung baut auf der Annahme auf, dass in den Untersuchungsdaten Verstehensresultate bzw. Verstehensleistungen vorliegen, von denen ausgehend auf Verstehensoperationen und interpretationsleitende begriffliche Konzepte als deren „notwendige oder mögliche Bedingungen“ (Grzesik 2005: 373) geschlossen werden kann. In den Verstehensresultaten manifestieren sich die Verstehensprozesse und interpretationsleitenden begriffliche Konzepte in Form einer konkreten inhaltlichen Verarbeitungsweise. In den Worten Grzesiks:

Der Grad der Komplexität [eines Verstehensresultates, JH] [...] lässt sich aus [...] beobachtbaren Leistungen, die als Indikatoren für Prozesse beim Verstehen von Texten fungieren, erschließen. (Grzesik 2005: 375)

Aus kognitionspsychologischer Sicht erscheint es damit angemessen, von den Verstehensresultaten auf die prozessbezogene Verarbeitungsweise und die interpretationsleitenden begrifflichen Konzepte rückzuschließen. Allerdings ist die Kategorienzuweisung als hochinferenziell zu bezeichnen.

Während die Funktion der Kategorisierung in der Strukturierung der Ausgangsdaten besteht, wurden in einer sekundären Auswertung (Schreier 2006: 435) die kategorisierten Daten interpretiert. Das Ziel dieses Auswertungsschrittes besteht darin, auf den ersten Blick unzusammenhängende Kategorienzuweisungen als systematische Folge verstehbar zu machen, was im Rückgriff auf Erkenntnisse der kognitiven Problemlöseforschung erfolgte.⁵

Die Gültigkeit und Reichweite der Ergebnisse sind aufgrund des Untersuchungsdesigns eines QEX und der hochinferenziellen Zuweisung von Kategorien, die gegenstandsspezifisch (d.h. angepasst an den literarischen Text) entwickelt wurden, auf den Kontext dieser Untersuchung beschränkt. Die Ergebnisse aber bieten Einblicke in die Strukturen der Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozesse, deren Reichweite in weiteren Studien zu prüfen ist.

4 Siehe dazu ausführlich Zabka 2005.

5 Siehe dazu genauer in der Ergebnisdarstellung.

4. Ergebnisse

Aus den Ergebnissen der Untersuchung wird im Folgenden nur ein Aspekt herausgegriffen. Anhand von zwei Fallanalysen soll nachgezeichnet werden, welche Rolle (Teil-)Ergebnisse für die Vorläufigkeit und Rekursivität in einem stark gelenkten Verstehensprozess spielen. Bei den ausgewählten Fällen handelt es sich um Gruppen mit weniger guten Lernvoraussetzungen, anhand derer sich die Rolle der (Teil-)Ergebnisse in typischer Weise darstellen lässt. Die genaue Kodierung kann im Folgenden nicht aufgezeigt werden. Zur Darstellung kommt ausschließlich die Interpretation der Kodierergebnisse, die anhand von Transkriptausschnitten nachvollziehbar gemacht wird. Zu diesem Zweck ist einleitend der theoretische Rahmen abzustecken, der die Interpretation der Kategorienzuordnung bestimmt hat.

Grundlegend können Aufgaben im Literaturunterricht als eine Möglichkeit des Lehrers angesehen werden, Leseziele zu setzen (Grzesik 2005: 145). Ihre verstehensleitende Funktion entfalten Ziele erst dadurch, dass sie von den Lernenden (re-)konstruiert werden. Dieser Konstruktionsprozess findet sich in der kognitiven Problemlöseforschung detailliert beschrieben. Grundkategorie des kognitiven Problemlösens ist der Problemraum, der durch drei Komponenten bestimmt wird: (1) Ausgangszustand, (2) Zielzustand, (3) Transformationsmethode (Neber 2006: 192). Problemlösen innerhalb eines Problemraumes ist dadurch definiert, dass ein Ausgangszustand (1), der als problematisch empfunden wird, in einen Zielzustand (2), der als kohärent, stimmig oder nichtproblematisch empfunden wird, überführt werden soll. Dazu sind (3) kognitive Operationen (Transformationsmethode) erforderlich. Die kognitive Problemlöseforschung unterscheidet dementsprechend u.a. die Prozesse (a) Problemwahrnehmung, (b) Zielbildung, (c) Informationssammlung und Informationsintegration und (d) Reflexion und ggf. Revision der Vorgehensweise (Strohschneider 2006: 597). Indem Aufgaben einen Fokus auf textinhärente Verstehensherausforderungen legen, werden die Aufgabenbearbeiter mit einer zu bewältigenden Problemsituation konfrontiert, deren Problemhaltigkeit sie wahrnehmen müssen, um ein Ziel der Aufgabenbearbeitung zu konstruieren, das sie durch kognitive Teilprozesse zu erreichen versuchen. Die Problemwahrnehmung und Zielbildung ist abhängig vom Vorwissen über den Problemgegenstand (Neber 2006: 193f.). In der Eigenschaft von „*Vorwegnahmen des angestrebten Resultats* [Ergebnisses, J. H.] des Lesens“ (Grzesik 2005: 144, Hervorh. im Original) haben Leseziele eine verstehensleitende Funktion im Verstehensprozess. Denn die Zielkonstruktion bestimmt, „*welche Operationen vollzogen werden, um die Ziele zu erreichen.*“ (Grzesik 2005, S. 145 Hervorh. im Original) In Aufgabensets, die zur stärkeren Lenkung den komplexen Prozess der Bedeutungskonstruktion in Teilproblemstellungen gliedern, werden in der Bearbeitung einer Teilaufgabe immer nur (Teil-)Ergebnisse generiert, die nach und nach zu integrieren sind. Die Rolle dieser (Teil-)Ergebnisse für die nachfolgenden Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozesse auf dem Weg zu einer globalen Deutung soll im Folgenden untersucht werden.⁶

⁶ Um auszudrücken, dass ein Ergebnis nur einen Teil eines globalen Textverstehens ausmacht, wird ‚Teil‘ von (Teil-)Ergebnis geklammert.

4.1 Die Konstruktion von Aufgabenzielen und (Teil-)Ergebnissen

Folgende Aufgabe – die erste Aufgabe in einem Aufgabenset von insgesamt acht Aufgaben – wird von einer Gruppe Schüler/innen mit weniger guten Lernvoraussetzungen im Anschluss an eine gemeinsame Erstlektüre der Geschichte (Vorlesen durch den Lehrer) bearbeitet.

1) Kann man Hilfe stehlen? Das Mädchen würde dies tun, wenn es nur wüsste, wo es Hilfe stehlen könnte. Was erfährt man daraus über die Gefühle des Mädchens? Begründe deine Antwort!

Intendiertes Ziel der Aufgabe ist, dass die Lernenden die psychische Ausgangssituation des Mädchens rekonstruieren (Konstruktionsgegenstand der Aufgabenbearbeitung). Das Verstehen der Ausgangssituation ist für das Verstehen insofern wesentlich, als der Wandel der psychischen Situation des Mädchens einer der entscheidenden Hinweise für das Finden der Hilfe ist. Der Moment des Findens bleibt ansonsten sprachlich unmarkiert. Zur Bearbeitung dieser Aufgabe müssen kohärenzbildende Prozesse auf *lokaler* Ebene vollzogen werden. Die Gruppe handelt folgendes Verstehensergebnis aus, das schriftlich festgehalten wird:

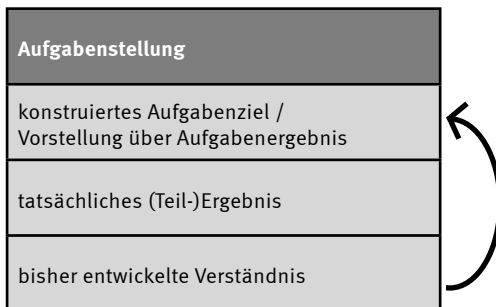
- YI das mädchen hatte traurige gefühle
 weil sie nie hilfe fand (BL_SEM 7-8)
- SE das gruppenergebnis ist dann einfach
 das mädchen war traurig
 dass sie keine
- KA hilfe bekommen hat (BL_SEM 32-35)
- SE vielleicht können wir ja schreiben
 ähm:
 das mädchen war trauig
 dass die anderen ihr nicht helfen konnten (BL_SEM 52-55)

Mit der in der Aufgabe gelieferten Problemsituation konfrontiert, muss die Gruppe das Aufgabenziel konstruieren, um gezielt Verstehensprozesse vollziehen zu können. Die Vorwissensbasis der Zielkonstruktion ist das bereits vollzogene Verstehen bzw. bei der ersten Aufgabe das automatische Verstehen der Gruppe, das sich unwillkürlich nach der ersten Lektüre eingestellt hat. Jenes Verstehen lenkt die Aufgabenwahrnehmung.

Der Kontext der hier exemplarisch angeführten Verstehensresultate stützt die Schlussfolgerung, dass die Gruppenmitglieder die Hilflosigkeit als über das Ende der Geschichte hinaus existierend verstanden haben und dass nicht nur Semiha (SE) das neue Verstehen zum Gruppenergebnis generalisiert. Im vorliegenden Ergebnisbeispiel wird das nicht gegenstandsangemessene automatische Verstehen, dass das Mädchen bis zum Ende der Geschichte keine Hilfe fände und deswegen traurig sei, in einem intentionalen und reflektierenden Verstehens- und Interpretationsprozess (d.h. in der Aufgabenbearbeitung) in einen „neue[n] Zustand des Verstehens“ (Zabka 2005: 21) überführt.

Die nicht angemessene Deutung einer Einzelstelle wird zum globalen Deutungszusammenhang erhoben (Ebene der Verstehensprozesse: globale Bündelung von Bedeutungszusammenhängen) und ein interpretationsleitendes begriffliches Konzept von Hilfe festgeschrieben. Die Form der Hilfe, die in der Tat bis zum Ende der Geschichte nicht gefunden wird, besteht in einer konkreten Hilfe, d.h. in Hilfemaßnahmen gegen die Gefahren. Dieses begriffliche Konzept von Hilfe ist als globales Deutungskonzept der Geschichte nicht angemessen, wird jedoch durch das Verstehensresultat zur Teilaufgabe 1 als verstehensleitend für den Bedeutungszusammenhang aller Elemente hervorgehoben.

Abbildung 1: Konstruktion von Aufgabenzielen und (Teil-)Ergebnissen



Erkennbar wird bereits an dieser Stelle, dass die Lernenden ausgehend von einer Aufgabenstellung auf der Basis des bisher entwickelten Verstehens ein Aufgabenziel konstruieren bzw. sich eine Vorstellung über eine erwartete Aufgabelösung⁷ bilden, die das (Teil-)Ergebnis der Aufgabenbearbeitung beeinflusst (siehe Abb. 1).⁸

4.2 (Teil-)Ergebnisse: Weichensteller im Verstehensprozess

Der Prozess der Konstruktion von Aufgabenzielen wird von den Lernenden in der Bearbeitung eines Aufgabensets nicht nur einmal vollzogen, sondern für jede Teilaufgabe aufs Neue durchgeführt. Und dass (Teil-)Ergebnisse in diesem Prozess eine einflussreiche Rolle spielen, lässt sich anhand der Folgen des oben angeführten (Teil-)Ergebnisses nachvollziehen.

3) Was meinst du: Können der Wolf, der Stier und die Frau überhaupt Hilfe gegen die Gefahren haben? Begründe deine Antwort!

Das intendierte Aufgabenziel dieser Aufgabe (der dritten Teilaufgabe) besteht in der Rekonstruktion der Hilfflosigkeit aller Figuren zu Beginn der Geschichte (Konstruktionsgegenstand der Aufgabenbearbeitung). Dieser Informationszusammenhang ist für ein gegenstandsangemessenes globales Verstehen wichtig, da die Hilfflosigkeit aller Figuren

⁷ Entspricht einem Erwartungshorizont von Lernenden.

⁸ Was an dieser Stelle wie eine starke inferenzielle Deutung des einen Beispiels aussieht, kann an anderen Fällen bestätigt werden (siehe Heins, in Vorbereitung).

das Motiv für den Zusammenschluss und das Zusammenrücken der Figuren bestimmt, worin sich schlussendlich eine Hilfe auf einer zweiten, nämlich nicht konkreten Hilfeebene ausdrückt.

Die Gruppe aber konstruiert auf der Basis ihres bisher entwickelten Verstehens, dass das Mädchen bis zum Ende der Geschichte keine Hilfe findet ((Teil-)Ergebnis 1), das Aufgabenziel darin, die Mangelsituation elaborierend aufzulösen.

- SE achSO:
jetzt hab ich die frage verstanden
ähm:
- KA ich glaub
- SE was können die für ne hilfe gegen die gefahren machen?
auch wenn die keine hilfe haben
also was können die machen? (BL_SEM 138-144)
- SE unser gruppenergebnis ist dann ähm: der wolf
hilft bei der reise
((21:32 – 21:50 Schüler schreiben Ergebnis auf))
- SE der stier beschützt sie
((21:53 – 22:05 Schüler schreiben Ergebnis auf))
- SE und die frau hilft ihr über den fluss (BL_SEM 205-222)

Die beiden Auszüge aus dem Aushandlungsprozess zeigen exemplarisch, dass die Gruppe eine Vorstellung über eine erwartete Aufgabenlösung entwickelt: Diese beinhaltet die Ergänzung der Hilfen, die dem Verstehen der Gruppe nach nicht gefunden werden (Verstehensprozesse: Ergänzung). Entsprechend sucht die Gruppe nach konkreten Hilfen gegen die einzelnen Gefahren (Konstruktionsgegenstände: Verlaufen und Überschwemmung), die von den Tieren geleistet werden könnten, um die angenommene Hilfslosigkeit in der Geschichte aufzulösen. Die Aufgabenstellung beinhaltet aber keinen Hinweis auf ein derartiges Aufgabenziel. Vor dem Hintergrund des in Teilaufgabe 1 aufgerufenen und gefestigten interpretationsleitenden begrifflichen Konzepts, ist die Zielkonstruktion – die fehlenden *konkreten* Hilfen zu ergänzen – jedoch naheliegend.

Indem die Aufgabenbearbeiter konkrete Hilfen entwickeln wird die Hilfslosigkeit der Figuren, die in der Geschichte manifest ist, zunehmend überlagert. Folglich kann die Hilfslosigkeit aller Figuren auch nicht als Motiv des Zusammenschlusses wahrgenommen werden.

4) Warum schließen sich der Wolf, der Stier und die Frau in der Geschichte dem Mädchen an? Begründe deine Antwort und nutze dazu deine Ergebnisse aus Aufgabe 3!

- KA warte mal
äh: weil
die tiere (ja) helfen wollen und die frau
- SE weil sie recht hat
und die tiere

ihr helfen wollen
 KA () weil sie recht hat
 SE ja wir schreiben erstmal
 weil sie recht hat

((26:43 – 26:54 Schüler schreiben ersten Satz des Gruppenergebnisses auf))

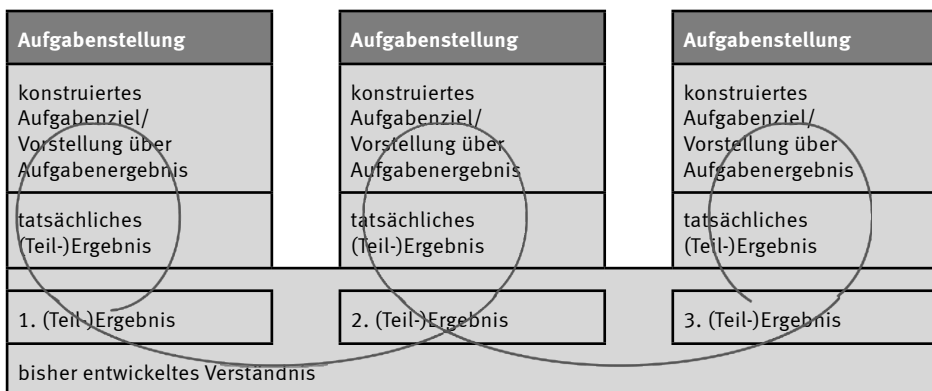
KA recht hat
 SE recht hat
 und die tiere
 ihr helfen wollen (BL_SEM 254-267)

Die Vorstellung einer angemessenen Aufgabenlösung und damit auch das (Teil-)Ergebnis sind geprägt von dem bisher entwickelten Verstehen. Demgemäß wird das Motiv des Zusammenschließens im Helfen-Wollen benannt und nicht in der Hilflosigkeit der Figuren konstruiert (Konstruktionsgegenstand: Helfen-Wollen; begriffliches Konzept: konkrete Hilfe; Verstehensprozesse: Informationsbündelung). Die von den Aufgabebearbeitern entwickelte Vorstellung über ein angemessenes Ergebnis ist in Bezug auf die Textgrundlage nicht plausibel bzw. randständig, ergibt sich aber logisch aus der Verstehensbasis der Gruppe: Die Tiere wollen mit den in (Teil-)Ergebnis 3 unterstellten Hilfen dem Mädchen helfen.

Anhand der drei Ausschnitte des Aufgabenbearbeitungsprozesses wird erkennbar, dass (Teil-)Ergebnisse einer bereits bearbeiteten Aufgabe die Entwicklung einer Vorstellung über ein Aufgabenergebnis (Zielkonstruktion) der nächsten Aufgabe beeinflussen und damit die Verstehensprozesse (Lösungsprozesse) und das nachfolgende (Teil-)Ergebnis bestimmen.

Wenn aber, wie im vorliegenden Fall, das (Teil-)Ergebnis der Aufgabenbearbeitung nicht gegengstandsangemessen ist, wird sukzessive ein Verstehen ausgebildet, das nicht lösungsrelevant für – z.B. – das parabolische Verstehen ist. In eine Formel gebracht: Konstruierte Aufgabenziele beeinflussen (Teil-)Ergebnisse und (Teil-)Ergebnisse beeinflussen die Konstruktion folgender Aufgabenziele. (Siehe Abb. 2.)

Abbildung 2: Der Zusammenhang von (Teil-)Ergebnissen und Zielkonstruktionen in Aufgabensets



Anhand von zwei weiteren (Teil-)Ergebnissen des Verstehensprozesses soll der formelhaft formulierte Zusammenhang weiter illustriert werden.

Die Frage, warum die Figuren in der Gewittersituation eng zusammenrücken, kann vor dem Hintergrund des bisher entwickelten Verstehens nur als Motiv des Helfen-Wollens aufgefasst werden.

- 7) Wieso stellen sich die Figuren in der Gefahrensituation eng zusammen?
- a) Weil sie dadurch gegen jede Gefahr geschützt sind. 0
 - b) Um sich weniger allein zu fühlen. 0
 - c) Weil sie das kleine Mädchen in ihrer Mitte schützen wollen. 0
- Kreuz an, welche Antwort am besten passt. Begründe dann, warum sie besser passt, als die anderen Möglichkeiten.

SE ((hat c angekreuzt))
weil sie dem kleinen mädchen davor keine hilfe geben konnten
du? ((an KA gerichtet))(BL_SEM 397-399)

SE der antwort passt besser weil sie das kleine mädchen in ihrer mitte schützen wollen ((SE liest Antwort von KA vor))

KA (nicht?)

SE ja das geht schon (BL_SEM 413-418)

YI ich habe c angekreuzt weil ich finde a und b passt nicht zu den figuren und finde c ist am besten das passt zu den figuren (BL_SEM 419-422)

Insbesondere Yildiz legt offen, dass er sein (Teil-)Ergebnis am bisher entwickelten Verstehen prüft. Nur die Antwortalternative c) passt seiner Ansicht nach „zu den Figuren“. Diese Einschätzung verwundert mit Blick auf die manifesten Informationen und logisch zwingenden Schlussfolgerungen der Geschichte, finden die Figuren doch gerade keine Hilfe. Weil aber nicht der Text, sondern das bisher entwickelte Verstehen Basis und Prüfstein der Vorstellung über ein angemessenes (Teil-)Ergebnis ist, kann Yildiz die Antwortalternative c) als angemessen und am besten zu den Figuren passend bezeichnen. Die Hilfe der Gemeinschaft, die sich im Zusammenrücken während der Gewittersituation zeigt, kann vor dem bisher entwickelten Verstehen nicht erkannt werden, weil sie von den durch die Gruppe entwickelten konkreten Hilfen überlagert wird.

8) Am Ende der Geschichte heißt es, dass die Figuren sich wieder treffen wollen, wenn wieder jemand in einer Situation ist, in der er keine Hilfe hat.

Geht die Geschichte noch einmal von Anfang an durch. Gibt es eine Stelle, an der die Figuren das Gefühl haben, Hilfe zu finden?

SE okay unser gruppenergebnis ist

[...]

KA nein weil sie nicht weil sie nicht helfen können

YI nein in der geschichte haben sie keine hilfe (BL_SEM 435-442)

Der Hinweis der Aufgabenstellung, im Text nachzusehen, schließt die Anknüpfung an die von der Gruppe unterstellten Hilfen aus, weil diese eben nicht im Text gegeben sind. Die Vorstellung einer angemessenen Lösung zur Teilaufgabe 8 ist also nur von dem (Teil-)Ergebnis 1 bzw. dem automatischen Verstehen geprägt. Entsprechend handelt die Gruppe aus, dass keine Hilfe gefunden wird. Das Ergebnis – so kann man erkennen – ist folgerichtig in der Verstehensentwicklung der Gruppe, aber nicht angemessen zum Gegenstand. Die globale Setzung, dass über das Ende der Geschichte hinaus keine Hilfe gefunden wird und das zu Beginn der Aufgabenbearbeitung festgeschriebene interpretationsleitende begriffliche Konzept ‚konkreter Hilfen‘, lenken die Verstehensentwicklung, indem sie die Vorstellungen über eine angemessene Aufgabenlösung beeinflussen und die (Teil-)Ergebnisse dadurch bestimmen.

Dass (Teil-)Ergebnisse Weichensteller und für den Fortgang der Verstehensentwicklung von erheblichem Einfluss sind, kann an dieser Stelle nachvollziehbar behauptet werden. Es konnte aufgedeckt werden, inwiefern (Teil-)Ergebnisse Verstehenswege vorgeben bzw. die Wahrnehmung von Alternativen erheblich erschweren. Stellen (Teil-)Ergebnisse also eine Gefahr im Verstehensprozess dar und sollten tunlichst vermieden werden? Wohl kaum, denn u.a. in kognitionspsychologischer und hermeneutischer Perspektive wird Verstehen als rekursiver Prozess angesehen: „Die Bedeutung der einzelnen Elemente eines Textes lassen sich nur im Vorgriff auf den Bedeutungszusammenhang aller Elemente verstehen, der seinerseits nur in der Synthese der Einzeldeutungen verständlich wird.“ (Zabka 2007: 313). (Teil-)Ergebnisse sind in diesem Prozess konstitutiv und nicht wegzudenken. Sie müssen allerdings den Status von vorläufigen (Teil-)Ergebnissen behalten, um durch Integration hinzugekommener Informationen und ergänzender Schlussfolgerungen modifiziert oder sogar verworfen und gänzlich neu konstruiert werden zu können.

Wie ein solcher von Rekursivität und Vorläufigkeit gekennzeichneter Aufgabenbearbeitungsprozess aussehen kann, soll anhand von Ausschnitten des Ergebnisaushandlungsprozesses einer anderen Gruppe gezeigt werden.⁹ In dieser Gruppe können sich die Gruppenmitglieder untereinander nicht einig werden, da sie unterschiedliche Vorstellungen über ein angemessenes Aufgabenergebnis entwickelt haben. Jede der beiden Parteien in der zweiten Gruppe nutzt die eigenen Ergebniserwartungen zur Beurteilung der (Teil-)Ergebnisse der jeweils anderen Partei. Folglich können sie lange kein gemeinsames (Teil-)Ergebnis finden.

Zu der Frage, ob die Figuren überhaupt Hilfe gegen die Gefahren finden können (Teilaufgabe 3, s.o.) wird von zwei der drei Gruppenmitgliedern (Lukas und Hanno) die Vorstellung eines angemessenen Verstehensergebnisses darin gesehen, die konkrete Hilflosigkeit zu rekonstruieren:

LU ja aber hier- nein können sie nicht was- aber was sollen ja hier tiere gegen naturgewalten wie überflutung und waldbrand ausrichten können? (BL_HAN 178-184)

Gegen Naturgewalten könnten die Figuren nichts ausrichten und eine konkrete Hilfe gegen die Gefahren sei daher nicht möglich, so die Argumentation. Gereon hingegen

⁹ Abermals handelt es sich um eine Gruppe von Lernenden mit weniger guten Lernvoraussetzungen in der Bearbeitung des stark lenkenden Aufgabensets.

konstruiert die Zielvorstellung darin, die konkrete Hilflosigkeit aufzulösen, indem nach einer dargestellten Hilfe in der Geschichte gesucht wird, die nicht auf der Ebene der konkreten Hilfen liegt.

GE entweder sie können nichts dabei- bei hilfen-
 aber jeder hatte ja eigentlich eine idee- eine idee zum beispiel der wolf hat gesagt wir
 können zum stier gehen der stier hat gesagt er geht zur frau das heißt sie hatten ja schon
 ideen was- wie sie da weiter machen können

[...]

GE das war ja eigentlich auch schon eine hilfstellung dass das mädchen da weiter geführt
 wurde das war auch schon ne hilfstellung (BL_HAN 285-297)

Gereon greift auf mental repräsentierte Informationszusammenhänge zurück, die durch neue semantische Verknüpfungen Ausdruck einer Hilfe sind und nicht in konkreten Maßnahmen gegen die Gefahren bestehen, sondern die Gemeinschaft als Hilfe herausstellen: „ja sie finden hilfe denn insgesamt sind sie doch ein gutes team“ (BL_HAN 147-148)

In einer langen Aushandlungsphase, die an dieser Stelle nicht weiter nachgezeichnet werden kann, versuchen beide Seiten offenzulegen, auf Basis welcher Informationen des bisher entwickelten Verstehens sie ihre Vorstellung eines angemessenen Ergebnisses zu dieser Teilaufgabe entwickelt haben. Wiederholt werden dabei die unterschiedlichen Zielerwartungen bzw. Vorstellungen über ein angemessenes (Teil-)Ergebnisse vorgebracht:

GE das ist ja jetzt nicht die frage überleben sies oder nicht sondern können sie eine hilfe
 stellen (BL_HAN 193-196)

GE ja ja ja das soll kein realistisches märchen sein das ist ne geschichte ihr kritisiert eher die
 geschichte als die aufgabe zu machen das ist was anderes (BL_HAN 320-324)

Das Bemühen, die Zielerwartungen der anderen Gruppenmitglieder zu rekonstruieren, zeichnet diese Gruppe besonders aus.

Lukas z.B. spricht sich zuerst entschieden dafür aus, dass eine Hilfe nicht möglich ist (s.o.), rekonstruiert dann aber die Verstehensbasis von Gereon und kann anschließend dessen Vorstellung eines angemessenen Aufgabenergebnisses nachvollziehen.

GE nein die tiere- ich schreib auch nicht dass nur die tiere ihr helfen können als team wenn
 die frau und der stier und der wolf zusammen arbeiten könnten sie eine hilfstellung für
 das mädchen

LU du meinst wenn alle tiere zusammenarbeiten

GE und und die haben ja ihr schon ne hilfstellung der wolf hat ihr ne hilfstellung gegeben
 der stier auch die haben ihr die hilfe gegeben dass sie gesagt haben wir gehen dorthin zu
 dem und der weiß es vielleicht das ist ja auch schon eine hilfe (BL_HAN 329-346)

Lukas' (LU) Verstehensmitteilung verdeutlicht, dass er Gereons Zielerwartung verstehen kann. Und dass er diese Zielerwartung auch zur eigenen erhebt, zeigt sich in der anschließenden Aushandlung: „also zu als team sind sie stark und können viel mehr

ausrichten als al- einzelnd.“ (BL_HAN 367-368) Oder: „ja also können wir doch sagen [...] also als team sind sie stark“ (BL_HAN 371-374).

Durch die Aushandlung kehrt Lukas (und auch Hanno) hinter sein eigenes (Teil-)Ergebnisse zurück und schlägt einen anderen Weg ein, nämlich den von Gereon: Die Gruppe beginnt die psychisch stärkende Wirkung zu rekonstruieren, die vom Zusammenschluss der Figuren ausgeht. Die Konstruktion dieses Verstehenszusammenhangs, der auf der Bildseite der Parabel besteht, ist für eine angemessene parabolische Bedeutung zwingend erforderlich.

Die Gruppe entwickelt dadurch eine Verstehensbasis, die für eine gegenstandsangemessene Aufgabenbearbeitung lösungsrelevant ist, was kurz anhand der letzten zwei (Teil-)Ergebnisse nachgezeichnet werden soll. In Teilaufgabe 7 (Rekonstruktion des Motivs für das Zusammenrücken, s.o.) wählt die Gruppe Antwortalternative b) „Um sich weniger allein zu fühlen“ und begründet dies wie folgt:

HA okay wir schreiben sie haben keine hilfe gegen die
 GE sie haben keine hilfstellung gegen die gewalt naturgewalt (BL_HAN 921-924)

Im Teilergebnis 8 wird die Hilfe in der sich bildenden Gemeinschaft Hilfesuchender gefunden:

GE sie haben schon ein bisschen geholfen
 LU ja sie haben ja versucht wie gereon sagte sie haben versucht
 GE sie haben versucht ihr zu helfen und sie haben ihr weiter geholfen
 indem sie noch zu anderen personen oder zu andren tieren gegangen sind und gesagt haben dort kannst du vielleicht hilfe finden das ist ja auch
 HA also sie haben ihr geholfen (BL_HAN 945-961)

Zwar kann bei diesem Verstehensresultat noch nicht von einer parabolischen Deutung gesprochen werden, wenn man darunter nur eine abstrahierende Deutung versteht. Im Gegensatz zur ersten Gruppe aber entwickeln die Lernenden im zweiten Aufgabenbearbeitungsprozess ein Verstehen über die konkrete Hilfslosigkeit und erkennen die Hilfe, die in der sich bildenden Gemeinschaft codiert ist und im Text nicht manifest benannt wird. Anders ausgedrückt: Sie entwickeln die textinternen semantischen Bildzusammenhänge, auf denen eine gegenstandsangemessene parabolische Deutung überhaupt erst möglich wird und entdecken die Strukturen der Sachebene, die der Bildebene eingeschrieben sind. Eine entscheidende Weiche für diese Verstehensentwicklung wurde mit dem (Teil-)Ergebnisse 3 gestellt, indem Lukas und Hanno einen Schritt hinter ihr eigenes (Teil-)Ergebnis zurückgehen und die Übernahme bzw. Transformation eines anderen Verstehensziels zum eigenen Verstehensziel bewältigen. Sie bewahren die Vorläufigkeit ihres (Teil-)Ergebnisses, wodurch die Rekursivität in ihrem Verstehen möglich wird.

5. Diskussion

Die beiden exemplarisch angeführten Fallanalysen lassen erkennen, dass (Teil-)Ergebnissen in einem zirkulären bzw. rekursiven Prozess der Verstehensbildung eine bedeutende Rolle zukommt. In diesem Beitrag konnte ausführlich nur auf einen Fall eingegangen werden, in dem durch (Teil-)Ergebnisse eine nicht-gegenstandsangemessene Verstehensentwicklung befördert wurde. Damit ist jedoch nur ein rekonstruierter Einfluss der Lenkung benannt. In gleicher Weise haben (Teil-)Ergebnisse in einem stark lenkenden Aufgabenset das Potential, Weichenstellungen für eine positive Verstehensentwicklung zu ermöglichen, indem das Verstehen der Aufgabenbearbeiter sukzessive um gegenstandsangemessene (Teil-)Ergebnisse erweitert wird. Gerade Lernende mit weniger guten Lernvoraussetzungen – so zeigen weitere Ergebnisse der Studie – sind auf die Lenkung durch Teilaufgaben angewiesen. Anderenfalls entwickeln sie kein gegenstandsangemessenes Verstehen und die parabolischen Verstehenspotentiale des Textes bleiben ihnen verschlossen. Lernende mit guten Lernvoraussetzungen sind dahingegen auf die Bearbeitung von Teilaufgaben nicht zwingend angewiesen: Sie kommen auch bei geringer Lenkung zu gegenstandsangemessenen Ergebnissen. Diesen Lernenden gelingt es, selbstständig die Verstehensherausforderungen der Geschichte zu lokalisieren, zu bewältigen und die eigenständig generierten (Teil-)Ergebnisse in einer globalen Deutung zu integrieren. Bearbeiten die Lernenden mit guten Lernvoraussetzungen jedoch das stark lenkende Aufgabenset, dann besteht auch bei ihnen die Gefahr, dass das oben dargestellte Phänomen auftritt: Auch diese Lernenden werden durch nicht-gegenstandsangemessene (Teil-)Ergebnisse auf Abwege geführt, wenn der Verstehensprozess frühzeitig seine Vorläufigkeit und Rekursivität verliert und auf zunehmend unangemessener Basis weitergeführt wird.

Mit Nachdruck soll auf die Gefahr hingewiesen werden, dass der Wendekreis der Rekursivität im Verstehensprozess durch Teilaufgaben eingeschränkt wird, indem neue Informationen und ergänzende Schlussfolgerungen nur insoweit integriert werden, wie der eingeschlagene Weg nicht verlassen werden muss. Ein Zurückkehren zum Ausgangspunkt und ein erneutes Sich-Aufmachen auf den Weg der Verstehensuche erscheinen dadurch erheblich erschwert. Was die Gruppenmitglieder der zweiten Gruppe selbstständig geleistet haben, nämlich in einem anspruchsvollen Aushandlungsprozess ihre unterschiedlichen Verstehensbasen offenzulegen und über die Angemessenheit ihrer Vorstellungen von einem Verstehensergebnis nachzudenken, müsste im ersten dargestellten Fall angeleitet werden. Der zweite Fall hebt damit die Bedeutung der Reflexion über Verstehensprozesse auf einer Metaebene hervor: Das Bewusstsein über vorgenommene Bedeutungszuschreibungen ist für literarische Verstehensprozesse erforderlich, um sich und anderen Rechenschaft abzulegen, auf welchen Elementen des Textes die Deutung aufbaut und welche Wissenszusammenhänge zur Deutung bemüht werden. Nur ein solcher Prozess kann verhindern, dass eine globale Deutung unreflektiert aus der Synthese nicht-gegenstandsangemessene (Teil-)Ergebnisse gebildet wird und ermöglicht eine Richtungsänderung im Verstehen durch erneute Weichenstellung. Zwei Ansätze, wie dies in Erwerbszusammenhängen umgesetzt werden könnte, sollen abschließend skizziert werden: (1) Der Einsatz von Revisionsaufgaben und (2) die Auswertung von (Teil-)Ergebnissen im Plenum.

- 1) Als Revisionsaufgaben sollen Aufgaben bezeichnet werden, die die Fortentwicklung des Verstehens nicht unmittelbar vorantreiben, sondern die Funktion haben, ein Nachdenken über das eigene Verstehen und ggf. dessen Revision anzuregen. Sie müssen die Wahrnehmung der Informationen und semantischen Zusammenhänge ermöglichen, die zum Verstehen geführt haben, um das Aufdecken einer Diskrepanz zwischen dem bisher entwickelten Verstehen und der Textgrundlage zu gestatten. Welche Merkmale zeichnen Revisionsaufgaben aus? (a) Sie erfordern einen erneuten Textbezug (allgemeindidaktisch: Gegenstandsbezug), sodass keine Bearbeitung nur auf der Basis des (nicht-)gegenstandsangemessenen Verstehens möglich ist. (b) Sie befördern auf der metakognitiven Ebene ein Bewusstsein über die vollzogenen Verstehensprozesse, indem das bisher entwickelte Verstehen erschüttert wird. Ferner verlangen sie (c) die Loslösung von der bisherigen Verstehensentwicklung, indem sie die Suche nach alternativen Verstehensmöglichkeiten fordern. Und sie machen (d) – abermals auf der metakognitiven Ebene – die Vorläufigkeit des Verstehens erfahrbar.
- 2) Eine andere Möglichkeit besteht darin, bereits in Phasen der Aufgabenbearbeitung einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden über die generierten (Teil-)Ergebnisse zu führen. In Plenumsrunden können (Teil-)Ergebnisse besprochen und die Bedingungen ihres Zustandekommens reflektiert werden. In einem solchen Zwischengespräch können steuernde Impulse, wie sie von Zabka (2015) in Anlehnung an Thiele (1981) für das Sprechen über Literatur zusammengestellt wurden, dazu dienen, ein Weiter- oder auch Neudenken anzuregen:

Tabelle 2: Auswertungsimpulse in Anlehnung an steuernde Impulse (Zabka 2015: 184)

Steuernde Impulse	Wiederholen lassen	Zu welchem (Teil-)Ergebnis ist A gelangt?
	Akzentuieren lassen	Was ist neu an diesem (Teil-)Ergebnis?
	Fundieren lassen	Auf welche Textstelle / eigenes Wissen beziehst du dich?
	Begründen lassen	Kannst du das am Text / mit einer Erfahrung begründen?
	Erklären lassen	Was wird durch dein (Teil-)Ergebnis besser verständlich?
	Bewerten lassen	Wie überzeugend findet ihr dieses (Teil-)Ergebnis?
	Problematisieren lassen	Spricht etwas gegen diese (Teil-)Ergebnisse?
	Bezüge herstellen lassen	Lassen sich die (Teil-)Ergebnisse von A und B verbinden?
	Zusammenfassen lassen	Was sprach jetzt insgesamt alles für oder gegen diese (Teil-)Ergebnisse?
	Weiterführen lassen	Was folgt daraus für eure anderen (Teil-)Ergebnisse in den vorangegangenen Teilaufgaben? (Bezug zur Rekursivität)

In ihrer Funktion sind die Impulse vergleichbar mit den Revisionsaufgaben. Der Vorteil besteht in ihrer situativen Adaptierbarkeit.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die starke Lenkung in Aufgabensets zwar einerseits ein Potential zur Förderung des literarischen Verstehens hat, indem der komplexe Deutungsprozess in Teilaufgaben sequenziert wird. Dass aber die Anforderung, (Teil-)Ergebnisse festzuhalten und zu integrieren andererseits die Gefahren birgt, die Vorläufigkeit des Verstehens aufzulösen und den Wendekreis der Rekursivität dadurch einzuschränken.

Autorenangaben

Dr. Jochen Heins
Arbeitsbereich Didaktik der deutschen
Sprache und Literatur
Fakultät für Erziehungswissenschaft 4
Universität Hamburg
E-Mail: Jochen.Heins@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Arnold, Karl-Heinz; Neber, Heinz (2004): Lernen und Fragen – Einführung. In: Unterrichtswissenschaft 32, 4, S. 290-294.
- Astleitner, Hermann (2006): Aufgaben-Sets und Lernen. Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christiane; Eichler, Dana; Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: Unterrichtswissenschaft 34, 4, S. 330-357.
- Blumschein, Patrick (Hrsg.) (2014): Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster u.a.: Waxmann.
- Heins, J. (in Vorbereitung): Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Keller, S.; Reintjes, C. (Hrsg.). (2016). Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Münster und New York: Waxmann.
- Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmit, Stefan (2010): Lernaufgaben aus fachdidaktischen Perspektiven – Wie können sie Denken und Lernen unterstützen? In: Kiper, H. (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-16.
- Kleining, Gerhard (1986): Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, 4, S. 724-750.

- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leisen, Joseph (2006): *Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. In: *Der mathematisch und naturwissenschaftliche Unterricht* 59, 5, S. 260-266.
- Lypp, Maria (2005): *Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur*. In: Lange, G. (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 828-843.
- Neber, Heinz (2006): *Problemlösen*. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 192-195.
- Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hammann, Marcus; Rothgangel, Martin (Hrsg.) (2014): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schnotz, Wolfgang (2011): *Pädagogische Psychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Schreier, Margrit (2006): *Qualitative Auswertungsverfahren*. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa, S. 421-441.
- Strohschneider, Stefan (2006): *Kulturelle Unterschiede beim Problemlösen*. In: Funke, J./Birbaumer, N. (Hrsg.): *Denken und Problemlösen*. Göttingen: Hogrefe, S. 549-618.
- Schubiger, Jürg (1995): *Als die Welt noch jung war*. Weinheim: Beltz und Gelberg.
- Thiele, Hartmut (1981): *Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winkler, Iris (2006): *Stichwort: Parabel*. In: Kliewer, H.-J./Pohl, I. (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 582.
- Winkler, Iris (2008): *Die Analyseebenen trennen! Zu Karlheinz Fingerhuts Beitrag in Didaktik Deutsch 24*. In: *Didaktik Deutsch* 14, 25, S. 5-10.
- Zabka, Thomas (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen*. Tübingen: Niemeyer.
- Zabka, Thomas (2007): *Hermeneutik*. In: Burdorf, D./Fasbender, Ch./Moennighoff, B. (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler, S. 313-314.
- Zabka, Thomas (2015): *Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht*. In: *Leseräume* 2, 1, S. 169-187.

Maria Hallitzky, Beate Beyer, Christopher Hempel, Christian Herfter,
Johanna Leicht, Ellen Schroeter

„Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe

Zusammenfassung

Was gilt als Ergebnis von Unterricht? In diesem Beitrag suchen wir nach einer Antwort auf diese Frage, indem wir rekonstruieren, wie in der kommunikativen Bearbeitung der Differenz zwischen als adäquat und inadäquat markiertem Wissen und Können Ergebnisse in Unterrichtssituationen praktisch hergestellt werden. Dazu interpretieren wir Szenen aus dem Literaturunterricht der 10. Klassenstufe interaktionsanalytisch. Wir zeigen an drei Fallbeispielen, wie sich die Ergebnissenese in bekannten Mustern der Ergebniskommunikation innerhalb eines durch vier Dimensionen bestimmten Ergebnisraums vollzieht, der – wie unsere Analysen zeigen – maßgeblich durch die Einsätze der Lehrkraft aktualisiert und transformiert wird.

Schlagwörter: Unterrichtsergebnisse, Pädagogische Praktiken, Interaktionsanalyse, Literaturunterricht

“What has to be in the blank?” The Emerging Results in Literature Classes in Secondary Schools

What is regarded as a result of teaching situations? In order to answer that question we reconstruct the results in lessons and its concrete emergence between capability and knowledge that is either labeled as adequate or inadequate. For this purpose videotaped scenes from literature classes are interpreted by using interaction analysis. By presenting three case studies we show how the generation of results takes place in familiar patterns of communication within a four-dimensional ‘space of results’ that is, following our analysis, mainly updated and transformed by teacher’s turns.

Keywords: teaching results, pedagogical practices, interaction analysis, literature classes

1. Einleitung: Literaturunterricht im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Geschlossenheit subjektiver Deutungsräume

Was als Ergebnis im Unterricht gelten kann, ist nicht unumstritten. Laut Rabenstein u.a. (2013) erscheint ein Ergebnis nicht als beständige, am Ende einer Lerneinheit aufscheinende mehr oder weniger gültige Leistung, sondern in Form von Vorstellungen und Normen, die sich in „bestimmten Klassenroutinen, in Praktiken und Positionen“ (ebd.: 675) zeigen. Damit entsteht im Unterricht ein spannungsreiches Feld der Bearbeitung schulisch relevanten Wissens einerseits sowie der intersubjektiven Entschlüsselung von Bedeutungen andererseits, die erst in der Interaktion zwischen Lehrkraft und SchülerInnen hervorgebracht werden.

Wir gehen davon aus, dass Unterricht als ein schulischer Interaktionsraum verstanden werden kann, der durch eine bestimmte Lernkultur (Kolbe u.a. 2008, Reh u.a. 2015)

gekennzeichnet ist. Unter Lernkulturen kann ganz allgemein eine soziale Ordnung verstanden werden, die in Praktiken generiert wird (Reh u.a. 2015: 37) und in welchen die Differenz zwischen Lernen und Vermittlung kommunikativ verhandelt wird (Kolbe u.a. 2008: 133; Prange 2012: 93). Wir knüpfen damit an eine in der Praxistheorie als „spezifische[r] Version einer kulturtheoretischen, ‚sozialkonstruktivistischen‘ Perspektive“ (Reckwitz 2003: 287f.) fundierte Vorstellung von Unterricht als einer pädagogischen Ordnung an, die sich in der Aufführung pädagogischer Praktiken konstituiert und aktualisiert (vgl. Reh u.a. 2011; Reh/ Rabenstein 2013). Diese Praktiken, die grundsätzlich als „regelgeleitete, typisierte und routinisiert wiederkehrende Aktivitäten“ (Kolbe u.a. 2008: 131) verstanden werden, lassen sich als pädagogische Praktiken über die Operationen des Zeigens und Adressierens (Prange 2012) identifizieren und beschreiben. So werden einerseits die Sache, auf die gezeigt wird, und andererseits die Subjekte, die dabei adressiert werden, in je bestimmter Weise hervorgebracht (vgl. Reh/ Rabenstein 2013), so dass das „Zwischen“ von Lernen und Zeigen (Prange 2012: 109) als wesentlich für die Erfassung pädagogischer Praktiken erachtet wird. Dieses „Zwischen“ von Lernen und Zeigen vollzieht sich in einem asymmetrisch konstituierten kommunikativen Feld, in dem konventionalisierte (Sprech-)Handlungen (vgl. Lewis 1975) eine Koordination der gegenseitigen Erwartungen ermöglichen. Mit diesem Verständnis von Unterricht als Lernkultur ist es möglich, herauszuarbeiten, welches Wissen als schulisch relevant gilt und welches nicht. Die „verschiedene[n] Weisen der Festlegung dessen, was als legitimes Wissen gilt“ (Kolbe u.a. 2008: 134) verweisen u.E. auf die Frage nach der Genese von Ergebnissen des Unterrichts.

Die Aufführung pädagogischer Praktiken im Unterricht vollzieht sich jedoch nicht losgelöst von zeitlich überdauernden Bedingungen, die als „schulische Ordnung“ bezeichnet werden können (Rabenstein u.a. 2013). Die schulische Ordnung wird durch bestimmte Koordinaten gerahmt – durch strukturell bedingte Autorität und Macht sowie in Normen und Vorstellungen zur Anerkennbarkeit von Leistungen (ebd.). In der jeweiligen pädagogischen Ordnung – oder Kontextur des Unterrichts (Proske 2006: 147) – werden Verstehensprozesse im Kern erst durch „selektive Sinnbestimmungen“ (ebd.: 147), also einer Fokussierung potentieller kommunikativer Anschlussmöglichkeiten (Reh/ Rabenstein 2013: 292), ermöglicht und hervorgebracht. Wendet man Lewis' Vorstellung der Koordination von Erwartungen auf den Prozess selektiver Sinnbestimmungen an, so ist davon auszugehen, dass die Sprechhandlungen der Lehrkraft in Vorwegnahme möglicher Lernhandlungen der SchülerInnen spezifische, von der Lehrkraft im Rahmen ihrer fachlichen Expertise anerkannte Deutungen bei den SchülerInnen herausfordern sollen. Anders formuliert geht es im performativen Vollzug selektiver Sinnbestimmungen durch Zeige-Adressierungs-Interaktionen „darum, dass sich die unhintergebar selbsttätigen Aufmerksamkeitsbewegungen der in ihrer Wahrnehmung Geführten so an den Hervorhebungen des Zeigenden ausrichten, dass es möglich wird, auf Aspekte und Zusammenhänge aufmerksam zu werden, die die Unerfahrenen bislang nicht bewusst wahrgenommen hatten“ (Dinkelaker 2015: 243). Bereits Gezeigtes wird dabei in der Folge als gemeinsam bekannt vorausgesetzt und legt so den Rahmen für nachfolgende Interaktionen an (vgl. ebd.: 245).

Die Kommunikation im Unterricht selbst unterliegt dabei zum einen spezifischen Mustern, die weitestgehend auf das so genannte „Initiation-Response-Evaluation“-

Muster zurückgeführt werden können (vgl. Mehan 1979), welches auch als Aufgabe-Lösungs-Muster (vgl. Ehlich/ Rehbein 1986) beschrieben wurde und zum anderen einer spezifischen Organisation der Redezüge: Die Lehrperson erteilt das Rederecht und erhält es durch die „Frage-Antwort-Konstruktion“ nach der Schülerantwort „automatisch“ zurück (Kalthoff 1995: 927). Dabei haben die Lehrkräfte nicht nur die Kontrolle über die Zuweisung des Rederechts, sondern können – unabhängig von den Antworten der SchülerInnen – neue Themen in die Kommunikation einbringen. Der Kommentar der Lehrperson kann dabei sowohl der Bewertung der Antwort – im Sinne von richtig oder falsch – als auch der Bewertung der antwortenden Person als wissend oder unwissend dienen (vgl. Kalthoff 2000: 435). In diesem Sinne kann die Kommentierung der Schülerantworten als Zeige-Adressierungs-Interaktion verstanden werden, die der Organisation der Aufmerksamkeit in kollektive Verlaufsordnungen und damit der „Fabrikation richtiger Ergebnisse“ (Kalthoff 2000: 438) dient. Bezug nehmend auf Lewis' Konzeption menschlichen Sprachhandelns als koordinatives Interagieren, wird mit diesen Zeige-Adressierungs-Interaktionen ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hergestellt und damit ein je spezifischer Ergebnisraum erschlossen.

Ein Ergebnis im Sinne einer Leistung kann in diesem Zusammenhang nicht als etwas faktisch Gegebenes gelten, das nur offenbart und dann bewertet werden kann, sondern es muss in Praktiken „eigens als *Leistung* allererst hervorgebracht und hergestellt werden“ (Rabenstein u.a. 2013: 676, Hervorh. im Orig.). Aktuell werden Lehrkräfte mit der Forderung nach einer Erhöhung der Effizienz schulischen Lernens (Prenzel 2000) und damit messbarer Leistungen (Köller 2009) konfrontiert. Das kann am Ende einer Lerneinheit eine Orientierung am „*Output* [...], also [an] den Wirkungen oder Ergebnissen schulischer Arbeit“ (Lersch 2010: 1, Hervorh. im Orig.) zur Folge haben. Damit wird der Fokus nicht nur darauf gelegt, „was die Schüler am Ende können müssen“ (Gruschka 2011: 8), sondern, was sie *nachweislich* können müssen.

Gerade im Fach Deutsch erscheint es schwierig, den Anforderungen der Standardisierung und Effizienz gerecht zu werden und gleichzeitig den Weg dafür zu ebnet, Kompetenzen zu individuellen Deutungen literarischer Texte zu vermitteln. Diese Spannung zeichnet sich auch in den entsprechenden KMK-Bildungsstandards ab. So sollen SchülerInnen z.B. die zentralen Inhalte – also einen vorgängig bestimmten Gehalt – literarischer Texte erschließen (KMK 2004: 14). Literaturdidaktisch wird die Erschließung von Texten als Anregung verstanden, mit dem Anspruch, keine neuen Sichtweisen von Wirklichkeit schlichtweg zu übernehmen, sondern die eigenen „Sichtweisen infrage zu stellen und probeweise neu zu bilden“ (Leubner u.a. 2010: 31). Diese Differenz kann als Spannungsfeld zwischen *Vereindeutigung* und *Vervielfältigung* gefasst werden.

In unserem Forschungsprojekt rekonstruieren wir den Verlauf selektiver Sinnbestimmungen im Literaturunterricht, der sich spezifisch auf die Fabrikation von Ergebnissen bezieht. In diesem Verlauf – den wir als Ergebniskommunikation bezeichnen – vollzieht sich die Organisation individueller Aufmerksamkeiten und differenter Deutungshorizonte und konstituiert und aktualisiert eine sowohl ermöglichende als auch beschränkende (Teil-)Ordnung. In dieser Ordnung, die wir begrifflich als *Ergebnisraum* fassen, sind die Vorstellungen und Normen über mögliche d.h. adäquate Ergebnisse (vgl. Kolbe u.a. 2008: 135) verankert, die ihrerseits in die unterschiedlichen unterricht-

lichen Praktiken (z.B. Aufgabenstellung, Frage, Antwort, Kommentar) einfließen und durch diese erneuert werden.

Vor diesem Hintergrund sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie werden selektive Sinnbestimmungen im Unterricht vollzogen und wie tragen spezifische kommunikative Elemente (Aufgabenstellung, Frage, Antwort, Kommentar) zur Fabrikation gültiger Ergebnisse im Sinne schulischen Wissens bei?
- Welche Strukturmerkmale zeigen sich im Hinblick auf die Prozessierung von Ergebnissen im Literaturunterricht? Welche Dimensionen des Ergebnisraumes lassen sich bestimmen?

2. Zum methodischen Vorgehen

Die Ergebniskommunikation vollzieht sich praktisch auf der Mikroebene des Unterrichts, d.h. in einzelnen Unterrichtssituationen als situiertem und interaktivem Geschehen (vgl. Breidenstein 2002: 12). Hier kommt es im Rahmen didaktisch gerahmter Auseinandersetzungen mit der Textgrundlage, deren Sinnüberschuss eine Vielzahl an Deutungen zulässt, zu Interaktionen zwischen den Lernenden und der Lehrkraft, in denen Deutungen verhandelt werden. Diese Interaktionen nehmen wir in den Blick.

Grundlage der Untersuchung ist ein Korpus von rund einhundert videographierten Unterrichtsstunden des Faches Deutsch in der Klassenstufe 10 zum Lernbereich „Faust“ (SMK 2013: 37), die in einem anderen Projektzusammenhang erhoben worden sind.¹ Der Unterricht wurde dabei mit einer statisch auf die Lerngruppe gerichteten und einer der Lehrkraft folgenden Kamera gefilmt, wodurch alltägliche Unterrichtssituationen in ihrer Komplexität auch für den Zweck wiederholter und veränderter Analysen gut „konserviert“ werden können (vgl. u.a. Dinkelaker/ Herrle 2009). Aus diesem umfassenden Datenmaterial haben wir ausgewählte Interaktionssequenzen aus dem videographischen Material heraus aufbereitet und einer Sekundäranalyse unterzogen. Dies erfolgte in drei Schritten: Nach der Ordnung und Sichtung des Materials in seiner Breite über die Erstellung von Grobtranskripten (1) wählten wir geleitet von unserem oben dargelegten Erkenntnisinteresse einzelne Szenen kontrastierend aus (2) (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009: 76; Krummheuer/ Naujok 1999: 64). Dieser Prozess verlief zirkulär, indem die Auswahl neuer Szenen parallel zu gemeinsamen Interpretationssitzungen und in Abhängigkeit von deren Ergebnissen erfolgte. Die ausgewählten Szenen haben gemeinsam, dass SchülerInnen einer 10. Klasse im Rahmen der Verhandlung des literarischen Werkes „Faust I“ in eine Interaktion mit der Lehrkraft treten, die sich auf zuvor gestellte Aufgaben bezieht. Eine Szene setzt sich demzufolge aus Interaktionssequenzen und den diese rahmenden, ggf. zeitlich deutlich vorgelagerten und in der Regel durch die Lehrkraft vorgegebenen Aufgabenstellungen zusammen. Die von diesen Gemeinsamkeiten ausgehende Kontrastierung basiert auf den unterschiedlichen „Graden“ situationsspezifischer Aufmerksamkeitskoordination. So sollten unterrichtliche Szenen Berücksichti-

1 Die videografische Erhebung wurde von Dirk Schneider durchgeführt, der uns das Material zum Zweck einer Sekundäranalyse dankenswerter Weise zur Verfügung stellte. Eine umfassende Analyse des gesamten Datenkorpus findet sich bei Schneider (i.V.).

gung finden, in denen „die je individuellen Verläufe der Aufmerksamkeit der Einzelnen“ in möglichst differenter Weise „in kollektive Verlaufsordnungen der Wahrnehmung eingebunden“ werden (Dinkelaker 2015: 241). Die ausgewählten Szenen wurden schließlich in Anlehnung an Krummheuer/ Naujok (1999: 113f.) feintranskribiert (3), wobei wir uns nach dem sequenziellen Ablauf des Geschehens und – begründet durch unser Interesse an der Aushandlung von Deutungen zum literarischen Text – der sprachlichen Verständigung der InteraktionsteilnehmerInnen richteten.

Bei der Interpretation der als Transkript vorliegenden Interaktionssequenzen orientierten wir uns an der im Rahmen mathematikdidaktischer Untersuchungen entwickelten Interaktionsanalyse nach Krummheuer und Naujok (1999). Dementsprechend sind wir ausgehend von einer ausführlichen Interpretation der ersten im Transkript festgehaltenen Äußerung und der Entwicklung einer Vielzahl an Lesarten unter Einklammerung unseres didaktischen Vorwissens sequenzanalytisch vorgegangen, indem wir die möglichen Anschlüsse an diese Lesarten mit den tatsächlich realisierten Anschlüssen in einer „Turn-by-Turn-Analyse“ (ebd.: 70) gegenüberstellten. Jede Anschlussäußerung kann dabei verstanden werden als ein Blick „in die Zukunft und in die Vergangenheit zugleich“ (Hogrefe u.a. 2012: 14), indem Lernende oder Lehrende einer vorherigen Äußerung Sinn zusprechen und gleichzeitig neue Möglichkeitsräume eröffnen (oder bereits vorhandene einengen), innerhalb derer wiederum in kontingenter Weise angeschlossen werden muss. Erst nach Feintranskription und Interaktionsanalyse konnte der Zusammenhang von augenscheinlich unterschiedlicher Aufmerksamkeitskoordination und interaktionaler Gegenstandsverhandlung festgestellt werden. Der besondere Beitrag der aus den interpretierten Szenen ausgewählten Fallbeispiele im Hinblick auf die inhaltliche Prozessierung von Ergebnissen im Literaturunterricht kann daher auch nur im Anschluss an deren Interpretation kontrastiv deutlich gemacht werden. Die in der schrittweisen Rekonstruktion des jeweils spezifischen Interaktionsverlaufs und der Kontrastierung mit den Interpretationsergebnissen weiterer Szenen identifizierten Muster beschreiben wir im Folgenden anhand der zusammenfassenden und vergleichenden Betrachtung von drei ausgewählten Fallbeispielen.

3. Interpretationen

Die nachstehenden Fallbeispiele stehen exemplarisch für verschiedene Ausprägungen der Organisation von Aufmerksamkeitsverläufen der jeweiligen Interpretationsgemeinschaft. Diese Auswahl ist verbunden mit der Annahme, dass die Wahrnehmungsbewegungen einzelner Individuen durch Operationen des Zeigens und Adressierens in ihrer Richtung bestimmt werden können (vgl. Dinkelaker 2015: 243). Wir unterscheiden dabei drei graduelle Abstufungen dahingehend, wie stark individuelle Aufmerksamkeitsverläufe durch Aufgabenformate und Interaktionsprozesse fokussiert werden. Durch diese Heuristik konnten wir jene Szenen „mittlerer Aufmerksamkeitsfokussierung“ identifizieren, an denen sich besonders viel über individuelle Spielräume und kollektive Ordnung entlang von Ergebniskommunikation und -räumen erkennen und zeigen lässt. Wir beginnen daher mit einer solchen Szene und erarbeiten daran zentrale Muster der Ergebniskommunikation sowie erste Dimensionen des Ergebnisraumes. Anschließend

ziehen wir ein Fallbeispiel geringer und eines mit hoher Aufmerksamkeitsfokussierung kontrastierend hinzu, um *situationsübergreifende* Merkmale im Hinblick auf die Prozessierung von Ergebnissen im Literaturunterricht gewinnen zu können.

3.1 Fallbeispiel 1: „Sehr schön. Es geht um Liebe.“

Nach der geäußerten Absicht, die Entwicklung Gretchens entlang der von ihr gesungenen drei Lieder nachzuvollziehen, erteilt die Lehrerin der gesamten Klasse den Auftrag, den Zusammenhang zwischen den Liedern und der inneren Situation Gretchens herauszufinden. Zunächst sehen alle gemeinsam die Lieder in einer videographierten Faustinszenierung an und werden dann in Gruppen eingeteilt. Die nachfolgend weiter analysierte Gruppe wird von der Lehrerin *ihr Lied* betreffend wie folgt instruiert:

- L wenn ihr das jetzt macht is es einfach och nur wie ne gedichtinterpretation ne/ ähm halt n gedicht was in nem kontext steht\ ihr müsset euch jetzt wirklich zunächst überlegen was passiertn hier vorher in welcher situation sind die\ ich denke mal das is äh relativ schnell gemacht\ das zweite wär herauszufinden – wie ist die innere situation von gretchen\ und da müsst ihr wirklich textbelege suchen\ also ihr kennt das ja nur am text ne/ dort sagt ihr wo hab ichs her\ ähm och beim dritten bei der dritten aufgabe ist es ganz wichtig dass ihr textbelege ähm findet ähm ja/ wie sieht sie die liebe\ ähnlich wie wir gefragt haben wie sieht sie religion ist jetzt die frage wie sieht sie liebe\

Die hier ausgewählte Aufgabe kann, den obigen theoretischen Ausführungen folgend, als erster Einsatz der unterrichtlichen *Ergebniskommunikation* gefasst werden, da hier der Ergebnisraum sowohl hinsichtlich der Differenz zwischen schulisch relevanten und schulisch nicht relevanten Ergebnissen (vgl. Kolbe u.a. 2008: 133) als auch der Differenz zwischen formal korrekten und formal nicht korrekten Ergebnissen angelegt wird. Die potentiellen Antworten der SchülerInnen werden so bereits in zweifacher Weise gerahmt: *Erstens* werden sie thematisch begrenzt; sagbar sind Aspekte der äußeren und inneren Situation Gretchens, sowie ihr Verständnis von Liebe. *Zweitens* wird eine Erwartung zur Struktur der Antworten gegeben; diese sind als *Vermutung plus Beweis* (durch Textbelege) zu formulieren, d.h. in eine normierte sprachliche Gestalt zu bringen. Darüber hinaus wird die Legitimität der Frage nach Gretchens Verständnis von Liebe an eine gemeinsame Erfahrung bzw. Vorgehensweise im Kontext der Frage nach ihrem Religionskonzept hergestellt. Auch darin lässt sich ein Indiz für die Formgebung möglicher Antworten sehen.

Auffällig in der Aufgabenstellung ist eine Semantik eines „verborgenen, durch Analyse aber schließlich zu entschlüsselnden Sinns“ (Reh/ Rabenstein 2013: 299), die wir als *detektivisch* bezeichnen, weil die SchülerInnen als Personen adressiert werden, die Beweismaterial für den Fall Gretchens entdecken und ermitteln müssen.² Dabei steht die

2 Neben der Festlegung, was als adäquates Ergebnis gilt, werden den SchülerInnen hier zugleich spezifische Sprecherpositionen zugewiesen, die zur Konstitution von Gegenstand und unterrichtlicher Ordnung beitragen. Auch wenn der Fokus unserer Analysen auf dem Ersteren liegt, sind unsere Erkenntnisse in hohem Maße passfähig zur Feststellung Rickens (2009: 130), dass beide Aspekte – also Zeigen und Anerkennen - im pädagogischen Handeln notwendig zusammengehören.

Enthüllung der Motive der Dramenfigur als beweisgestützte Hypothese im Fokus des Auftrags der Lehrerin.

Nach etwa zwölf Minuten befindet sich die Lehrerin auf *Patrouille* durch das Klassenzimmer, worauf sie von einer Schülerin der untersuchten Gruppe angesprochen wird.

- S1 wo is'n thule (.) oder was is'n das\
 L ä h h thule is so ne sagenhafte stadt ähm also hier vorallending ähm is das eher als nen sagenhafter ort im norden – gemeint ähm wo sozusagen ähm n reich existiert n sagenhaftes reich\
 ja also das das reicht\
 also diese diese (.) j a es wird es wird immer als so n eh so n ort ähm verstanden \
 ähm aber wie gesagt hier gehts weniger um die geographische einordnung die ihr braucht als die ideelle\
 also es is'n ort in ner idealen welt inna heilen vergangenheit\
 S2 Also (unv.)
 L in ner vergangenheit die hier aber nie zeitlich definierbar is das – (.) kann alles sein\
 Ja/
 S3 die ist also schon immer da sozusagen
 S4 das ist genauso wie mit (unv.)

Die Lehrerin wird wie selbstverständlich und unvermittelt als *Expertin* bzw. *Hüterin des Wissens* angesprochen. Damit signalisiert S1 das für die unterrichtliche Interaktion konstitutive „Folgen“ und „Mitdenken“ (Kalthoff 1995: 928) und zeigt sich so als bemühtes und interessiertes Mitglied der Institution Schule. Die Lehrerin nimmt, die ihr zugewiesene Position an und beantwortet die ihr gestellte Frage. Dabei wird die Frage von S1 (zum Teil) für irrelevant erklärt, da „hier“ (also in der Textgrundlage) auf das „Sagenhafte“ und „Ideelle“ und nur untergeordnet auf eine territoriale Einordnung verwiesen werde. Die Schwierigkeit einer territorialen Einordnung zeigt sich auch an einer Begriffsverschiebung von „Stadt“ zu „Ort“ zu „Reich“. Dabei bezieht sie sich auf eine Rezeptionskonvention, die sie auf den zu interpretierenden Textabschnitt überträgt. In den beiden Konklusionen („das reicht“, „die ihr braucht“) wird die Irrelevanz der Schülerfrage im Hinblick auf die gestellte Aufgabe aufgezeigt.

Betrachtet man die gestellte Frage in der Kontextuierung der Aufgabe (vgl. Proske 2006: 147), so erscheint diese nicht als erster sondern vielmehr als zweiter, darauf bezogener Zug und muss daher als Antwort (=Response; auch übersetzbar mit Erwiderung) gefasst werden. Die Antwort der Lehrerin – als nunmehr dritter Zug – stellt dabei zugleich eine Kommentierung dieser Frage-Antwort dar, die das enthaltende Wissen für alle Beteiligten erkennbar als adäquat bzw. inadäquat markiert (vgl. Kalthoff 2000: 435). Dabei steht diese Markierung im Zusammenhang mit dem Ergebnisraum: Mit der inhaltlichen Relevanzsetzung der inneren Situation Gretchens steht die Konzeptualisierung von Thule als ideeller Fluchtpunkt ihrer Projektionen im Vordergrund und wird so Marker³ für die Relevanz von Antworten. Die Dimension der formalen Antwortstruktur spielt hier zunächst keine Rolle.

Das letzte „also“ der Lehrerin lässt eine erneute Konklusion vermuten, die sich aber als inhaltliche Setzung erweist. Zusätzlich zum utopischen Charakter Thules wird nun

3 Als Marker verstehen wir hierbei situationspezifische Realisierungen von Erwartungen, also Hinweise auf spezifische Dimensionen des Ergebnisraums. Diese Erwartungen können sich u.a. auf den zeitlichen, materialen und inhaltlichen Fokus der (gemeinsamen) Aufmerksamkeit beziehen.

eine zeitliche Verortung eingebracht, die außerhalb des bisher fabrizierten Ergebnisraumes liegt. Die Sprecherposition der Lehrerin erlaubt es ihr offenbar – ausgehend von ihrer Expertise, die *Lösung* bereits zu kennen – nicht nur Fragen bzw. Aufgaben zu stellen, in denen der Ergebnisraum angelegt und aktualisiert wird, sondern diesen auch in weiteren Einsätzen zu verschieben bzw. zu erweitern. In den Paraphrasen und abgebrochenen Einsätzen „wiederzeigen“ die SchülerInnen bereits Gelerntes (Idel/ Rabenstein 2013: 41), knüpfen an gemeinsame Vorerfahrungen an und markieren den Einsatz der Lehrerin so als legitim. Anschließend verweist die Lehrerin auf den Beginn des Liedes („es war ein könig“), erfragt die entsprechende Textsorte („märchen“) und entfaltet diese parallel zur Sage. Auch im Märchen, so die Lehrerin, könne das Geschehen durch die fehlenden Jahreszahlen zeitlich nicht verortet werden. Damit kommt es zu einer (erneuten) Aktualisierung und Erweiterung der Marker für die Adäquatheit von Antworten innerhalb des Ergebnisraumes um eine zeitliche Dimension.

Die Interaktion wird wie folgend fortgesetzt:

- L und worüber – worum gehts denn in den meisten märchen/
 S3 also in den russischen märchen gehts darum dass zwei alte leute n kind wollen \ und dann finden die eins und dann muss – dann kehrt das dann hat das ein abenteuer und dann is alles cool \
 S2 prinzen und prinzessin
 L ok\
 S2 wolf frisst die sieben geißlein lacht
 L ok sehr schön\ es geht um liebe\

Die Frage nach generalisierbaren Märchenthemen wirkt unerwartet, da sie sich nicht unmittelbar aus der vorhergehend besprochenen Thematik ergibt, und setzt die SchülerInnen unter Zugzwang. In dichter Abfolge reagieren zwei Schüler auf die Aufforderung der Lehrerin. Als erstes kommt S3 der Aufforderung nach, indem er sich auf eine bestimmte Märchenkategorie („in russischen märchen“) bezieht und einen eher spezifischen Erzählstrang grob skizziert. Durch die saloppen Formulierungen (z.B. „dann is alles cool“) erhält seine Ausführung einen komischen Unterton. Ohne dass es zu einer verbalen Reaktion von der Lehrerin kommt, nennt S2 anschließend eine märchentypische Figurenkonstellation, die durch die Lehrerin ratifiziert wird. Dann greift er den komischen Unterton aus der Äußerung von S3 auf, nennt ebenfalls eine sehr spezifische Handlung, die sich nicht auf alle Märchen übertragen lässt („wolf frisst die sieben geißlein“) und lacht. Somit entwickelt sich eine ironische Distanz zwischen den spezifischen Schülerantworten und der initiiierenden Frage. Die Lehrerin markiert die Antworten als zutreffendes Wissen über Märchen, zeigt aber dadurch, dass sie die inhaltlichen Angebote nicht aufgreift, die Irrelevanz der Schüleräußerungen in Hinblick auf die gestellte Frage nach generalisierbaren Märchenthemem. In der Folge setzt sie die Antwort selbst: Es geht um Liebe. Auf diese Weise bildet der Textbeleg („es war ein könig“) das Indiz für die innere Situation Gretchens („liebe“) und wird zu deren Motiv ausgebaut.

Das Gespräch wird fortgeführt, die Lehrerin fokussiert schließlich die Situation Gretchens und greift dabei das Sagenhafte des Liedes wieder auf.

L naja ihr müsst schon die lösung finden warum singt sie denn über so ne sagenhafte liebe/

Die Frage betont das detektivische Vorgehen, das von den SchülerInnen erwartet wird. Es gibt einen Fall – Gretchen singt ein Lied über eine sagenhafte Liebe – den es zu lösen gilt. S1 und S3 machen einige Angebote und kommen dann – nach einem Hinweis der Lehrerin – auf den goldenen Becher im Thule-Lied zu sprechen.

S3 also könnte man das darauf beziehen dass der goldene becher dieses schmuckkästchen is/

L ne versuch jetzt mal nich eh das eh darauf zu beziehen\ sie singt hier n volkslied\ ja/

S3 hm\

L dieses lied gibts einfach als volkslied\ und warum singt sie dieses lied/ das hängt wa – das hängt damit zusammen das in diesem lied werte und symbole genannt werden die ihr wichtig sind\ ne/

S1 na die verliebt sich ja vorher in den – faust\

L genau\

Als Schlussfolgerung aus den bisherigen Äußerungen realisiert S3 im Modus einer Frage eine Deutungshypothese. Formal befindet diese sich im Rahmen des Sagbaren, da sie mit dem Text („der goldene Becher“) belegt wird. Die Lehrerin verneint und weist die Bemühung von S3, eine Verbindung zwischen den Gegenständen herzustellen, als nicht relevant zurück. Stattdessen betont sie, dass Gretchen ein Volkslied singt. Somit kommt es zu einer fremdinitiierten Fremdkorrektur (vgl. Kalthoff 1995: 930): Die Lehrerin lehnt den Fokus auf die Materialität ab und korrigiert diesen Ansatz selber, indem sie das Lied als ein Volkslied bezeichnet. So verweist sie auf die weite Verbreitung des Liedes innerhalb einer sozialen Gruppe und macht deutlich, dass es sich nicht um eine spontane Komposition der individuellen Figur handeln könne und relativiert somit Parallelitäten als zufällig. Stattdessen werden wieder die Motive Gretchens fokussiert, die für das Singen des Liedes sprechen und als (rhetorische) Frage an die Schüler gerichtet. Es schließt sich sofort eine weitere Ausführung der Lehrerin an, die sie kurz abbricht und dann mit einem weiteren Hinweis auf das zu suchende Etwas fortsetzt: Die Motive hängen mit den im Lied genannten Werten und Symbolen zusammen, die für Gretchen von Bedeutung sind. Es geht also nicht um materialisierte Dinge, sondern um die Gefühle und Gedanken Gretchens beim Singen des Liedes. Ein weiteres Mal wird das Lied als ideeller Fluchtpunkt der Projektionen Gretchens betont und so als Marker für die Relevanzdimension des Ergebnisraumes abermals bestätigend hervorgebracht. Die Lehrerin schließt ihren Turn mit einer Aufforderung zur Beteiligung und Bestätigung.

Die nun reagierende Schülerin ist nicht S3, sondern S1, die sich zuletzt zur Frage nach dem goldenen Becher verbal beteiligt hatte. Dieser Turn belegt, dass auch verbal nicht beteiligte SchülerInnen der Interaktion folgen und in ihrem Aufmerksamkeitsverlauf von dieser beeinflusst werden (vgl. Kalthoff 1995: 928). S1 knüpft an die gerade erfolgten Ausführungen der Lehrerin an und begründet das Singen des Liedes mit dem Verliebtsein Gretchens. Damit setzt S1 im prozessierten Ergebnisraum ein und verbalisiert das Offensichtliche und bereits Bekannte. Im Anschluss bestätigt die Lehrerin die Äußerung von S1 als situativ richtige Antwort.

Bereits in der Aufgabenstellung ist der Ergebnisraum in zwei Dimensionen – thematische Relevanz („Situation Gretchens“) und formale Struktur („Vermutung plus Beweis“) – angelegt. In der folgenden Ergebniskommunikation wird dieser fortlaufend durch realisierte Antworten aktualisiert (Hinzufügung des Markers „ideeller Fluchtpunkt Gretchens“ für thematische Relevanz). Gleichzeitig bildet der Ergebnisraum auch die Kontextur der Ergebniskommunikation. Auf diese Weise konstituiert der Ergebnisraum seinerseits auch nicht realisierte Antworten, was das „Mitdenken“ bzw. die Einbindung individueller Verläufe der Aufmerksamkeit in eine kollektive Verlaufsordnung trotz der temporär nicht gezeigten Beteiligung in der fortlaufenden Kommunikation erst ermöglicht. Nur wenn nicht realisierte Antworten den gleichen Transformationen durch Kommentierungen unterliegen wie die realisierten, ist ein nahtloser Anschluss an die Ergebniskommunikation möglich.

3.2 Fallbeispiel 2: „Was muss auf den Strich?“

Während im ersten Fallbeispiel eine verbale Aufgabenstellung bearbeitet wird, die – wie die obige Analyse zeigte – relativ großen Spielraum für adäquate Aufmerksamkeitsverläufe bietet, handelt es sich bei der folgenden Szene um ein Unterrichtsgespräch, das auf ein formularhaftes Arbeitsblatt Bezug nimmt, wodurch die kollektive Verlaufsordnung sehr stark eingeschränkt wird.

Abbildung 1: Arbeitsblatt „Faustgestalt“ – Ausschnitt

Bedeutung der	FAUSTGESTALT	

Naturwissenschaft		_____
_____		Unwissen
Forschen		_____
Streben nach Wissen + Erkenntnis		Rückständigkeit
→ _____		mittelalterlichen Denkens
		→ _____

Die Linien (Striche) machen das Arbeitsblatt zu einem Lückentext oder einem Formular, dessen Leerstellen einen gewissen Aufforderungscharakter besitzen und gefüllt werden müssen. Vorausgesetzt ist dabei eine bestehende (inhaltliche) Struktur, die festlegt, welche Begriffe sinnvoll an den leeren Stellen stehen können. Hier sind lediglich der semantische Bezug und die Länge des Begriffes definiert. Betrachtet man die Positionierung der Worte und Lücken, so fällt eine Brückenstruktur ins Auge: Die „Faustgestalt“ – die durch die typografische Abhebung eine besondere Bedeutung erhält – überbrückt dabei die beiden Säulen am rechten und linken Rand.

Das Arbeitsblatt materialisiert somit – analog zur Aufgabenstellung im ersten Fallbeispiel – den Ergebnisraum hinsichtlich der Dimensionen formale Korrektheit und Relevanz: Erwartet wird ein Begriff der Schriftsprache fester Länge, der die bestehende Struktur erfüllt und einen Bezug zur Bedeutung der Faustgestalt aufweist.

Als die Lehrerin einen unterrichtsorganisatorischen Überblick gibt und sprachlich den Übergang in eine neue Unterrichtsphase ankündigt, meldet sich S1 zu Wort.

- S1 ich hab da noch ne frage weil was muss n jetzt noch mal unter faustgestalt auf den strich\
 L so was muss auf den strich/ achso das hamma vergessen\ ja wie könnte man das bezeichnen/
 so zwischen- (.) zwischen zwei welten zwischen zwei fronten und im grunde genommen hat ja
 die faustgestalt dafür gesorgt dass sich menschheit wirklich och weiterentwickelt hat\ zumin-
 dest im denken und fühlen\
 S1 ja vielleicht zwiespältigkeit\
 L zwiespältigkeit wär nicht schlecht\ was noch/ (.) ja nehmt mal diesen übergangsmenschen ne\
 diesen aufbruchsmenschen\ (.) der natürlich wahnsinnig zwiespältig gesehen wurde\ (.) ich
 denke ma innerlich war der selber och (.) zwiespältig\

Die von der Schülerin gestellte Frage („was muss...“) wird hier im Modus einer Begründung eingesetzt, die „jetzt“ beantwortet, d.h. die Lücke unter „Faustgestalt“ gefüllt werden muss. Hier zeigt sich deutlich, dass das Arbeitsblatt die gleiche kontextuierende Funktion wie die Aufgabenstellung im ersten Beispiel einnimmt und dass der leere Strich - ausgehend von seinem Schließungszwang⁴ („muss“) – zum Gegenstand der Kommunikation werden kann. Die Lehrerin wird als Expertin angesprochen, die den Einwand und Rückschritt als berechtigt markiert und das Füllen der Lücke als „vergessene“ Aufgabe der Klassengemeinschaft herausstellt. Damit weist sie den Status der inhaltlichen Expertise zunächst zurück und stellt ihrerseits die Frage an die Gruppe. Der Gegenstand bleibt durch die Verwendung einer Deixis (in Form des „das“ als Verweis auf den gesuchten Begriff) und des Konjunktivs dabei unbestimmt bestimmt, aber grundsätzlich bestimmbar; damit wird an den im Arbeitsblatt angelegten Ergebnisraum angeknüpft. Zwischen der Frage und dem nachfolgenden Turn der Lehrerin erfolgt keine Pause, was die Frage als rhetorische aufscheinen lässt. Das verwendete „so“ leitet zu einer Elaboration der Intension des gesuchten Begriffes über; dieser sei in einer Zwischenwelt bzw. bipolaren Struktur zu verorten, die zunehmend verhärtet dargestellt wird (von „Welt“ zu „Front“). Mit dem Einsatz „und im Grunde genommen“ führt die Lehrerin die Elaboration weiter aus: Einerseits wird die Faustgestalt als kausale Ursache für die Weiterentwicklung der Menschheit beschrieben, die dann relativiert und fokussiert wird. Daran wird andererseits deutlich, dass „unter“ nicht nur eine lokale, sondern auch thematische Referenz zur Faustgestalt herstellt. Während die Bedeutung der „Zwischenwelt“ durchaus im Arbeitsblatt zu erkennen ist, fehlen optische oder textuelle Hinweise auf die Entwicklungsperspektive. So kommen weder Pfeile zum Einsatz, noch wird die im europäischen Kulturraum konventionelle Leserichtung von links nach rechts berücksichtigt.

4 Am beschriebenen Schließungszwang lässt sich dann auch aufzeigen, dass in Bezug auf die Lücke eine Nicht-Realisierung der (schriftlichen) Antwort als situationspezifisch nicht adäquat gilt.

Mit diesem Turn aktualisiert die Lehrerin den in der spezifischen Lücke angelegten Impetus des Arbeitsblattes, arbeitet den semantischen Bezug von Lücke und „Faustgestalt“ verbal aus und elaboriert so die Relevanzdimension des Ergebnisraums.

Die Schülerin greift mit dem „vielleicht“ in ihrer Antwort den Modus des Möglichen der gestellten Frage auf und bezieht sich in ihrer Antwort („Zwiespältigkeit“) auf die Bipolarität der Zwischenwelt, die sowohl im Arbeitsblatt als auch in den Ausführungen der Lehrerin angelegt ist. Die Bezeichnung wird zunächst wiederholt, durch den Konjunktiv relativiert und anschließend als „nicht schlecht“ bewertet. Durch die Frage nach weiteren Bezeichnungen wird die Antwort als unzulänglich markiert und weitere SchülerInnen aufgefordert, sich an der Beantwortung zu beteiligen. Der Evaluationsturn der Lehrerin erfolgt also in der bekannten Form einer fremdinitiierten Selbstkorrektur (Kalthoff 1995: 930). Nach der kurzen Pause erfolgt dann eine Beschleunigung der unterrichtlichen Interaktion, da die Lehrerin nun selbst den Begriff („übergangsmensch“), der verschriftlicht die Lücke füllen soll, einbringt. Sie betont damit den Entwicklungsaspekt, elaboriert aber in der Folge ihre Antwort, die sie mit der von der Schülerin vorgeschlagenen Bezeichnung zusammenfügt (vgl. ebd.: 934); die Zwiespältigkeit wird so zu einem Bezeichner der Faustgestalt. Damit wird diese Eigenschaft als relevantes Wissen markiert, das jedoch die Lücke nicht füllt. Zwar ist der kollektive Aufmerksamkeitsfokus von Beginn an gegeben und zu diesem wird in der Ergebniskommunikation auch stets zurückgekehrt. Obgleich der Ergebnisraum hinsichtlich der Relevanzdimension durch die Einsätze der Lehrerin keine Begrenzung oder Verschiebung erfährt, wird die Antwort von S1 als zugleich relevant und formal korrekt (und somit als Ergebnis) als auch unzutreffend für diese spezifische Auslassung markiert. Damit unterscheidet sich diese Szene deutlich vom ersten Fallbeispiel. Insgesamt wird in diesem Fallbeispiel der Ergebnisraum durch die Lücken des formularhaften Arbeitsblattes stark eingeengt. Die Reduktion der erwarteten Antworten auf Ein-Wort-Aussagen, verbunden mit Richtungs- und Operationszeichen, erfasst die Komplexität der Denkstrukturen der SchülerInnen nicht und schränkt damit auch produktive Sinnerzeugungsprozesse stark ein (vgl. auch Jung 1980: 87).

3.3 Fallbeispiel 3: „Faire Wette“

Ausgangspunkt der Interaktion im folgenden Fallbeispiel – als Vertreter einer Situation geringer Aufmerksamkeitsfokussierung – ist das Ende der Dramenszene „Prolog im Himmel“, das mit der darin enthaltenen Figurenrede von dem Herrn und Mephisto mehrfach in der Aufgabenstellung betont wird. Die Lehrerin knüpft dann an das Erkenntnisinteresse von S1 an („da komm wer nämlich noch mal auf deine frage die du gerade gestellt hast zurück S1“) und etabliert die Aufgaben für die individuelle Lektüre. Von den SchülerInnen wird der eigenständige Schluss gefordert („überlegt mal“), ob und wie die Wette funktioniert und ob sie fair ist. Somit ist der Ergebnisraum sehr offen angelegt: Erwartet werden von den SchülerInnen vorläufige und individuelle Schiedsentscheidungen zur Chancengleichheit der Wettparteien, die aber im Gegensatz zu den vorherigen Fallbeispielen weder in einer bestimmten Struktur noch in einem speziellen Modus sichtbar realisiert werden müssen. Gleichzeitig besitzt die Aufgabenstellung einen vorbereitenden Charakter, der eine abschließende Verhandlung mit Urteilsbildung vermuten lässt.

Die sich anschließende Einzelarbeit endet mit der Aufforderung der Lehrerin, sich zur Frage, ob die Wette fair sei, zu positionieren. Nachdem einzelne Schülerinnen ihre Einschätzung verbalisiert haben, verlangt die Lehrerin entsprechende Begründungen. Dem kommen S2 und S1 nach, wobei S1 ihre Position wiederholt vertritt und von der Lehrerin direkt adressiert wird.

- L Na du denk- du gehst jetzt einfach davon aus dass die ja beide gleichberechtigt sind\ so hab ich dich verstanden\ die haben beide gleiche chancen sagst du jetzt und S2 sagt aber nö der herr hat schon bessere chancen aber warum hatn der bessere chancen darauf müssn wir jetzt noch mal gucken
- S1 genau ich weiß nicht wo der die besseren chancen hat\
- L das wird aber hier im text genannt\ was is denn mephisto für den herrn\
- S1 ein knecht
- L ein knecht genau\die ham n knecht herrn verhältnis (.)

Die Lehrerin zeigt sich zunächst als Moderatorin, indem sie die Einschätzungen der Schülerinnen wiederholt und einander als innerhalb des Ergebnisraums mögliche aber sich widersprechende Urteile gegenüberstellt. Da sich auf dieser Ebene keine Einigung abzeichnet, sollen die Begründungen die Überzeugungsarbeit leisten und zu einem gemeinsamen Urteil führen. Ihre Sprecherposition nutzend verschiebt die Lehrerin den gemeinschaftlichen Aufmerksamkeitsfokus und legt bereits an dieser Stelle die abschließende Konklusion an, die dem Herrn bessere Ausgangsbedingungen für die Wette zuspricht. S1 stimmt der Verschiebung zu; es seien genau die fehlenden Begründungen, die aus ihrer Perspektive gegen die besseren Chancen des Herrn sprächen. Dem widerspricht die Lehrerin und verweist auf den Text als Autorität, der keinen Zweifel an der günstigeren Ausgangslage des Herrn und dem Urteil der Lehrerin lässt. Bezogen auf die ursprüngliche Aufgabenstellung hat S1 zwar ein adäquates Ergebnis erbracht – sie hat nachgedacht und ein Urteil gefällt, das aber dem Text als neu etablierter Bewertungsinstanz nicht standhalten kann und deswegen als falsch zurückgewiesen wird. Die nachfolgende Ein-Wort-Frage der Lehrerin richtet sich nicht auf eine konkrete Textstelle, sondern auf die hierarchische Stellung Mephistos gegenüber dem Herrn. Die Antwort erfolgt prompt und wird von der Lehrerin ratifiziert. Damit folgt die Interaktion dem klassischen IRE-Schema und belegt das vorher bereits aufscheinende Urteil.

In diesem Fallbeispiel war der anfänglich etablierte Ergebnisraum sehr offen angelegt und fokussierte die individuellen Verläufe der Aufmerksamkeit nur minimal. Zum einen kam es dadurch zu einer dichten Aushandlung.⁵ Zum anderen gelang es zunächst nicht, die adäquate Antwort von S1 als falsch zurückzuweisen. Ausgehend von dieser Paradoxie wurde der Ergebnisraum mit Hilfe des Textes als Bewertungsinstanz für den Geltungsanspruch von Antworten eingengt. Damit wird mit der Faktizität des Textes in diesem Fallbeispiel erstmals eine weitere Dimension des Ergebnisraums etabliert, mit deren Einführung in der Ergebniskommunikation der geteilte Aufmerksamkeitsfokus ermöglicht und ein Ergebnis ratifizierbar wird.

5 Aus Platzgründen kann die über 5-minütige Diskussion hier nicht vollständig abgebildet werden.

3.4 Ergebniskommunikation und -raum im Fallvergleich

Zentraler Bestandteil der Ergebniskommunikation in allen drei Szenen ist die „Herstellung von Wissen in Form situativ richtiger Schülerantworten“ (Kalthoff 1995: 930). Dabei folgt die Logik dem bekannten Schema aus Anbahnung (I), Antwort (R) und Kommentierung (E). Die Kommentierung verwandelt dabei die Geltungsansprüche individueller Aufmerksamkeitsverläufe und Antworten in Gewissheiten (vgl. Kalthoff 2000: 435) und insofern in kollektive Verlaufsordnungen, d.h. Ergebnisse. Wie sich zeigt, ist die Fokussierung jedoch nicht allein auf Fragen der Lehrperson zu beschränken, sondern erweist sich als gerahmt durch Materialität und zeitlich vorgelagerte Aufgabenstellungen. Damit können Fragen von Lernenden als Antworten gelten, die hinsichtlich des enthaltenden Wissens als (in-)adäquat markiert werden. Doch nicht nur realisierte Einsätze bzw. Antworten unterliegen der Beeinflussung; das für Unterricht konstitutive „Mitdenken“ wird erst durch die Aktualisierung und Transformation auch öffentlich zeitweise nicht erkennbarer Aufmerksamkeitsbindung in die kollektive Verlaufsordnung ermöglicht.

Die „epistemische Autorität“ der Lehrkraft (ebd.: 436) beschränkt sich nicht nur auf das Kommentieren selbst, sondern auch auf die Festlegung und Verschiebung der Kriterien (in Anbahnung und Kommentierung), anhand derer die Adäquatheit von Antworten bestimmt wird. Diese Kriterien fassen wir als Dimensionen eines Raumes möglicher und adäquater Antworten, d.h. als Ergebnisraum. Im vorliegenden Material konnten wir die Dimensionen der schulischen Relevanz (1), der Realisierung (2), der formalen Korrektheit (3) sowie der Faktizität (4) rekonstruieren. Dabei zeigte sich vor allem am letzten Fallbeispiel, dass aus der Paradoxie einer adäquaten und dennoch „falschen“ Antwort heraus eine stete Aktualisierung und Transformation des Ergebnisraumes auch hinsichtlich seiner Dimensionen realisierbar ist.

4. Fazit und didaktische Bewertung der Fallrekonstruktionen

In dem von uns analysierten Unterricht werden Ergebnisse als richtig bzw. schulisch relevant markiertes Wissen situativ und routinisiert produziert, indem die Verläufe der Aufmerksamkeit und die Einsätze der Lernenden durch die Unterrichtsmaterialien, Aufgabenstellungen und Evaluationsturns der Lehrkraft in ihrer Richtung bestimmt werden. In der Aufführung dieser pädagogischen Praktiken emergiert ein Ergebnisraum, den wir anhand der vier Dimensionen *schulische Relevanz*, *Realisierung*, *formale Korrektheit* und *Faktizität* näher bestimmt haben und der die Kriterien für adäquate Anschlüsse der InteraktionsteilnehmerInnen bereithält. Dieser wird demzufolge wesentlich durch lehrendeninitiierte Zeigeinteraktionen strukturiert und in der Situation aktualisiert und transformiert.

Die jeweiligen Antworten der Lernenden werden also nicht ohne Validierung durch die Lehrerin als der „Hüterin des Wissens“ zu einem Ergebnis. Vielmehr werden diese Antworten von der Lehrerin auf die ein oder andere Weise zur Hervorbringung derjenigen Ergebnisse funktionalisiert, die bereits vorab angelegt waren und nun als gesichertes Wissen – eben als Ergebnis – gelten dürfen. Die Lernenden werden so zu

Ko-Produzenten von Ergebnissen, aber nur innerhalb des von der Lehrerin maßgeblich etablierten und begrenzten Ergebnisraums. Zwar kommt den Deutungen der Lernenden in den Fallbeispielen ein unterschiedlicher Stellenwert zu, gleichzeitig weisen aber alle drei Rekonstruktionen die Gemeinsamkeit auf, dass immer die Lernenden scheinbar feststehende Antworten auf die Fragen der Lehrerinnen – nach einer bestimmten Deutung, einem bestimmten Begriff, einem bestimmten Urteil – suchen. Darin bestätigen wir in der Tendenz ältere und neuere Unterrichtsanalysen (vgl. Kalthoff 1995: 930ff.; Reh/ Rabenstein 2013: 301ff.).

Mit der Vorstellung standardisier- und überprüfbarer Outputs sind die rekonstruierten Muster der Ergebniskommunikation somit gut vereinbar. Als zentrale Differenz zeigt sich diejenige zwischen den erwarteten Ergebnissen der Lehrkraft und den Antworten der Lernenden, die im Verlauf der Interaktion in vereindeutigender Weise bearbeitet wird. Diese „vertikale“ Differenz geht, wenn sie sich als Verlaufsmuster ganzer Unterrichtseinheiten reproduziert, mit der Gefahr einher, dass die im Unterricht als objektiv behandelte Sache – der eindeutige und nur noch zu entdeckende Sinn – mit den subjektiven Welten der Lernenden unverbunden bleibt. Aus einer didaktischen Perspektive finden sich im Kontrast zu den rekonstruierten und für unser Sample typischen Mustern Forderungen nach einem stärker an sinnstiftendem Verstehen orientierten (Literatur-)Unterricht. Ein solcher müsste die alltägliche Bedeutungswelt der Lernenden, ihre durch den Text aktualisierten subjektiven Vorstellungen in den Vordergrund rücken, diese „horizontale“ Differenz unterschiedlicher Perspektiven auf den Text vergleichend zum Gegenstand des Unterrichts machen und auf diese Weise nicht verein-, sondern *vervieldeutigen* (vgl. grundsätzlich Combe/ Gebhard 2012; literaturdidaktisch Birkmeyer 2015). Das könnte mit dem normativen Ziel einer sinnhaften und persönlichkeitswirksamen Gegenstandserfahrung zu einer nicht nur koordinativen, sondern kooperativen Ergebniskonstitution führen, die damit aber sowohl die etablierte soziale Ordnung des schulischen Systems als auch die Legitimität standardisierter fachlicher Anforderungen unterrichtlicher Arbeit zumindest partiell in Frage stellen würde.

Autoreninformationen

Prof. Maria Hallitzky
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik
des Sekundarbereichs
maria.hallitzky@uni-leipzig.de

Dr. Beate Beyer
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
beate.beyer@uni-leipzig.de

Christopher Hempel
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
christopher.hempel@uni-leipzig.de

Dr. Christian Herfter
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
herfter@uni-leipzig.de

Johanna Leicht
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
johanna.leicht@uni-leipzig.de

Ellen Schroeter, M.A.
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
eschroet@rz.uni-leipzig.de

Literatur

- Birkmeyer, Jens (2015): Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellungen im Literaturunterricht. In: Ulrich Gebhard (Hrsg.): Sinn im Dialog. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-50.
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung - eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg/ u.a. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Wiesbaden: Springer, S. 11-28.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Annäherungen an das Verstehen im Unterricht. In: ZISU 1, S. 221-230.
- Dinkelaker, Jörg (2015): Varianten der Einbindung von Aufmerksamkeit. Zeigeinteraktionen in pädagogischen Feldern. In: Reh, Sabine/ Berdelmann, Kathrin/ Dinkelaker, Jörg (Hg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie, Wiesbaden: Springer VS, S. 241-264
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart: Reclam.
- Hogrefe, Juliane/Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: ZISU 1, S. 7-30.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: ZISU 2, S. 38-57.
- Jung, Doris (1980): Sinnkonstitution durch Schülerantworten und Unterrichtsverlauf. In: Ramge, Hans (Hrsg.): Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht. Giessen: Wilhelm Schmitz Verlag, S. 77-108.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 925-939.

- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 429-446.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. Köln: Wolters Kluwer.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(1), S. 125-143.
- Kölller, Olaf (2009): Bildungsstandards. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 529-548.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Lersch, Rainer (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts (Kurzfassung). In: Schulpädagogik – heute 1, URL: www.schulpaedagogik-heute.de [Zugriff am: 23.11.16].
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Lewis, David (1975): Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- Prange, Klaus (2012): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh
- Prenzel, Manfred (2000): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. In: Unterrichtswissenschaft, 28, S. 103-126.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. In: Mammes, Ingelore u.a. (Hrsg.) Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 141-154.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 668–690.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32/4, S. 282-301.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (3), S. 291-307.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagserschulungsforschung. In: Reh, Sabine u.a. (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-62.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 209-222.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Paderborn, S. 111-134.
- Schneider, Dirk (in Vorbereitung): Umgang mit Zielvorstellungen in einem offenen Unterricht. Zur Anpassung der Zielvorstellungen an individuelle Lernausgangslagen in einem offen angelegten Deutschunterricht an Sekundarschulen.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2013). Lehrplan Gymnasium. Deutsch, URL: http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf [Zugriff am: 23.11.16].

Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse

Zusammenfassung

Angesichts der Zunahme des bisher kaum erforschten inklusiven Fachunterrichts der Sekundarstufe 1 stellt sich die Frage nach seiner praktischen Gestaltung mit Blick auf die Konstruktion von Leistungsdifferenzen und damit verbundener Behinderungen von Lern- und Bildungsprozessen spezifischer Schülergruppen. Die Konstruktion von Leistungsdifferenzen wird in diesem Beitrag am Beispiel des Deutschunterrichts einer Inklusionsklasse mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation rekonstruiert. Es dokumentiert sich eine Bewertungspraxis, die Leistung individuell und konkurrenzorientiert fasst und als Ergebnis individuell zuschreibt. Ermöglicht wird dies durch eine geteilte und komplementäre Handlungspraxis zwischen Lehrerin und SchülerInnen. *Schlagwörter:* Inklusion, Differenz, Fachunterricht, Leistung, Ergebnis, dokumentarische Videointerpretation

Construction of achievement and results in a German class in an inclusive secondary setting

Due to the increase of inclusive schooling in secondary schooling the topic of the, so far rarely, investigated aspect of subject lessons, arises. The article investigates in the questions how differences in achievement are constructed and handled in a German lesson of an inclusive secondary school and how these constructs hinder or open learning opportunities of certain groups of pupils. In the referred example a recently returned grammar test is the topic. The interpretation of a video sequence is based on documentary video interpretation. It shows a concept of achievement as individual and competitive. It becomes possible through a shared and complementary practice of teacher and pupils.

Keywords: inclusion, differences, German class, achievement, result, documentary video interpretation

1. Forschungsdesiderat: Inklusion im Fachunterricht der Sekundarstufe

Die Entwicklung schulischer Inklusion wird seit wenigen Jahren verstärkt – meist mit Bezug zur Ratifizierung der UN-BRK und daraus abgeleiteter bildungspolitischer Reformen – in der Erziehungswissenschaft diskutiert. Ist es bis 2005 v.a. die Teildisziplin der Sonder- bzw. Integrationspädagogik gewesen, die sich der Frage annahm, erfolgt dies zunehmend auch in der Schulpädagogik (z.B. Cramer & Harant 2014). Der Fachdiskurs zu Inklusion steht in theoretischer Kontinuität zu dem verstärkt seit den 1970er Jahren geführten der Integration (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014: 114). Seine Differenzierung im Verlauf der vergangenen 40 Jahre begründet sich v.a. in der sozialwissenschaftlichen Fundierung des Behinderungsverständnisses (Sturm 2015a). Sie geht mit einer Perspektive auf Inklusion einher, die am Abbau jener Barrieren orientiert ist, die zu Benachteiligung oder Behinderung (spezifischer) Schülergruppen führen. Somit stellt Inklusion einen analytischen Gegenpol zu Exklusion bzw. Benachteiligung dar.

Der Ausbau inklusiver Schulen stellt eine bildungspolitische Antwort auf die UN-BRK dar, die mit der verantwortlichen Zuständigkeit der *Regelschule* für *alle* SchülerInnen einhergeht, also auch für jene, die die Leistungs- und Verhaltenserwartungen nicht erfüllen, häufig ohne, dass die bestehenden ausgrenzenden Strukturen der Regelschule hinterfragt oder verändert würden (vgl. Becker 2015: 130ff.).

Die flächendeckende Entwicklung integrativer¹ Schulen stellt seit knapp 10 Jahren eine Entwicklungsprämisse der Schweiz dar (EDK 2007; Schweiz 2013), die mit der Ratifizierung der UN-BRK 2014 bestärkt wird. Das Primat *inkluisiven* Unterrichts steht dabei im Spannungsverhältnis zum weiterhin selektiven, mehrgliedrigen an Leistungsdifferenzen und zunehmend an marktwirtschaftlichen Prinzipien ausgerichteten Schulsystem (vgl. Becker 2015: 125ff.). Dieser Widerspruch charakterisiert den schulisch-organisatorischen Rahmen der unterrichtlichen Handlungspraxis, die für den Fachunterricht der Sekundarstufe bislang kaum erforscht ist (Koch & Textor 2015). Desiderate bestehen u.a. für die Herstellung und Bearbeitung von (Leistungs-)Differenzen ebenso wie für die Konstruktion von Ergebnissen; Aspekte, die in der Diskussion um Exklusion und Benachteiligung eine zentrale Bedeutung einnehmen (z.B. Kronauer 2010).

Der Beitrag zeigt erste Ergebnisse des vom SNF geförderten Projekts: *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I. Eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen* (Sturm & Wagner-Willi 2014). Der Studie liegt ein praxeologisches Erkenntnisinteresse zugrunde, das die sprachliche und nonverbale, körperlich-räumliche Ebene des Unterrichts v.a. mit Videos untersucht. Es werden verschiedene Phasen (Einführung, Erarbeitung, Abschluss) von Unterrichtseinheiten verglichen. Die Videos werden wie die ergänzenden Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen und Interviews mit den Lehrpersonen mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2010; Fritzsche & Wagner-Willi 2015; Nohl 2012). Dieser Beitrag ist dem Erkenntnisinteresse gewidmet, *wie* was in Abschlussphasen einer Unterrichtseinheit – an einer dem Anspruch nach integrativen Klasse – als Ergebnis konstruiert und hervorgebracht wird und wie dies in Relation zu Leistung(sdifferenz) und Inklusion steht. Um diesem Interesse nachzukommen, werden nach einer Skizzierung der Studie (2) Interpretationen empirischen Materials aus einer integrativen Sekundarstufenklasse vorgestellt (3). Abschließend erfolgen ein Resümee und Perspektiven für die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit Leistungs- und Ergebniskonstruktionen im inklusiven (Deutsch-)Unterricht (4).

2. Forschungsprojekt

Vor dem Hintergrund der Forschungsdesiderate zum inklusiven Fachunterricht der Sekundarstufe I richtet sich das Erkenntnisinteresse des Projekts auf Praxisformen der Differenzbearbeitung und -herstellung in den Fächern Deutsch und Mathematik inklusiver und – kontrastierend – exklusiver Schulen dieser Schulstufe. Konträr zu einem ontologisierenden Differenzverständnis baut das Projekt auf einem, in der praxeologi-

1 Bei Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs verwende ich den aktuell gängigen Begriff Inklusion, Integration wenn er so im Feld gebraucht wird z.B. in bildungspolitischen Dokumenten der Schweiz.

sehen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2010: 187ff.) fundierten auf, das zwei Ebenen der Sozialität unterscheidet: kommunikative und konjunktive (Bohnsack & Nohl 2001). Auf beiden werden Differenzen hervorgebracht und bearbeitet.

In Organisationen, wie der Schule, treffen AkteurInnen aufeinander, die unterschiedlichen sozialen Milieus, verstanden als „gelebte Praxis innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten“ (Nohl 2007: 66), angehören. Soziale Milieus konzipiert Mannheim (1980: 215) als „konjunktive Erfahrungsgemeinschaften“ bzw. „Erfahrungsräume“, die sich durch existentielle Beziehungen („Konjunktionen“) von Menschen über gemeinsame Erfahrung und Praxis auszeichnen. Konjunktive Erfahrungsräume sind *mehrdimensional* (vgl. Bohnsack 2010: 141ff.), d.h. unterschiedliche Erfahrungen überlagern sich, wie z.B. geschlechts- und professionsspezifische. Vom konjunktiven Erfahrungsraum unterscheidet sich das explizite oder *kommunikative* Wissen (vgl. Mannheim 1980: 285ff.), das in der Schule z.B. Wissen über die Zugehörigkeit von SchülerInnen zu Bildungsgängen umfasst.

Die Milieugehörigen tragen ihre Milieus nicht nur in die Organisation herein, sondern in ihnen können sich auch spezifische *Organisationsmilieus* entwickeln; und zwar, wenn sich die Praxis zu einem konjunktiven Erfahrungsraum entwickelt und milieuspezifische Erfahrungen hervorbringt (vgl. Nohl 2007: 44). Angelehnt an Nohls Verständnis schulischer *Organisationsmilieus* wird im Projekt untersucht, inwiefern Schulform und/oder Schulfach eigene *Unterrichtsmilieus* (Wagner-Willi & Sturm 2012) hervorbringen, in denen unterschiedlich Differenzen hervorgebracht und bearbeitet werden, die ihrerseits das Lernen spezifischer Schülergruppen eröffnen und/oder behindern. Gemäß eigenen Analysen bildet die Bezugnahme auf Leistungsdifferenzen eine wesentliche Orientierung von Lehrpersonen in integrativen wie in separativen schulischen Settings (Sturm 2013). Auch Rabenstein u.a. (2013) arbeiten in ihrer ethnografischen Studie zu reformorientierten Sekundarschulen die rahmende Bedeutung *schulischer Leistung* im Unterricht heraus. Zaborowski u.a. (2011) rekonstruieren ebenfalls ethnografisch schulformspezifische Leistungsverständnisse. Während Leistung im Gymnasium selbstverständlich anerkannt ist, dominiert in der (ostdeutschen) Sekundarschule, die mit einer „negativ selektierten Schülerschaft“ (ebd.: 360) arbeitet, ein „gebrochenes Verhältnis“ (ebd.: 360): Einerseits werden den SchülerInnen keine hohen Leistungen zugetraut und andererseits wird der Anspruch auf eben solche erhoben. Breidenstein (2006: 225ff.) hat die Logik von Testrückgabesituationen untersucht, mit Fokus auf die Bekanntgabe der Noten und ihrer Entgegennahme. Er rekonstruierte ein ritualisiertes Geschehen, mit dem „Ziel schulische[s] Arbeiten[...] in den Mittelpunkt“ zu stellen (ebd.: 244, Anm. TS). Unser Projekt knüpft hieran an, indem wir fragen, wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Leistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktionen mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von SchülerInnen einhergehen.

Das Sampling basiert auf einem kontrastiven Fallvergleich (vgl. Bohnsack 2010: 38) mit Fokus auf *Schulform*, je zwei Gymnasial- und zwei Sekundarschulklassen, und *Fachunterricht*, Deutsch und Mathematik, urbaner Schulen der Deutschschweiz. Der Zugang zur performativen Unterrichtspraxis erfolgt mittels Unterrichtsvideographie, die es ermöglicht, komplexe, miteinander verwobene korporierte und verbale Praktiken der AkteurInnen in sozialer, räumlicher und materialer Hinsicht in ihrer *Simultaneität* und

Sequenzialität zu erfassen (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2015: 133f.). Die Methode eröffnet das wiederholte Anschauen des Materials durch mehrere Beobachtende, ohne den Anspruch auf *Objektivität* oder Vollständigkeit erheben zu können. Ergänzend werden narrativ fundierte Interviews (vgl. Nohl 2012: 19ff.) mit den Lehrpersonen und Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2010: 105ff.) mit den SchülerInnen geführt, mit dem Ziel, ihre Erfahrungen der Herstellung und Bearbeitung von (Leistungs-)Differenzen im Unterricht zu rekonstruieren. Alle Daten werden mit der Dokumentarischen Methode (ebd.: 31ff.) ausgewertet. Der feldspezifische Geltungscharakter der Herstellung und Bearbeitung der Differenzen wird forschungspraktisch eingeklammert und jene Prozessstrukturen und Muster rekonstruiert, die diesen zugrunde liegen (vgl. Mannheim 1980: 88).

Die Auswahl zu interpretierender Videosequenzen erfolgt auf der Basis eines zu Beginn angefertigten Handlungs- und Interaktionsverlaufs der Videos. Ausgewählt werden Szenen, die in Bezug auf Fragestellung, Repräsentanz und Dramaturgie – bei mehreren abgebildeten Personen zeichnet sich letztgenannte durch hohe interaktive Dichte aus (vgl. Bohnsack 2009: 174f.) – besonders relevant sind. Für sie werden die Ausführungen differenziert, indem thematische Haupt- und Untersequenzen benannt werden. Aus diesen werden dann, entlang der gleichen Kriterien, Fotogramme und Sequenzen ausgewählt, für die eine Fotogramm- und Sequenzanalyse erstellt wird. In diesem Beitrag werden Ausschnitte einer Sequenzanalyse aus dem Deutschunterricht vorgestellt. Im Gegensatz zur Fotogrammanalyse, die die *Simultaneität* der körperlich-räumlich-szenischen Aspekte rekonstruiert sowie die Standortgebundenheit der *abbildende* AkteurInnen, werden in der Sequenzanalyse die Prozesshaftigkeit der Interaktionen und die Praktiken, also die *Sequenzialität*, herausgearbeitet. Für beide Analyseschritte wird zunächst eine formulierende Interpretation, die das *Was* der räumlichen Situation und der korporierten und interaktiven Praktiken untersucht, also das kommunikative Wissen, erstellt. In der anschließenden reflektierenden Interpretation wird die Art und Weise, *wie* die Abgebildeten sich zueinander ins Verhältnis setzen und *wie* sie miteinander interagieren, also das konjunktive Wissen, rekonstruiert. Die Ergebnisse aller Interpretationsschritte münden in eine *Gesamtinterpretation*, die in eine fallinterne oder -übergreifende komparative Analyse eingeht (vgl. Bohnsack 2010: 135ff.; Fritzsche & Wagner-Willi 2015).

3. Besprechung des Grammatiktests

Die Hauptsequenz *Besprechung des Grammatiktests* wurde gewählt, da in ihr Formen der Hervorbringung und Zuschreibung von Leistungsdifferenzen zwischen SchülerInnen im Kontext einer unterrichtlichen Abschlussphase praktiziert werden. Sie ist insofern repräsentativ, als die Lehrerin einen hohen Redeanteil beansprucht und eine zentrale Sitzposition in dem räumlich-szenischen Arrangement einnimmt, während die SchülerInnen vergleichsweise wenig sprachlich kommunizieren und körperlich-räumlich auf die Lehrerin und ihre Unterlagen ausgerichtet sind; zudem arbeitet eine Schulische Heilpädagogin mit zwei Schülern, denen ‚*besonderer Bildungsbedarf*‘ zugeschrieben wird, im benachbarten Raum. Die Sequenz entstammt dem Deutschunterricht einer 8. koedukativen Integrationsklasse einer nicht-gymnasialen Sekundarschule, in der 17 SchülerInnen, die unterschiedlichen Bildungsgängen – ‚*besonderer Bildungsbedarf*‘,

„Grund-“, oder „erweiterte Ansprüche“ (SKBF 2014) – angehören, von einem Team aus Fachlehrpersonen und zwei Schulischen Heilpädagoginnen unterrichtet werden.

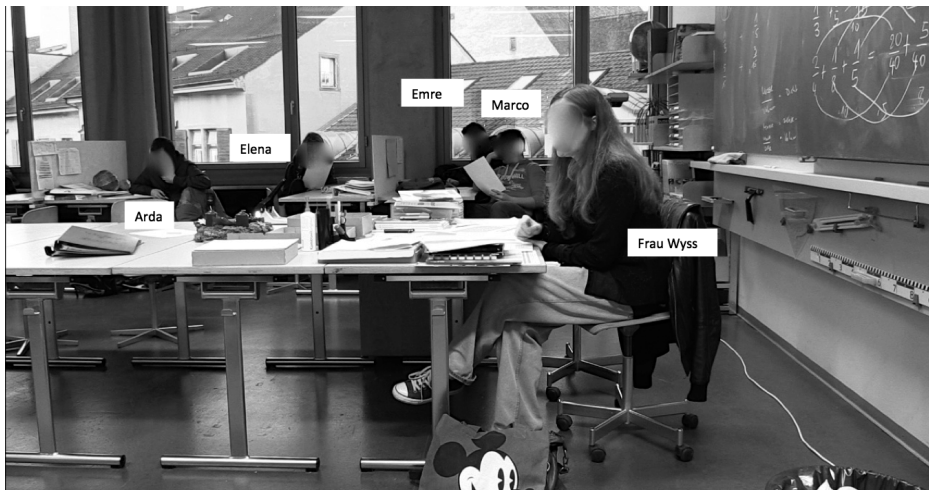
Der Fachunterricht wird in zweiwöchigen Epochen erteilt, die mit einer einstündigen Einführung in das Epochenthema, dem *Input*, der sich an alle SchülerInnen richtet, beginnt. Anschließend arbeiten die SchülerInnen etwa zwei Wochen, ca. 9 Lektionen pro Woche an nach Bildungsgängen differenzierten Wochenplänen. Mit einer Prüfung und deren Besprechung enden Epochen. Die ausgewählte Sequenz ist einer Abschlussphase entnommen, in der ein Test, der gemeinsam mit einem Aufsatz die Prüfung darstellt, besprochen wird. Die Lehrerin hat unmittelbar zuvor die Tests an die SchülerInnen ausgehändigt und individuell kommentiert.

Der Handlungsverlauf der Szene wird chronologisch, um die, für die Interpretation ausgewählten Passagen herum, dargestellt. An der gut sechsminütigen Sequenz sind die Deutschlehrerin Frau Wyss² und SchülerInnen beteiligt. Zur Illustration des Settings werden zwei Standbilder herangezogen, auf deren Interpretation aus Platzgründen verzichtet wird.

3.1 Räumlicher Kontext der Sequenz

Die Bilder sind repräsentativ für die Sequenz, in der ein Unterrichtsgespräch geführt wird, in dem v.a. die Lehrerin spricht: die SchülerInnen blicken meist auf ihre Unterlagen, während der Blick der Lehrerin zwischen ihnen und ihren Unterlagen wechselt. Die Sequenz wurde mit zwei Kameras, eine mit einem Funk- und Richtmikrofon (KFR) und eine mit Stereomikrofon (KS) ausgestattet, videografiert. Das Funkmikrofon trägt die Lehrerin. Die zwei Bilder zeigen die gleiche Situation aus den zwei Kameraperspektiven. Abgebildet sind Frau Wyss, Arda, Elena, Marco, Lesedi, Joana, Ahmet, und Dinika. Aus dem Video ist bekannt, dass auch Fritz, Nino und Paolo anwesend sind.

Abbildung 1: Besprechung des Grammatiktests (KS, 01:05)



2 Die Namen der AkteurInnen sind anonymisiert.

Abbildung 2: Besprechung des Grammatiktests (KFR, 01:05)



3.2 Sequenzanalyse: Besprechung des Grammatiktests

Die Hauptsequenz umfasst zwei Untersequenzen, die Besprechung der Bewertung einzelner Aufgaben des Tests (00:00-05:10) und des Tests insgesamt (05:11-06:10). Die Untersequenzen bestehen aus mehreren, z.T. parallel verlaufenden, thematisch differenzierten Passagen (*kursiv hervorgehoben*), die eine begriffliche Explikation des immanenten Sinngehalts der abgebildeten AkteurInnen darstellen und als Bezugspunkt der nachfolgenden Darstellung dienen. Die erste Untersequenz beginnt mit einer Nachfrage Joanas, auf die Frau Wyss erklärt, dass es zwei *verschiedene Tests* gab. Der Unterschied liegt bei der Aufgabe 2: in einer Testversion (mit *betratst*) konnten 17 Punkte erlangt werden, in der anderen 25 (mit *begegnest*). Emre fragt dann nach der Bewertung *falscher Antworten*. Frau Wyss beschreibt die „Ganz einfachen“ *Aufgaben* und erläutert ihr *weiteres Vorgehen*. Sie beginnt mit der *Besprechung* „einzelner Teile“, die inhaltlich nicht erläutert werden. Lesedi wird aufgefordert, *Beispiele für starke/schwache Verben* zu nennen. Parallel zu ihren Ausführungen ist *Marco in gestischer Kommunikation mit Person außerhalb des Kamerabildes*. Dann fragt Emre Frau Wyss mit Bezug auf das Papier, ob es sich dabei um eine Aufgabe handelt (*Verhandlung Aufgabe*). Die Lehrerin thematisiert dann ein „großes Problem“ und *ihren Umgang damit*. Sie unterbricht ihre Ausführungen hierzu für eine Bezugnahme auf *Ninos Kaugummi*.

3.2.1 „Großes Problem“ und Ninos Kaugummi³

Frau Wyss hält ihre rechte Hand, die Finger leicht zusammen gerollt, die Handfläche nach unten, seitlich neben ihr Gesicht, die Hand leicht hin und her bewegend sagt sie: „**Dann (.) eben euer großes Problem:** Unterstreiche die Verben. Da wir nicht alle denselben Test haben (.) sag ich jetzt eigentlich (.) grundsätzlich was dazu. Also es gab Leute die fast alle richtig hatten bis Leute die da (.) **fast** keine Punkte hatten. Ich denk ich bring das dann einfach wieder mal“, sie streckt die Finger ihrer rechten Hand, dreht die Handfläche nach unten und sagt, nach vorne blickend: „mit rein dass ihr in irgendeiner Aufgabe wenn=s aber nicht um Grammatik geht wieder mal“.

*Frau Wyss blickt nach vorne und macht Kaubewegungen mit dem Mund, zeigt dann mit ihrem rechten Zeigefinger auf ihre rechte Wange, streckt den Finger nach vorne und zur Seite. Sie blickt kurz nach unten auf ihr Papier, dann wieder nach vorne und sagt: „wieder mal irgendwelche Verben unterstreichen müsst oder so. Weil das **scheint** (.) **scheint** ihr üben zu müssen.“ Nino kommt von links in das Kamerabild, in dessen rechter unterer Ecke ein Ausschnitt des Mülleimers zu sehen ist, er spuckt ein Kaugummi hinein, während Frau Wyss, vor sich auf ihr Papier blickend, sagt: „**Die Zeiten unten wurden gut gelöst**, da habe ich glaub ich von fast alle richt- also (einfach) zwischen zwanzig bis zwölf Punkten geben können, es war pro richtige Zeit (.) zwei Punkte.“ Während sie das sagt, verlässt Nino das Kamerabild am linken Rand.* Frau Wyss sagt, nach unten blickend, „**Dann** bilde mit den folgenden Angaben einen Satz, das war auch (.) **recht gut**. Gut.“

Frau Wyss proponiert, dass alle (anwesenden) SchülerInnen ein „großes Problem“ damit haben, die Verben zu unterstreichen; sie kündigt an, hierzu, aufgrund der zwei Testvarianten etwas *Grundsätzliches* zu sagen und markiert so einen Unterschied gegenüber den anderen Aufgaben. Anschließend relativiert und differenziert Frau Wyss die propositionale Zuschreibung des *großen Problems*, indem sie eine Spannweite zwischen „fast alles richtig“ und „fast keine Punkte“ aufmacht; also auf unterschiedliche Ausprägungen des *Problems* verweist. Dabei übersetzt die Lehrerin die (individuellen) Testantworten im Modus *richtig* gleich „viele Punkte“, *falsch* „wenige“ und „keine“ Punkte bzw. verhandelt die Aufgaben entlang von Punkten. Damit ruft sie eine hierarchische Wertung auf, an deren Spitze *fast alles richtig* steht, während am anderen Ende „fast keine Punkte“ verortet sind. Richtige Antworten bzw. viele Punkte stellen dabei den positiven Horizont ihrer Erwartung dar. Sie verallgemeinert hier in doppelter Hinsicht: individuell, indem sie auf von Einzelnen erreichte Punkte Bezug nimmt und kollektiv, indem sie allen das Problem *weniger Punkte* zuschreibt. Die Kollektivierung des *Problems* erfolgt mit Fokus auf ein *Nicht-Gelingen*. Auch die von der Lehrerin gezogene Konsequenz ist kollektiv, da sie ankündigt, das Thema erneut einzubringen.

Frau Wyss unterbricht ihre Ausführungen, um Nino gestisch aufzufordern, seinen Kaugummi auszuspucken; dem er unmittelbar nachkommt. Beide Praktiken verweisen auf ein ritualisiertes Einfordern der unterrichtlichen Sozialnorm und deren Befolgung.

3 Die Transkription der wörtlichen Rede erfolgt entlang der Richtlinien TiQ (Bohnsack 2010: 236), nach denen betont Gesprochenes unterstrichen, lautes fett, Lachen durch @ und Sprechpausen durch Angabe der Sekundenzahl in Klammern (ab 2) und als (.) bei einer, angegeben wird.

4 Die Ausführungen erfolgen, wo nicht anders angeführt, aus der Perspektive der KS; zwischen den * aus der Perspektive KFR.

Anschließend beendet die Lehrerin ihren zuvor begonnenen Satz und differenziert die Proposition, dass das Unterstreichen von Verben zukünftig „noch“ zu „üben“ sei. Mit „üben“ verweist sie auf bereits Gekanntes, das noch zu festigen ist.

Nach vergewisserndem Blick auf ihr Papier geht Frau Wyss zur Aufgabe „Zeiten“ über. Hier wiederholt sich die Besprechungspraxis der Erläuterung des bewertenden Vorgehens und der bewertenden Einschätzung der Klasse als Kollektiv durch die Lehrerin. Dass die Bewertung in der ersten Person Singular beschrieben wird, unterstreicht die Bedeutung dieser Tätigkeit. Die Lehrerin orientiert ihre Ausführungen dabei an *ihren Bewertungsmöglichkeiten*, die scheinbar *objektiv* vorliegen und reduziert so ihre Verantwortung auf den Abgleich zwischen Vorgabe und Antwort der SchülerInnen. Vor dieser Folie stellt sich die Lehrerin – quasi solidarisch – auf die Seite der SchülerInnen, denen sie „gerne“ viele Punkte gibt.

Dieses Muster wiederholt sich bei der Besprechung der nächsten Aufgabe „Bilde mit den folgenden Angaben einen Satz“. Anders als in Bezug für die zweite Aufgabe angekündigt, verfährt Frau Wyss bei der Besprechung aller Aufgaben nach dem gleichen Prinzip. Zusammenfassend dokumentiert sich ein Verständnis von Testrückgabesituationen, in dem nicht primär Inhalte, sondern die Praxis der Punktevergabe und Bewertung an vermeintlich *objektiven* Kriterien von der Lehrerin erläutert wird.

3.2.2 Nachfrage Marcos

Marco fragt in Richtung Frau Wyss blickend: „Können Sie Dritte sagen Letschte.“ Frau Wyss dreht ihren Oberkörper in seine Richtung und sagt: „Hä?“ Darauf sagt Marco: „Begegnest können Sie Dritte Letschte also Letschte sagen?“ und zeigt mit seinem rechten Zeigefinger auf das Papier in seiner linken Hand; auch Emre blickt auf Marcos Papier. Frau Wyss hält ihre rechte Hand über ihrem Papier, auf das sie blickt und sagt: „Begegnest“. Marco sagt leise, auf sein Blatt zeigend: „Die Bäume fallen.“. Frau Wyss blickt auf ihr Papier und sagt: „Ähm (.) sie (.) fällten die Bäume.“, hebt ihren Kopf, dreht ihr Gesicht zu Marco und sagt, wieder auf ihr Papier blickend, „Dritte Person, das ist entweder er sie es oder sie, das ist Mehrzahl das heißt sie in der Mehrzahl, (2) und dann eben fällen fällten die Bäume.“.

In Marcos Bitte an Frau Wyss: „Können Sie Dritte sagen Letschte.“ proponiert der Schüler eine auf den Inhalt bezogene Frage, die er in mehreren Schritten konkretisiert. Frau Wyss blickt auf ihr Papier und gibt dann die *richtige* Antwort. Diese erläutert sie kurz entlang des Verweises auf die grammatische „Person“ und nennt, eingeleitet mit „eben“ den Infinitiv und das Präteritum (fällen) der dritten Person Plural. Ihr „eben“ verweist einerseits auf eine Logik, die der Antwort zu Grunde liegt, deren Richtigkeit nicht anzuzweifeln ist und andererseits impliziert die Lehrerin so, dass es *einfach* ist, dies zu erkennen. Hier dokumentieren sich, zusammengefasst, unterschiedliche Orientierungen: Während Marco ein inhaltliches Interesse an der *richtigen* Antwort in der Testbesprechung zeigt, die er sich nicht alleine erschließen kann, teilt Frau Wyss die erste Orientierung, dass es eine *richtige Antwort* gibt. Ihre kurze Antwort verweist performativ ebenso darauf wie der propositionale Gehalt, in der Testbesprechung nicht die *richtigen Antworten* zu besprechen.

Unmittelbar im Anschluss folgt eine Nachfrage von Lesedi, deren Bearbeitung durch Frau Wyss dem gleichen Muster folgt: die Lehrerin lässt sich temporär auf die

Frage nach einem inhaltlichen Aspekt ein. Parallel zur Beantwortung der Frage durch Frau Wyss findet ein Austausch über Noten von Arda, Emre, Marco und Nino statt und auch Lesedi und Joana unterhalten sich über den Test, nachdem Frau Wyss Lesedis Frage beantwortet hat. Frau Wyss klärt kurz in einem Metagespräch das weitere Vorgehen. Unmittelbar im Anschluss führt sie eine weitere Aufgabenbesprechung an, bevor sie zum Ergebnis des Tests insgesamt übergeht. Letzteres ist der zweiten Untersequenz zuzuordnen.

3.2.3 „Klassenschnitt von einer drei Komma acht“

„**Bschschsch. (2) Also was (.) gut ist** und was ich euch als Kompliment machen muss, (.) ist dieses bestimme die Zeiten; da wart ihr gut. Das war das Hauptthema. Das mit den Verben; (.) **wie gesagt** das bring ich wieder.“ Sie hebt ihren Kopf und blickt nach vorne. „Nicht als Thema (.) groß aber es kommt wieder rein. Weil da waren wir bei überrascht bis entsetzt Frau Müller und ich weil wir da echt dachten das (.)“, während ihre rechte Hand über das Papier fährt, führt sie die linke links an ihren Kopf und sagt: „kann fast nicht sein das=das- also ihr habt einen Klassenschnitt von einer drei Komma acht.“⁵ Frau Wyss blickt nach vorne. Mehrere sagen: „Boah.“, Lesedi: „**Boah mein Gott.**“ Jemand sagt: „Was?“. Frau Wyss nickt heftig und sagt: „Ja.“ Die SchülerInnen vor der Fensterfront blicken zu Frau Wyss, sie zu ihnen. Emre meldet sich und sagt: „Ohni Fuat läuft nüd.“⁶ Und lachend: „@Nei@“. Mehrere lachen.

Frau Wyss dreht ihren Oberkörper zu Marco und Emre und sagt: „**Ne=ne=ne=ne.**“ Dabei schüttelt sie den Kopf und sagt weiter: „**Seine letzten Tests** die ich jetzt noch gesehen habe in den anderen Fächern nein. (.)“.

Nachdem Frau Wyss die Gespräche der SchülerInnen beendet und die soziale Ordnung des Unterrichts, in dem v.a. sie spricht, hergestellt hat, leitet sie mit „also“ zurück zur Testaufgabenbesprechung. Hierbei folgt sie dem beschriebenen Muster, die Bewertung zu erläutern und das Klassenergebnis einzuschätzen. Auch hier dokumentiert sich eine kollektive Betrachtung erbrachter Leistung, wenn auch bezogen auf Erfolg.

Dann transponiert Frau Wyss die Besprechung einzelner Aufgaben zur Bewertung des Tests insgesamt. Dies leitet sie mit ihrem Entsetzen und ihrer Überraschung über den Klassenschnitt von drei Komma acht ein. Frau Wyss bezieht ihre Kollegin, die, so ist aus dem Kontext bekannt, in den Parallelklassen Deutsch unterrichtet, legitimierend heran. Mit dem „Klassenschnitt“ rekurriert sie wiederholt auf die Klasse, im Sinne eines *kollektiven Versagens*. Die Lehrerin bekräftigt ihr Entsetzen und ihre Überraschung in der Äußerung „kann fast nicht sein“. Die SchülerInnen elaborieren den propositionalen Gehalt mit ihren unmittelbaren Kommentaren „boah“ und „boah mein Gott“, die auf etwas Unfassbares verweisen. Vor allem die Bezugnahme auf Gott zeigt eine totale, umfassende und emotionale Reaktion. Die Emotionalität der SchülerInnen zeigt zugleich eine selbstkritische und selbstzuschreibende Reflektion, indem sie sich das *kollektive Versagen* zuschreiben. Emre differenziert diese Orientierung, indem er lachend auf Schweizerdeutsch sagt: „Ohni Fuat läuft nüd.“. Mehrere SchülerInnen ratifizieren seine

5 In der Deutschschweiz ist 6 die beste Note, Noten unter 4 markieren ungenügende Leistungen.

6 Ohne Fuat läuft nichts.

Äußerung mit Lachen⁷. Hier dokumentiert sich ein Verständnis von Leistung, das zugleich individuell und kollektiv gefasst wird: Individuell, indem die Leistungen als von Einzelnen, wie z.B. Fuat, erbracht betrachtet werden, und kollektiv, im gemeinsamen Ergebnis der Klasse, dem „Klassenschnitt“. Mit letzterem wird das Ergebnis als nicht zufriedenstellend markiert.

Die Ergebnisse Einzelner sind als Bestandteile des „Klassenschnitts“ relevant. Hier wird ein solidarisches Moment der SchülerInnen im Umgang mit dem (nicht zufriedenstellenden) Notendurchschnitt deutlich: die *Schwäche* ihres Kollektivs – ohne Fuat. Das individuelle Moment – als Teil des Kollektivs – wird v.a. in der Anrufung Fuats deutlich. Auch wenn Frau Wyss in ihrer Antwort explizit macht, dass sie Fuat nicht als leistungsstark einschätzt, wird deutlich, dass sie die Orientierung teilt, Leistungsstärke/-schwäche individuell zuzuschreiben. Mit ihrem Verweis, Fuats letzte Tests anderer Fächer gesehen zu haben, schreibt sie ihm die Leistungsfähigkeit allgemein ab. Hierin dokumentiert sich ein stabiles, allgemeines, fachübergreifendes und unterrichtsunabhängiges Konstrukt individueller Leistung. Das Herausheben Fuats als besonders *leistungsstark* findet sich homolog im *Input* der Unterrichtsepoche Deutsch, in der die SchülerInnen ihn auffordern, die gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe für das Kollektiv zu lösen (Sturm/Wagner-Willi 2015b).

Frau Wyss transponiert das Thema dann zur Wertung der einzelnen Prüfungsteile im Vergleich zur Parallelklasse.

3.2.4 Bewertung des Tests im Vergleich zur Parallelklasse

„**Es wurde jetzt- also (1)** Frau Wyss richtet sich körperlich zur Klasse aus und sagt: „**ihr müsst das noch wissen** ihr habt den Aufsatz noch den haben die anderen nicht, und beim Aufsatz hab ich- (1)“ Ihre rechte Hand führt sie auf das Papier vor sich und neigt ihren Kopf in die Richtung. Emre blickt zu Frau Wyss und sagt: „Wie die andere?“ Frau Wyss dreht ihr Gesicht in Richtung Emre und sagt: „Die anderen haben den Aufsatz nicht gezählt bekommen.“ Emre sagt leise, seine Hand vor dem Oberkörper bewegend: „Ja ebe. Zähle Sie=s bi mir au nüd.“⁸ Emre zieht die Mundwinkel und seine Augenbrauen nach oben. *Frau Wyss sagt, in seine Richtung gewandt: „**Ja=ja bei dir**.“ dabei zieht sie ihre Mundwinkel und Augenbrauen nach oben*. Joana sagt: „Dooch“. Die Lehrerin sagt: „Bei **euch** hat niemand ungenügend im Aufsatz, das ist schon mal schön.“. Dann dreht sie ihren Kopf und blickt nach vorn. Nino sagt: „Sonst zeige Sie=s jetzte?“. Jemand sagt: „Was ist genügend?“. Frau Wyss blickt nach vorne und leicht zur linken Seite und sagt: „Ja **ihr kriegt den**. (.) Hä? (1)“. Lesedi sagt: „Frau, Frau?“ Frau Wyss sagt: „**Alle** sind genügend im Aufsatz, es war von dem her war das nochmal eine sehr angenehme Note; und deswegen hab ich dann gesagt okay ja wir machen jetzt diesen Notenmaßstab recht streng“, bewegt sich mit ihrem Stuhl zurück und wieder vor und sagt: „das ist okay und zwar Frau Müller und ich haben das **gemeinsam**“.

Frau Wyss proponiert eine weitere Facette der Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Rahmen der Testbesprechung, und zwar vor dem Hintergrund der sozialen Bezugsnorm der Klasse: im Vergleich zu den Parallelklassen, in denen die Bewertung

7 Fuat ist ein ehemaliger Schüler der Klasse, der wenige Tage zuvor auf ein Gymnasium wechselte.

8 Ja eben. Zählen Sie es bei mir auch nicht.

aufgrund *ungenügender* Leistungen anders praktiziert wurde. Emre fordert eine Sonderbehandlung gegenüber den MitschülerInnen, indem er Frau Wyss lächelnd bittet, seinen Aufsatz nicht zu werten. Die Lehrerin wendet sich ihm zu und sagt – ebenfalls lachend – laut und bestimmt: „Ja ja bei dir“. Hier dokumentiert sich ein kokettierender Umgang Emres als *leistungsschwach*, den Frau Wyss performativ aufgreift und so heraus hebt, dass Emre nicht leistungsschwach ist⁹. Joana bekräftigt durch „doch“ die Position Emres, individuell zu entscheiden, welche Prüfungsteile gewertet werden. Vor dem Hintergrund der geteilten Orientierung, es anzustreben, möglichst „gut zu sein“, differenziert sie Emres Proposition, individuell zu entscheiden, welche Prüfungsteile gewertet werden. Auch Ninos Aufforderung *es jetzt zu zeigen*, verweist auf die Notwendigkeit der Einsicht in den – noch nicht an die SchülerInnen retournierten – Aufsatz, dem zweiten Prüfungsteil. Frau Wyss geht weder verbal noch performativ auf Joanas und Ninos Äußerungen ein. Sie richtet sich an die Klasse und elaboriert argumentativ ihre vorherige Proposition, den Aufsatz zu werten und argumentiert, dass niemand „ungenügend“ habe und es eine „angenehme Note“ sei. Auf dieser Grundlage, so erläutert sie, hat sie gemeinsam mit ihrer Kollegin entschieden, den „Notenmaßstab recht streng“ anzusetzen. Hier dokumentiert sich die soziale Bezugsnorm der Klasse, in der Konstitution individueller *Testergebnisse*, die zugleich eine Konkurrenzsituation zwischen den SchülerInnen impliziert, die, um *gute Ergebnisse* zu erlangen, v.a. *besser* sein müssen als ihre Peers. Mit „streng“ verweist Frau Wyss darauf, dass sie über einen Entscheidungsspielraum verfügt, den sie aber nicht nutzt. Es dokumentiert sich eine Praxis der Konstruktion von Ergebnissen als Noten, die neben sachlichen bzw. *objektiven Elementen* (falsch/richtig) individueller Leistungen auch Entscheidungen der Lehrpersonen umfassen.

4. Leistungs- und Ergebniskonstruktionen im inklusiven Deutschunterricht

Die sequenzanalytische Betrachtung soll mit Blick auf die Konstruktionen von Leistung und Ergebnissen in dem Anspruch nach integrativem Deutschunterricht der Sekundarstufe I zusammengefasst werden. Hieran anknüpfend sollen Perspektiven für inklusive Unterrichtsentwicklung aufgeworfen werden.

An dem Unterricht zeigt sich inhaltlich eine Testbesprechungspraxis, in der die Lehrerin ihre Bewertungen erläutert. Dies erfolgt entlang unterschiedlicher Vergleichs- und Bezugsnormen: zuerst einer sachlichen, die durch eine soziale relativiert wird, um anschließend als *Ergebnis* individuell zugeschrieben zu werden. Gleichsam ist das *individuelle Ergebnis* Teil eines *kollektiven*, dem Klassenschnitt. Die individuelle Zuschreibung von Ergebnissen impliziert sowohl eine Ausblendung der Verantwortung der Lehrerin und ihres Unterrichts als auch des schulischen Settings insgesamt. In einer solchen Bewertungspraxis können *Leistung* und *Prüfungsergebnis* auseinanderfallen und damit auch die Logik des mehrgliedrigen Schulsystems unterlaufen werden, in der *individuelle Leistung* den Zugang zu Bildungsgängen eröffnen soll. Die rekonstruierte Praxis kann

9 Aus dem Kontextwissen ist bekannt, dass Emre mehrfach von Frau Wyss klassenöffentlich als ‚Bester im Deutschtest‘ adressiert wird.

für Einzelne zur Folge haben, bessere oder schlechtere *Ergebnisse* zu erlangen, als es ihrer *Leistung* entspreche, ohne die Option, den Bildungsgang zu wechseln. Damit sind nicht bildungsgangspezifische Anforderungen die Bezugsnorm, sondern konkrete Klassen und deren – mehr oder weniger – zufällige Zusammensetzung. Auch wird ein *konkurrenzorientiertes Leistungsverständnis* verbunden mit der Orientierung *besser* zu sein als andere und so ein Wettbewerb unter den Peers aufgerufen. Diese Situation konterkarieren die SchülerInnen mit ihrer Solidarität des gemeinsam erreichten Klassenschnitts. Zugleich partizipieren zwei Schüler, denen *besonderer Bildungsbedarf* zugeschrieben wird, nicht an dieser, das soziale Miteinander konstituierenden, Auseinandersetzung der Klasse.

Integration bzw. Inklusion wird hier insofern additiv bearbeitet, als am individuellen und konkurrenzorientierten *Wettbewerb* um die besten Ergebnisse unter den *RegelschülerInnen* festgehalten wird, der die SchülerInnen in eine hierarchische Reihung von besser/schlechter positioniert und unterscheidet. Die additive Praxis zeigt sich auch darin, dass zwei Schüler mit *besonderem Bildungsbedarf* gemeinsam mit einer Heilpädagogin im Nachbarraum arbeiten. Neben dieser räumlichen Trennung sind sie auch aus dem *Wettkampf* um die *guten Noten* ausgeschlossen. Hier zeigt sich ein Dilemma der Inklusionspraxis, da der Ausschluss die zwei zwar von dem aufgemachten Wettbewerb *entlastet*, dieser aber zugleich das Prinzip der sozialen Bezugsnorm stärkt, an dem sie nicht teilhaben. Mit anderen Worten: Es ist eine Bezugsnorm konstitutiv, die SchülerInnen ausschließt. Die unterrichtliche Praxis fußt auf einem Leistungsverständnis, das – durch den Vergleich zu den MitschülerInnen – Differenz hervorbringt und SchülerInnen in hierarchische Relationen zueinander positioniert. Es ist die individuelle, konkurrenzorientierte Aufladung dieses Leistungsprinzips, das im Widerspruch zu einem Inklusionsverständnis steht, welches Teilhabebarrieren zu überwinden versucht, Behinderungen als sozial hervorgebracht sowie kontextualisiert begreift und Vielfalt egalitär betrachtet.

Die skizzierte unterrichtliche Praxis zeichnet sich darüber hinaus durch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrerin und SchülerInnen aus, das performativ im *sozialen Miteinander*, also der Organisation der Zusammenarbeit, den eingenommenen Positionen im Raum, den Redeanteilen sowie der Proklamation unterrichtliche Normen einzuhalten, zum Ausdruck kommt. Die Asymmetrie spitzt sich in dem *verhandelten Gegenstand*, der Besprechung des Grammatiktests, die v.a. die Bewertungspraxis der Lehrerin umfasst, zu. Beide Aspekte sind in der Sequenz miteinander verbunden. Dabei scheint die Orientierung des *sozialen Miteinanders* als Rahmen zu fungieren, der die Art und Weise der Verhandlung des Gegenstands einerseits dominiert und andererseits erst möglich macht. Während sich in Bezug auf das *soziale Miteinander* (räumlich-körperliche Anordnung im Raum, hoher Redeanteil der Lehrperson) geteilte Orientierungen zwischen Lehrperson und SchülerInnen zeigen, finden sich diese für das *verhandelte Thema* (inhaltliche Testbesprechung, individuell erbrachte Leistung (nicht) an sozialer Bezugsnorm zu relativeren) nicht in vergleichbarer Art und Weise. Gleichwohl ermöglicht ersteres die ‚Inklusion‘ der SchülerInnen in das Leistungsprinzip. Ob die Verbindung von *sozialem Miteinander* und *Verhandlung des Gegenstands* Ausdruck von Unterricht allgemein, eines spezifischen Unterrichtsmilieus (Deutsch, inklusive Schule) oder charakteristisch für unterrichtliche Abschlussphasen, in denen Tests besprochen werden, ist, muss empirisch durch Kontrastierung mit anderen Sequenzen geklärt wer-

den; hierfür wird Material aus dem Projekt herangezogen, das anderen unterrichtlichen Phasen entstammt, dem Mathematikunterricht der gleichen Klasse sowie dem Deutsch- und Mathematikunterricht dreier weiterer Klassen, zwei von ihnen an Gymnasien.

Die Ausführungen verweisen auf ein unterrichtliches Leistungsverständnis, das individuell, relativiert im Vergleich zur Klasse, als Ergebnis Einzelnen zugeschrieben wird. Es ist zugleich konkurrenzorientiert aufgeladen und impliziert eine hierarchische Ordnung in der Logik von besser/schlechter zwischen den SchülerInnen. Damit wird ein Prinzip aufgerufen, das die Schlechterstellung und Hierarchisierung von zur Folge hat. Es ist zudem mit Formen der ontologischen Zuschreibung der Ergebnisse verbunden, die im Widerspruch zu einer kontextualisierten Betrachtung von Barrieren in Lern- und Bildungsprozessen stehen. Die Ausführungen verweisen sowohl auf ein Spannungsverhältnis zwischen dem expliziten Anspruch unterrichtlicher Inklusion und der praktischen Gestaltung als auch auf die performative Hervorbringung des Leistungsverständnisses und seiner Bedeutung für das soziale Miteinander in der Klasse. Beide Aspekte sind nur analytisch voneinander zu trennen, während sie in der Praxis ineinandergreifen. Eine an Inklusion orientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung sollte diese Widersprüche sowie ihre handlungspraktische Hervorbringung mit ihren exkludierenden Potenzialen reflektieren und Perspektiven der Überwindung diskutieren. Diese, so verdeutlichen die Ergebnisse, schließen die Betrachtung der grundlegenden, kulturellen Praxen ein.

Autorenangaben

Prof. Dr. Tanja Sturm
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
PH FHNW, Basel
tanja.sturm@fhnw.ch

Literatur

- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzenerfahrung. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung1, Ausgabe, S. 15-36.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17,4, S. 639-659.
- EDK (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. URL: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf, (letzter Zugriff 25.05.15).

- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 131-152.
- Koch, Barbara/Textor, Annette (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, Ewald (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97-139.
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: VHN 83,2, S. 112-123.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10,1, S. 61-74.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/ Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 59,5, S. 668-690.
- Schweiz (2013): Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, SR 151.3). URL: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/201307010000/151.3.pdf>, (letzter Zugriff 25.05.15).
- SKBF (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau.
- Sturm, Tanja (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35(1), S. 131-146.
- Sturm, Tanja (2016): Von der Sonderpädagogik zur Inklusiven Pädagogik – Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 179-183.
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2014): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Retrieved 26.08.2015, from <http://p3.snf.ch/project-152751>
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2015a): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16(2), S. 231-248.
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2015b): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 7(1), S. 64-78.
- Wagner-Willi, Monika; Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. inklusion online, 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> (letzter Zugriff: 11.03.2017)
- Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschulen. Wiesbaden: VS Verlag.

Allgemeiner Teil

Andreas Gruschka

Was heißt „bildender Unterricht“?

Zusammenfassung

Ausgehend von der möglichen Renaissance der Bildung im Diskurs um die Ziele und Inhalte der Schule und in bewusster Abgrenzung zur gegenwärtigen „Kompetenzorientierung“ wird auf die für Unterricht konstitutive Funktion des Verstehens abgehoben. Sie wird zunächst elementar zur Seite der objektiven Voraussetzungen (Inhalte), der subjektiven Voraussetzungen (epistemische Operationen) und der beiden vermittelnden methodischen Voraussetzungen expliziert. Anschließend wird wie in einer Synthese aus den langjährigen Forschungen des Verfassers eine 12fache, aufbauende Sequenz von Verstehensformen dargestellt, die wir im alltäglichen Unterricht finden. Sie liefern die zentralen Ansätze für eine Verbesserung des Verstehens.

Schlagwörter: Bildung, Didaktik, Erkenntnis, Halbbildung, Kompetenzorientierung, Lehren, Methode, Unbildung, Unterrichtsforschung, Verstehen

What does mean “formative instruction”?

Facing a possible renaissance of “Bildung” as fundamental category of school reform discussion and rejecting the trendy agenda of “competencies” the essay proposes to focus on “understanding” as the fundamental goal of public education. The topic is brought forward in its objective (contents), subjective (epistemic) and methodical aspects. Following his long-term research on teaching and learning the author delineates 12 ways of understanding as being encountered in every day school lessons. The typology makes very clear how the outcome of teaching is to be improved.

Keywords: education, didactics, awareness, half/ superficial knowledge, teaching, method, illiterateness/lack of education, classroom research, understanding

1. Eine Renaissance der Bildung?

Nichts ist im pädagogischen Diskurs wohl so gewiss wie der schnelle Wandel der Aufmerksamkeit, man kann auch sagen, der der wissenschaftlichen Moden. Wenn gegenwärtig zunehmend von einer Renaissance der Bildung als Leitidee gesprochen wird, so indiziert das nicht nur die Möglichkeit, dass sie nunmehr ins Zentrum des Diskurses drängt, sondern auch die Kuriosität, dass ein Begriff einmal mehr wiederkehrt, der noch kurz zuvor als erledigt und überwunden gegolten haben sollte. Der *Bildung* war dies schon mehrfach angetan worden, zuletzt infolge und nach der großen Bildungsreform der 60er Jahre, die zunächst eine des *Curriculums* werden sollte und sich dann auf *Qualifikation* konzentrierte. Die Idee wurde bald so entropisch und universell (Schlüsselqualifikationen), dass Mitte der 80er *Bildung* als Diskurs um die *neue Allgemeinbildung* eine Wiederauferstehung erlebte. Die währte solange, bis mit PISA und den Folgen erneut der Leitbegriff gewechselt wurde. Nun sollte es um *Kompetenzen* gehen, die in *domänenspezifischen* Wissensbereichen erworben werden, nicht mehr also durch einen Kanon von Bildungsfächern und ihren zentralen Inhalten.

Für den außenstehenden Beobachter dieses „Paradigmenwechsels“ war er freilich etwas verwirrend. Denn keineswegs wurde nun der Bildungsbegriff gemieden. Im Gegenteil, er wurde kräftig in Gebrauch genommen. Der die Reform instrumentierende Wissenschaftsbereich nennt sich „empirische *Bildungsforschung*“, die Expertise zu den „nationalen *Bildungsstandards*“ war ihre Reformschrift. Das freilich bedeutet keineswegs, dass hier Bildung die Leitidee darstellt. In manchen Universitäten wechselt man inzwischen von der/den Erziehungswissenschaft(en) zu den *Bildungswissenschaften*, nachdem man vorher die Pädagogik in Erziehungswissenschaft umgetauft hatte. Aber auch dieses Etikett bedeutet keine Rückkehr zu einer Tradition. Im Gegenteil werden hierunter Fächer subsumiert, die erklärtermaßen gänzlich andere Leitbegriffe besitzen.

Im Zentrum der nunmehr schon mehr als 10 Jahre verfolgten Generalreform des Unterrichts steht nicht *Bildung*, sondern *Kompetenz*. Vielfach wird diese in erläuternden Schriften bewusst stark gemacht in Abgrenzung zu jener. Bildung wird dann als ein leeres, hoch tönendes Versprechen kritisiert, demgegenüber sei Kompetenz das, was Schülerinnen und Schüler nach dem Unterricht wirklich als Nützlich beherrschen. Tenorth versprach in der Expertise zumindest, dass mit Kompetenz endlich operationalisiert werde, was Bildung lediglich umschrieben habe (Expertise 2003: 65). Vor diesem Hintergrund erschiene es merkwürdig, *Bildung* eine Renaissance vorauszusagen. Es werde doch nur dank Kompetenz ernst gemacht mit der Vermittlung von Bildung! Und nicht wenige Vertreter der Kompetenzorientierung verteidigen diese denn auch mit Rückgriff auf den Bildungsanspruch (etwa Lersch 2013, der Klafki für die Kompetenzorientierung in Anspruch nimmt).

2011 veröffentlichte der Reclam-Verlag eine kleine reformkritische Schrift mit dem Titel „Verstehen lehren!“ (Gruschka 2011). Sie hat eine überraschend breite Aufnahme gefunden. Die in ihr entfaltete Reformkritik traf in den Augen der Leser wohl den neuralgischen Punkt der Reform. Zugleich bezeichnet die Forderung nicht nur deren Leerstelle, sondern auch eine Aufgabe des Unterrichts, die anderes erforderte als das, was in der Umsetzung der Reform, sei es in den Planungspapieren der Länder, den Handreichungen für Lehrpersonen oder den bereits umgestellten Lehrmaterialien, zu erkennen ist.

Die weite Verbreitung der Schrift ist wohl nur verständlich mit dem hoch problematischen Erfolg der weltweit empfohlenen *Kompetenzorientierung*. Während der Unterricht ausgerichtet sein sollte auf das Verstehen der die Weltsachverhalte erschließenden Inhalte der Bildung, geht es der *real betriebenen* Kompetenzorientierung durchweg darum, ein Wissen und Methoden des Wissenserwerbs einzuüben, mit denen die Anpassung an wechselnde Aufgabe erfolgen kann. Tieferes Verstehen und Bildung sind dafür eher hinderlich. Diese Abgrenzung sei zumindest kurz weiter pointiert.

Kompetenzorientierung wird nicht elementar verstanden, etwa als das, was wir alle können bzw. können können, sofern wir daran nicht schicksalhaft gehindert werden, wie das Laufen, Sprechen, Schreiben, Zählen, Vergleichen, Schließen, Imaginieren, Planen usw.. Die Forderung nach Kompetenz bezieht sich vielmehr auf eine Defizitzuschreibung und sie wird in der Regel als Steigerungsformel genutzt. Nicht hat man sie oder nicht, sondern man hat sie zu wenig und auf einer zu niedrigen Stufe. Mit PISA wurde dem Nachwuchs in seiner Mehrheit bescheinigt, nicht über die Kompetenz zu verfügen, die mit schulischem Lernen bewirkt werden sollte. Kompetenzorientierung ist

das didaktische Mittel der Wahl, das Lernpotenzial der nachwachsenden Generation zu fördern, nachdem das alte Mittel – welches es auch immer gewesen sein mag – versagt hat. Kompetent ist man danach erst, wenn man erreicht, was als Ziel von außen vorgegeben worden ist, wohl erst mit den höchsten *Kompetenzstufen* oder numerisch ab 600 PISA-Punkten.

Die bereits real statthabende Kompetenzorientierung des Unterrichts, die nicht mit PISA-Messungen zu verwechseln ist, besteht nach unseren empirischen Studien (etwa Gruschka 2008, 2013, 2014) vor allem darin, die Sache, um die es im Unterricht gehen sollte, als sekundär zu erweisen gegenüber den verschiedenen Modi des Umgangs mit ihr. Danach ist man nicht kompetent, wenn man verstanden hat und beherrscht, was aus den Anforderungen der Fächer resultiert. Man wird als kompetent behandelt, wenn man über Methoden verfügt, jeden beliebigen Inhalt so zu bearbeiten, dass er von einem Format in ein anderes übertragen werden kann. So beweisen deutsche Schülerinnen und Schüler heute in Abituraufgaben vielfach ihre Reife dadurch, dass sie mittels Lesekompetenz aus den die Aufgabenstellungen begleitenden Texten die Informationen entnehmen, die zur Beantwortung der gestellten fachlichen Fragen im Text bereits stehen (vgl. Klein 2013). Wissen muss man nicht mehr viel, man muss wissen, wie man an Informationen kommt. Der Umgang mit Wissen, als Information verstanden, schiebt sich also immer mehr vor die substantielle Aneignung des Wissens. Dieses gilt jenseits der Kompetenzdimensionen vor allem als *totes*, zumindest *träges Bildungswissen*. Zudem muss man es sich ja selbst nicht mehr angeeignet haben, seitdem man einen kleinen Helfer in der Tasche hat, der auf Knopfdruck alles ausplaudert, was man in Erfahrung bringen will: Obsolet erscheint es der Medien-Avantgarde, den Kopf mit solchem Wissen auszufüllen, wo es doch vor allem darauf ankommt, mit den *Apps* immer auf dem neuesten Stand des Informationspotenzials zu sein. Das Unbehagen darüber folgt nicht einer Sehnsucht nach *materialer Bildung*, sondern aus der Abwertung der Frage, was man wissen sollte und was dieses Wissen auszeichnet.

Die Spitze dieses Eisberges an aufblühender Verständnislosigkeit kann man in dem schulischen Training von „power point presentations“ (PPP) beobachten (Gruschka 2008). Hier geht es darum, in kurzer Zeit Fragen an etwas mit Informationen über etwas zu beantworten und sie in die Form einer Präsentation zu übersetzen. Bewertet wird diese Kompetenz nach dem Wie des Einsatzes der methodischen Mittel, nicht aber nach dem, was da präsentiert wurde. Wie sollte das auch der Fall sein, kann man doch schlecht Schülerinnen und Schülern abverlangen, was erst die Lehrpersonen zeigen müssten, nämlich die fachliche Kompetenz als Basis für die Vermittlung von etwas. Für das Präsentierte haben die Präsentierenden durchweg keine wirkliche Verantwortung zu übernehmen, allein am Präsentieren werden sie gemessen. Die Handhabung der Methode wird zum Schlüssel für den Erfolg erklärt. Verstanden haben muss man deswegen noch nichts von dem, was man wie gekonnt vorstellt. Man hat ja gelernt, dass es darauf nicht mehr ankommt. Wer sich mit etwas darstellen kann, gilt bereits als Übermittler von etwas.

Mit dieser Entwicklung und manchen ähnlichen mehr, wächst das Unbehagen gegenüber der statthabenden Reform. Es spitzt sich zu in der Befürchtung, der gute Sinn von Kompetenz würde so didaktisch in Inkompetenz verwandelt. Da liegt es als Reaktion nahe, wenn schon Kompetenz, dann aber doch den Nachweis eines Könnens zu fordern, der auf dem substantiellen Verstehen einer Sache aufbaut.

2. Was motiviert „Verstehen lehren!“?

Mit der Forderung „Verstehen lehren!“ wird eine doppelte Aufgabe markiert. Es geht zum einen darum, empirisch zu rekonstruieren, wie sich Verstehen im Unterricht vollzieht, was zugleich die Forderung impliziert, das Lehren zu verstehen. Zum anderen ist die Forderung Folge der Tatsache, dass bis heute Verstehen das zentrale Telos schulischer Bildung darstellt. Mit dem Verstehen wird dem Unterricht also keine idealistische Norm übergestülpt, sondern es stellt seine und seiner Inhalte *raison d'être*, sein vielleicht wichtigstes sinnstiftendes Element dar. Wer darüber urteilen will, was Unterricht ist, ist auf das wissenschaftliche Erschließen der Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens im Unterricht angewiesen. In unserem langjährigen Forschungsprojekt „Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichts“ (PAERDU – zusammenfassend Gruschka 2013) wurde versucht, das, was im alltäglichen Unterricht abläuft, möglichst genau aufzuzeichnen, um es anschließend noch genauer zu rekonstruieren: Anhand der Transkriptionen von Unterrichtsstunden wurde der Ko-Konstruktionsprozess des Verstehens rekonstruiert, der sich real im Unterricht vollzieht. Und noch einmal anders pointiert: Dieses Unternehmen postulierte nicht bloß eine weitere der Spielarten empirischer Forschung, sondern diejenige, die der Eigenlogik dieses Geschehens, dem „Vorrang des Objektes“ (Adorno 1994: 187) zu entsprechen versucht.

Die Tatsache, dass das Verstehen als die mit didaktischen Mitteln betriebene, dem Ziel nach bildende Auseinandersetzung mit den Welttatsachen neben der Erziehung das Ziel der pädagogischen Form des Unterrichts darstellt, besagt noch nicht, dass es auch erreicht wird. Das hängt an manchen kontingenten, der Rahmung des Schulunterrichts geschuldeten Bedingungen, darunter solchen Normierungen des Betriebs, die wie die soziologisch aufgeklärte Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsfunktion der Schule in der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft nicht selten gegen das bildende Verstehen in Stellung gebracht worden sind. Womit zugleich gesagt ist, dass Schule auch anderen Zielen folgt als den genannten pädagogischen. Und natürlich muss hinzugefügt werden, dass Bildung pädagogisch betrachtet nicht allein eine neuhumanistische, vielmehr auch eine utilitaristische Tradition besitzt (Blankertz 1963), sodass man nicht einfach sagen kann, hier stünden pädagogische gegen außerpädagogische Normierungen. Auf die damit verbundenen tiefsitzenden Widersprüche zwischen Bildung und Herrschaft bzw. Nützlichkeit, wie auch auf die Ohnmacht und den Opportunismus der Pädagogik in den Entwicklungen des *Bildungswesens* kann im Folgenden nicht eingegangen werden. Es nötigt aber zur Distanz zu allzu idealistischer Pädagogik. Dafür soll Anderes ins Zentrum gestellt werden, nämlich die dem Verstehensanspruch gegenüber Sachverhalten inhärenten und pädagogisch immanenten Schwierigkeiten. Sie führen nämlich auf die Verantwortung der Pädagogen sowohl für die immer mögliche bessere wie die alltäglich aufzufindende unbefriedigende Praxis.

Verstehen, vor allem tieferes, ist nichts, was man herstellen kann wie eine Pizza, nichts, was man optimieren kann wie den Hochsprung, Nicht-Verstehen lässt sich nicht heilen wie Zahnschmerzen. Verstehen ist ein am Ende unverfügbarer Akt. Was wir aber doch angeben können, das sind die förderlichen oder hinderlichen Bedingungen für das Verstehen, die sich aus dem empirischen Gestalten ableiten lassen, die das Verstehen im Unterricht annimmt. Damit ist einem möglichen Missverständnis des Ansatzes zu

begegnen. Mit „Verstehen lehren!“ soll nicht die nächste pädagogische Heilslehre überbracht werden.

3. Bildung als Verstehen Lehren

„Verstehen lehren!“ ist eine Umschreibung für bildenden Unterricht. Dieser resultiert nicht aus bloßen Postulaten, etwa:

- der abstrakten Feier der Ziele und Inhalte als solche der klassischen, formalen, materialen oder auch nur der OECD-Bildung,
- der systematischen Modellierung eines erziehenden Unterrichts als Ideal in der Nachfolge Herbarts
- und auch nicht erst in den Inszenierungen einer Lehrkunstdidaktik, die an Beispielen zeigt, wie man bildend eine Sache im Unterricht durch die Schüler entfalten lassen kann (Berg et al. 2009),
- sondern aus der alltäglichen Fähigkeit, eine Reihe von pädagogischen Operationen in der Aktstruktur des Unterrichts zusammenzubringen.

3.1 Zunächst verlangt das Verstehen nach einer didaktischen Entfaltung des Bildungssinns, der in den Inhalten steckt.

Das Wissen darum, was das heißt, scheint zunehmend verloren gegangen zu sein. Zum ersten bedeutet es die Verwiesenheit des jeweiligen Unterrichts auf den je besonderen Inhalt. Das ist angesichts der Illusion des *Lernens des Lernens* als dem vielfach empfohlenen Kompetenzkönigsweg alles andere als trivial. Das Setzen auf das Formale der Bildung und auf „reflexive Mechanismen“ (Luhmann 1991: 92) führt immer selbst auf einen Inhalt. Er wird in der Behandlung durch die Wissenschafts- oder Erkenntnistheorie als reflexives Verhalten im Erkenntnisprozess thematisch, etwa zur Bestimmung einer definierten Aussagenformulierung oder zu ihrer Geltungsprüfung. Aber auch hier ist die Reflexion immer an externe Gegenstände (W. v. Humboldts „Welt“) gebunden, die erkannt und wissenschaftlich bestimmt werden. Selbst das lebensweltliche Verstehen und Lernen ist immer eines von Inhalten. Hier bezieht es sich vor allem auf die Sinnstrukturiertheit, einfacher ausgedrückt: die Regelhaftigkeit des Sozialen, die darin eingewobene Normativität und Funktion von Erscheinungen der Praxis. Kinder sind Meister in der Aneignung dieses Verstehens, weil sie dies ohne Anleitung schaffen.

In der Schule wird diese lebensweltliche Form als Umgangswissen und Voraussetzung mehr genutzt als gemeinhin bewusst ist. Unterricht endet aber nicht in der Wiederholung des schon Gewussten oder Bekannten, mit ihm gilt es, über diese Wissensform hinauszukommen. Damit wird in erster Linie das wissenschaftlich entwickelte und geprüfte Wissen über Welttatsachen zum Inhalt der Schule. Die Organisationsform dieses Wissens ist bis heute vor allem fachlich oder disziplinar. Erst deren Grenzen erzwingen inter- oder transdisziplinäre Zugänge. Die Alten wussten noch, sich in der Totalität der Weltbezüge gebildet, nicht bloß allgemein informiert oder halbgebildet zu bewegen.

Wie sie das taten, kann man Schülerinnen und Schülern lehrreich vermitteln. Aber es liefert nicht ein Vorbild, sondern nur noch ein Modell der Kritik am Verfehlen des Verstehens.

Verstehen bezieht sich also auf Zentralsachverhalte der verschiedenen Fächer. In der achten Klasse sind das bis heute etwa Sachverhalte und Fragen wie die folgenden:

- Was ist eine These und ein Argument?
- Was ist ein literarischer Text?
- Was kann man mit Fällen und Zeitausdrücken unterscheiden?
- Was unterscheidet eine Nation von einem Volk, was eine Gesellschaft von einer Gemeinschaft?
- Was sind Schulden?
- Was ist eine historische Quelle?
- Was ist ein Vorurteil?
- Wie konnte der Nationalsozialismus geschehen, wie die Entdeckung der „neuen Welt“?
- Was ist logisch und was dagegen Logik?
- Was ist ein mathematischer Beweis, was ein Relationsausdruck / eine Funktion?
- Was ist Strom?
- Was ist Licht?
- Was ist eine chemische Verbindung?
- Wie verhält sich Vererbung zur Veränderung?
- Was ist religiöse Toleranz?
- Was ist Farbe in der Kunst, was ein Bild?¹

Das, was mit diesen Fragen erschlossen werden kann, wie es zu dem entsprechenden Wissen gekommen ist und wie es begründet wurde, ist als der Sinn der Beschäftigung mit den Fragen durchsichtig zu machen. Ohne eine solche Bemühung wird die Lehrperson auch nicht das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler an der Sache stiften können.

3.2 Die zweite Dimension bezieht sich auf die subjektiven Voraussetzungen des Verstehens als ein für dieses bereits als gegeben anzunehmendes Können.

Damit sind nicht die in Kompetenzmodellen hinzutretenden „motivationalen oder volitionalen“ Momente angesprochen, die den Psychologen so nahe stehen, während ihnen die Sachen doch weitgehend fremd bleiben. Gemeint sind damit vor allem die epistemischen Voraussetzungen der Geistestätigkeit, die helfen, einen zunächst fremden und unverständlichen Gegenstand aufzuschließen und ihn sich zu eigen zu machen.

Verstehen wird so mit Erkennen und Erkenntnis gekoppelt, es vollzieht sich durch die Nutzung der Erkenntnismittel, die etwa Kant als die des Verstandes begriffen hat. Lutz Koch hat das in seiner „Logik des Lernens“ (1991) wunderbar, aber von der Didaktik weitgehend unrezipiert ausbuchstabiert.

¹ Ausführlich an Fallstudien dargelegt und begründet bei Gruschka 2009, 2011b: 141ff.

Wer nicht sich bewusst macht, was er tut,

- wenn er „weil“ im Gegensatz zu „dann“ oder zu „und“ sagt,
- oder was es bedeutet, dass etwas so sein soll im Gegensatz zudem, was es ist,
- wer nicht verstanden hat, was es bedeutet, etwas bestimmt oder unbestimmt zu negieren,
- was Qualität im Gegensatz zu Quantität ist,
- wer nie sich klar gemacht hat, wie man eine Prädikation durchführt und wie man dabei zu einer Definition und zu Schlüssen kommen kann,
- welche Basis praktische, theoretische und ästhetische Urteile haben ²,

wer all das und manches mehr als das Rüstzeug, das sich im eigenen Repertoire an Verstandestätigkeiten befindet, nicht klar macht, um es distinkt und kontrolliert zu nutzen und zu prüfen, der steht beim Verstehen als einer reflektierenden und problematisierenden Tätigkeit seines Geistes im Unterricht auf verlorenem Posten und kann nur darauf spekulieren, dass ihm die Einsicht in etwas wie ein reifer Apfel in den Schoß fällt. Er muss auf den Geistesblitz warten, oft lang und vergeblich.

Es erweckt immer wieder Verwunderung zu beobachten, wie Absolventinnen und Absolventen des Gymnasiums ins Staunen darüber geraten, dass es so hilfreich sein kann, Begriffe danach zu prüfen, ob sie einen Unterschied machen und worin er denn besteht. Wo er sich nicht bestimmen lässt, hat man mit dem Begriff ein Problem, man versteht ihn nicht. (Unsere pädagogische Sprache ist voll von solchen Unsinnbildungen. Man denke bloß an „eigentätiges Lernen“, eine „lernende Schule“ oder „Selbstkompetenz“!) Solche Überraschungen über den Unsinn von Ausdrücken zeigen an, dass die Schule nicht birgt und kultiviert, was sich ontogenetisch im Geiste der Heranwachsenden tut. Früher sollte das die Wissenschaftspropädeutik leisten.

3.3 Die dritte Dimension und Voraussetzung für das Verstehen bezieht sich auf eine Verbindung beider genannter Aspekte zu einem Dritten, nämlich der Methode.

Mit ihr sei nicht das heute so weit verbreitete Methodentraining und dessen den Geist entleerenden Folgen angesprochen. Gemeint sind hier die Methoden, die in den Fächern sowohl die Gegenstände konstituieren, als auch die Modi, sie als solche der wissenschaftlichen Erkenntnis zu begründen und zu verfolgen. Im weitesten Sinne handelt es sich um die aus den Alltagsoperationen heraus entwickelten, verfeinerten und explizit gemachten Forschungsmethoden der Fächer. Über solche verfügen alle Fächer in je besonderer Weise. Sie markieren zugleich die Denkform, in der sich die fachlich Erkennenden gemeinsam bewegen. Sie versetzen sie auch in die Lage, miteinander in Kommunikation zu treten, um die Geltung von Aussagen oder Behauptungen zu prüfen.

Daran wird nicht erinnert, weil nahegelegt werden soll, die Schülerinnen und Schüler – wie schon einmal, vor mehr als 40 Jahren geschehen – gut-meinend als Wissen-

² Ausführlich dargestellt in Gruschka 2009: 33ff.

schaftlerInnen und ForscherInnen zu überfordern. Aber unabweisbar erscheint es zu entfalten, was alltäglich im Prinzip in Schulen geschieht, den Schülerinnen und Schülern nämlich möglichst früh bewusst zu machen, wie sich die Inhalte, die sie lernen sollen, methodisch verstehen lassen, nämlich als Ergebnisse von wissenschaftlichem Nachdenken und spezifischen methodischen Operationen der Wissenschaft. Dass dies unverzichtbar ist für die moderne Schule, wird sofort klar, wenn man sich dieses Prüfkriterium der Wissenschaftlichkeit aus ihr wegdenkt. Dann wird das Tor weit geöffnet für Weltanschauungen als Lehrstoff, für Indoktrination. Oder, wo dergleichen nicht machtvoll hineindrängt, haben wir es mit einer unsäglichen Verlängerung der kulturindustriellen Verdummung zu tun, indem das wilde Meinen, für das niemand Verantwortung übernehmen muss, Einzug hält.

Die Methoden, die hier ins Spiel kommen, sind leicht zu bezeichnen. Es geht um

- das Beschreiben, etwa als Morphologie von Pflanzen und Tieren,
- das Modellieren, etwa mit Gattungsbegriffen der Literatur und der Grammatik,
- das Interpretieren, etwa von Bedeutungen in ästhetischen Ausdrucksgestalten,
- das Analysieren, der Aussagegehalte und ihrer Geltung in Sachtexten,
- das Darstellen von Schemata als logischen Konstellationen von Begriffen,
- das Gestalten von Ausdrucksgestalten in der Kunst,
- das Argumentieren als Prüfen und Darstellen von Positionen zu strittigen Fragen,
- das induktive, deduktive oder abduktive Schließen aus Beobachtetem über Sachverhalte,
- das Beweisen durch das Aufweisen der Logik von Operationen in der Mathematik,
- das Experimentieren als die technische und theoretisch geleitete Prüfung von Wirkzusammenhängen und manches mehr ³

Bildender Unterricht wäre vor diesem Hintergrund vor allem einer, der diese Dimensionen so entfaltet, dass es zum substanziellen Verstehen kommt. Dieses sei in 12 Momenten dynamisch, im Rückgriff auf die an anderem Ort vorliegende Modellierung der Logik des Unterrichtens (Gruschka 2013: 167ff. und 267ff.) beschrieben.

4. Wege zum und Abwege vom Verstehen

4.1 Der Ausgangspunkt

Das Bedürfnis nach Verstehen von etwas führt den Neugierigen anders als den Distanzierten zunächst einmal allein auf das, was er *nicht* verstanden hat. Es kommt zur Identifikation mit einer Frage. Der neue Inhalt wird von ihm mit einer Frage markiert: Was ist das? Warum ist das so? Was bedeutet das? Dieses Bedürfnis nach Verstehen geht nicht selten mit der skeptischen Haltung einher, ob es dazu kommen kann.

Das ist anders für den, der nur für Prüfungen lernen will. Lernen zielt auf und erlaubt häufig nämlich die unmittelbare Aufnahme und Verdauung des Angebotenen. Wer die riskante Begegnung mit einer rätselhaften Sache vermeiden will und deswegen das

³ Ausführlich in Gruschka 2011b: 172ff.

Neue behandelt, als wäre es zu behandeln wie das Alte, der es damit schon vermittelt mit dem, was er schon weiß oder verstanden zu haben glaubt, schafft höchstens den Erfolg einer Memoriermaschine.

Dagegen ist das Nicht-Verstehen der mehr oder weniger lange Begleiter des krisenhaften Bemühens um das Verstehen. Wer diese Frustration ausschließen will, verhindert auch das Verstehen. Didaktik, die Verstehen organisieren will ohne diese Krise des Nicht-Verstehens, produziert allein den Schein des Verstehens: ein Bescheid-Wissen, das man besser nicht befragt. Nicht selten wird im Unterricht diese Fragehaltung als Anfangsimpuls gesetzt. Der Lehrende macht dabei das scheinbar Bekannte fraglich: Was ist Licht, was Farbe (s.o.)? Die Verlegenheit, in die die Frage die Schülerinnen und Schüler stürzt, macht ihnen deutlich, dass sie selbst dort etwas nicht verstanden haben, wo sie es glaubten. Ungleich seltener bricht eine solche Frage während des Unterrichtes auf. Dann kommt sie fast immer von den Schülerinnen und Schülern: *Entschuldigung, aber ich habe noch nicht verstanden, was eine These ist.*

4.2 Operative Schließung des Verstehens

Der schulisch wohl häufigste Modus, die Frage zu beantworten, besteht in der Unterstellung, es gäbe ein abkürzendes Verstehen. Es kommt zur Ersetzung des Was und Warum durch das Wie: der Ausrichtung auf ein Sich-Verstehen bei der Bearbeitung der Frage. Sobald nur verstanden wurde, was als Verhalten folgen soll aus dem, um was man sich gemeinsam bemühte, kann der Inhalt in eine gekonnte Operation umgewandelt werden. In dieser geht das Verstehen auf, bzw. es wird mit ihr verdinglicht. Man weiß, was man zu tun hat, wenn X auftritt. Vermag man es auch nicht begründend zu explizieren, so kann man oft dennoch mechanisch das Richtige tun. Die Fixierung auf die richtige Operation ist aber riskant. Kommt es zur Ausnahme von der Regel, und davon gibt es viele, kommt es zu Fehlschlüssen und falschen Anwendungen. Operationen können dabei unterschiedlich komplex und gekonnt sein. Ihnen gemeinsam ist ihre Selbstreferentialität des: *Es ist, wie es ist, man macht es eben so.* Wir alle beherrschen wohl in diesem Modus etwa die *continuous form*, dürften aber nicht unbedingt wissen, was wir mit ihr beherrschen, nämlich die Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einem einzigen Temporal Ausdruck zu bezeichnen.

4.3 Das nachfragende Verstehen

Die Bewegung des Verstehens muss nicht bei der Befriedigung durch die gekonnte Operation anhalten. Vor allem dort, wo diese nicht trivial ist und sie sich nicht scheinbar von selbst versteht, weil man sie praktisch vollzogen hat, kann es zu Nachfragen kommen. Sie entzündet sich zum einen daran, dass man noch nicht sicher verstanden hat, worum es geht. Man zeigt sich als *schwer von Kapee*. Zum anderen gibt es die Weigerung, sich mit der Anweisung des Tuns zufriedenzugeben. Das gilt vor allem für solche Operationen, die als didaktische Vereinfachungen einen Bruch zu dem verraten, was sie leicht verständlich darstellen sollen. Sie erreichen nicht die Klärung dessen, was sie vermitteln sollen, erscheinen als künstlich, unplausibel. Man möchte wissen, was das Wie bedeutet, woher es kommt. Schülerinnen und Schüler formulieren das gerne so: *Herr*

oder Frau X! Ich hätte da mal eine Frage! Damit kündigen sie die Problematisierung der gelieferten Erklärung an, zuweilen das Bedürfnis, nicht bloß etwas nachzumachen, sondern zu wissen, was man dabei tut.

In Erinnerung an das kindliche Fragealter, kann die Antwort auf die Frage zur nächsten Frage führen. Sie leitet in die Tiefe, die Voraussetzungen der Antwort oder nach oben, zu einer höheren Einsicht oder in die Breite, die Kontextualisierung des Wissens auf andere Wissensbereiche. Der Satz des Pythagoras (als Ausdruck für Maßverhältnisse in und an Dreiecken) oder die Finanzkrise (als Frage nach der Bedeutung von Schulden) liefern Beispiele für ein Nachfragen, das durch die Sache wie durch die unbefriedigende didaktische Repräsentation und Aufgabe provoziert ist. Man möchte nicht bloß meinen oder glauben, sondern etwas sicher wissen. Dieses Fragen kann dabei weg von den Lernthemen bis zu den letzten Fragen führen. Wer diese aufbrechenden Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und die fraglichen Aspekte der Sache nicht würdigt, kastriert das Verstehen. Aber schon wer die erste Nachfrage nicht befriedigt, delegitimiert sich in den Augen dieser Schülerinnen und Schüler als Vermittler. Er vertröstet den Fragenden auf eine ungewisse Zukunft einer Antwort. Er versteckt sich hinter dem didaktischen Material. Entsprechend weniger interessiert folgen dann die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht.

4.4 Das tiefere Verstehen des Verstehensproblems

Nachfragendes Verstehen kann auch darin bestehen, zum vorläufigen Ende eines verstandenen Nicht-Verstehens zu kommen. Mit ihm begreift man erstmals, worum es wirklich geht. Man hat die Frage in ihrer Relevanz erfasst, das mit ihr aufgeworfene Problem eingeordnet, aber verfügt noch lange nicht über eine Lösung. Das Interesse am Verstehen geht über in begründetes Staunen. Es entsteht die Faszination für etwas, die gerade im Unverstandenen begründet bleibt. Wie kriegen es die Mathematiker hin, aus minus mal minus positiv zu machen, warum funktioniert das nicht bei Schulden? Wenn man einen Bruch durch einen anderen dividiert, muss man einen umdrehen und multiplizieren. Dabei wird statt weniger mehr rauskommen! Wie kann das stimmen, wo es gegen die intuitive Erwartung spricht? Der euklidische Punkt ist, wie alles bei ihm, eine Idealisierung, man kann ihn nur im Kopf haben, nie in der Realität sehen und doch kann man diese ausgehend von ihm berechnen. Eine chemische Verbindung von Elementen kommt hier zustande und dort nicht und man kann sie im Labor herbeiführen, aber, was dabei wirklich geschieht, bleibt trotz zugeführter Veranschaulichung unbegriffen.

Negatives Verstehen kann auch darin sich begründen, dass man für die Differenz zwischen der lebensweltlichen und der wissenschaftlichen Erkenntnis aufgeschlossen wird. Es ist eine ungeheure Irritation, ja Kränkung, wenn man einsieht, dass das, was man für Rot oder Grün hielt, in Wahrheit gar nicht rot und grün ist, sondern nur mit unseren Augen so erscheint. Dagegen verblasst die Wellenlänge des Lichts zu einem Abstraktum. Solche Irritation kann Neugier stiften für tieferes Verstehen, sie kann aber auch resignativ darin aufgehen, dass man denkt, man werde es nie durchschauen.

4.5 Verstehen mittels Anderem, Verständlichem

Gegen diese Resignation haben die Menschen wie auch die Didaktiker zu Hilfsmitteln gegriffen. Sie haben Konstruktionen sich einfallen lassen, um etwas, was im Objektbereich nicht verständlich bzw. sprachlich treffend auszudrücken war, sich doch klar zu machen. Vor allem durch Analogien und Metaphern werden Ersatzvorstellungen gebildet, die die Richtung oder das Modell veranschaulichen sollen, um was es eigentlich geht. Vergleichsbeispiele schaffen Vorstellungen für etwas, was als solches opak bleibt. Kohlenhydrate werden schon in der fünften Klasse durchgenommen. Also solle man sich am besten einen Ofen innen im Körper (Magen?) vorstellen, der mit Kohle versorgt wird, damit dem Körper Energie zugeführt wird: So ungefähr! Eine Quelle ist in der Geschichte keine Flussquelle, aber sie markiert doch den gesuchten Rückweg in die Geschichte des Flusses bis an den Ort seines Ursprungs, dort, wo noch keine nachfolgende Geschichte, das Bild vom Ursprung getrübt hat. Um sich den fließenden elektrischen Strom vorzustellen, der mit verschiedenen Schaltungen versehen ist, kann es helfen, sich den fließenden und sich verzweigenden Fluss, mit und ohne einen Staudamm, vorzustellen. Eine Funktion in der Mathematik hat etwas zu tun mit einer Aufgabe, die jemand für einen anderen, etwas für etwas hat. Solche Hilfsvorstellungen können, müssen aber nicht helfen. Das ihnen oft eignende Schiefe muss geklärt werden, sonst entstehen Fehlkonzepte.

4.6 Theoretisches und praktisches Verstehen (Sinnverstehen)

Verstehen tritt im Unterricht auf vor allem als das szientifische. Mit der Theorie, dem Modell, dem Gesetz werden Naturtatsachen erklärt, die Ursachen für Wirkungen werden in den Blick genommen. In den Naturwissenschaften ist das Verstehen für all das eine Voraussetzung. Das praktische Verstehen ist das Thema der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer. Hier soll der Sinn erschlossen werden, der in den Ausdrucksgestalten enthalten ist, der aber durch das Alltagsverstehen noch nicht gegeben ist. Beim tieferen Eindringen in die Themen zeigt sich, dass sich an dem Verstehen als dem Nachfragen, das auf Gründe verweist, die Grenze des kausalen Verstehens genauso zeigt, wie umgekehrt es unbefriedigend bleibt, empathisch Menschen und Ausdrucksgestalten von Sozialem zu begegnen und für ihre Fehler bzw. Missbildungen mögliche Gründe zu suchen. Man möchte doch wissen, warum sie so und nicht anders geworden sind. Physik wie Geschichte laborieren an dieser Doppelung des Verstehens: am Anspruch, etwas zu erklären und am Anspruch, den Sinn hinter der Tatsache diskutierbar zu machen. Das moralische Motiv des praktischen Interesses bzw. die transzendente Rückfrage trifft dabei auf das Motiv an wissenschaftlicher Objektivität. Ursachen lassen die Seite ihrer Gründe offen. Womit Sinnfragen des *Warum?* sich neben oder gegen das Erklären von Kausalität als dem Sinnfernen stellen lassen.

Der Unterricht zeigt immer wieder, wie einzelne Schülerinnen und Schüler ihre Beunruhigung darüber artikulieren. Die Einführung in die euklidische Geometrie mit der Setzung von Grenzen und Unendlichkeit, das Staunen über *irrationale Zahlen*, aber auch Themen wie Genetik und Ökologie oder auch der Aufstieg und der Terror des Nationalsozialismus evozieren solche Fragen an das Verstehen. Das Fallgesetz zu verste-

hen, setzt andere methodische Zugriffe voraus, als den Fall der Mauer zu verstehen. In beiden Fällen geht es aber um den Anspruch einer Objektivierung durch Wissenschaft. Mit ihr soll nicht beim konstruierenden Subjektivismus des: *Ich verstehe das jedenfalls so*; stehen geblieben werden.

4.7 Verstehen als ästhetische Tätigkeit

Verstehen kann man oft nur im Übergang und im Durchgang durch Vorstellungswelten. *Begriffe ohne Anschauungen sind leer*. Von diesen gibt es verschiedene Klassen, so die schon angeführten Metaphern und Verlebendigungen. Diese sind bereits diskursiv geprägt. Sensualistisches Aufnehmen von Sinnesdaten ist die Basis des Verstehens. Erweitert wird es durch sinnliches Vermögen, das als Imaginationskraft, ästhetisches Erleben und Produzieren auftritt. Sie alle sind ontogenetisch früh konstitutiv für Bildung, wie sie auch später als Ressourcen für das Verstehen genutzt werden können. Kunstwerke verstehen Welt kreativ, zuweilen tun sie das in diesem Modus besser als in den beiden anderen bereits aufgeführten Modi. Aber dieses Verstehen ist innerlich, durch eine Intuition über Wirkliches von außen gestiftet. Es muss, damit es weiterführendes Erleben und nicht bloß Genuss wird, geläutert und bestimmt werden. Es bleibt sonst subjektiv diffus. Das verlangt nach besonderer Anstrengung, nämlich der Anschauung den Begriff zu liefern. Erst dann hat man verstanden, was man ansonsten eher gefühlt als begriffen hat.

Dieser Modus des Verstehens wird kritisch reflexiv in der Problematisierung der Bildwelten, wie sie nicht zuletzt in didaktischer Absicht den Schülerinnen und Schülern präsentiert werden, als wären sie Abbilder von Sachen und Erkenntnissen. Wer kennt ein Atommodell, das anschaulich erklärte, was es zeigen soll? In der Schule kommt es immer stärker zur Suggestion, Bilder könnten vermitteln, was diskursive Darstellungen im Dunklen lassen. Was man sieht, auch wenn man es erkennt, sieht man noch lange nicht als einzuholende Erkenntnis. Viele in der Schule beliebte Schemata enthalten gar keine Erkenntnis, sie sind *leer* und funktionieren nur bei denen, die mit dem Bild ihren Verstand einschläfern lassen. Die Abbildungen erweisen sich bei genauerer Analyse ggf. sogar als Fälschungen der Sache, die sie illustrieren sollen. Paradox sind es gerade diese sinnlich aufhelfenden Mittel der Didaktisierung, die das Verstehen allzu oft verunmöglichen.

4.8 Pragmatische Komplexität als Grenze des Verstehens

Zum bildenden Unterricht gehören auch die Grenzen des Verstehens. Verstehen kann scheitern beim Versuch, etwas Unsichtbares, etwas in seinen Voraussetzungen Unausgewiesenes zu fassen zu bekommen. Der Übergang vom Nicht-Verstehen zum Verstehen kann blockiert werden, durch die subjektiv empfundene Unmöglichkeit zu finden, von dem man ja gar nicht weiß, was man sucht. Diese Grenze bezieht sich sowohl auf den Schüler bzw. die Schülerin als auch auf die Lehrkraft. Wer etwas nicht versteht, versteht nicht nur die Sache nicht, sondern auch sich selbst nicht. Verstehen ist ein opaker Prozess. Er kann nur sehr begrenzt durch das aufgeklärt und gefördert werden, was die Psychologen mit Metakognitionen meinen. Der Schüler oder die Schülerin müssen

nicht nur sich als Nicht-Verstehende verstehen, sondern zugleich die Sache, um die es im Unterricht geht, sodann die Aufgabe, die die Sache repräsentieren soll, und dann auch noch das, was die Lehrperson oft dunkel ausgedrückt von ihnen hören will. Für die Lehrperson ist es unmöglich, in den Kopf des Lernenden zu blicken, deswegen fixiert sie vielleicht umso eindringlicher den Schülerkopf von außen. Nicht selten zeigt sich, dass sie selbst nicht so richtig verstanden hat, was sie den Schülern und Schülerinnen zum Verstehen vorgelegt hat. Die Aufgaben, die sie ihnen stellt, hat sie in der Regel gar nicht für sich gelöst. Entsprechend häufig kommt es vor, dass didaktisches Material noch dort durch- und umgesetzt wird, wo es im Verlaufe des Unterrichts seine Untauglichkeit bereits bewiesen hat. Das Problem wenigstens ließe sich klug handhaben, indem keine Aufgabe gestellt wird, die nicht vorher dem Selbsttest unterzogen wurde. Aber letztlich kann Verstehen nicht technisch hergestellt werden, sodass Lehren und Lernen zusammenfallen.

Das erscheint als so ungewiss, dass es vor allem dazu motivieren mag, sich diesen Tort erst gar nicht anzutun und deswegen zu dem zurückzukehren, was man reproduzieren kann. Möge es verstehen, wer will! Neben die Schwierigkeit des Vorganges schiebt sich so die kantsche *Feigheit* und mit der Erfahrung eigenen Scheiterns der vorweg eilende Verzicht darauf, die Grenze des Verstehens auszutesten. Aber die Grenze zu erreichen ist nicht nur das Abschreckende, sondern es kann auch das Antreibende sein: *Es wäre doch gelacht!; Das kann nicht sein, dass Du das nicht verstehen kannst*, sagt die Lehrkraft und setzt erneut an. Der Schüler oder die Schülerin überraschen sich selbst, als sie durchschauen, was ihnen vordem dunkel blieb: *Geht doch!*

4.9 Verstehen als Ereignis

Verstehen ist damit als Einheit von Vermittlung und Aneignung ein eher unwahrscheinliches Ereignis und doch ein immer mögliches. Wo es stattfindet, ist es das überwältigende, überraschende Erleben, das Heureka, der epiphaneische Akt, dass aus etwas vordem Unverständlichem etwas Verständliches geworden ist, oft nach vielen Mühen. Wenn dann aber der Groschen fällt, welches Glücksgefühl! Das kann man nur fördern, wenn man ein Gespür hat für die fruchtbaren Momente im Bildungsprozess, wo so etwas sich ereignen und angestoßen werden kann.

Es sind die Momente, an die man sich später wie anhaltend begeistert erinnert. Ihre Seltenheit ist alles andere als ausgemacht. Kinder haben, bis sie in die Schule kommen, massenhaft solche Erlebnisse gehabt. Man denke an die ungeheure Aufgeregtheit und Freude über den ersten aufrechten Gang! Studierende gehen mit völligem Pessimismus in eine Statistikvorlesung, weil sie die Schulmathematik nie verstanden haben. Nun aber verstehen sie, was ein T-Test ist. Mit der Hilfe des Professors wird ihnen plötzlich klar, was Dialektik, was Bildung, was ein Vertrag kategorial und praktisch bedeutet. Wie kann es sein, dass Schülerinnen und Schüler nicht massenhaft solche Geschichten aus ihrer Schulzeit berichten können? Doch nicht etwa, weil es dort nicht um Dinge ging, die sie entsprechend hätten *begeistern* können. Auch dürfte es nicht wenige Lehrpersonen geben, die Schülerinnen und Schüler faszinieren. Nach unseren Beobachtungen liegt es am fehlenden Mut, mit einer Sache und mit den Schülern und Schülerinnen wirklich aufs Ganze einer Frage und Erkenntnis zu gehen (Gruschka 2010).

4.10 Verstehen und Unverbildetsein

Diesem Glück überraschend nahe sind diejenigen, die ihr Nichtverstehen mit produktiver Neugier verbinden. Das sind Schüler und Schülerinnen, die gerne übertreibend sagen: „Keine Ahnung!“ Die aber damit faktisch doch die Frage stellen, die unser Ausgangspunkt war: *Was ist das?* Die Unbildung des *keine Ahnung Haben* steht dem Bildungsinteresse nahe. Wer nix versteht, der steht nicht bloß wie der Ochs vor dem Berg, sondern hat diesen noch als amorphes Phänomen vor Augen. Er ist noch nicht verbildet, sondern staunt über das Unbegriffene, das für ihn selbst noch in keine Kiste passt. Für ihn kommt der Strom zwar aus der Dose, aber auf die Frage, wie das sein kann, fängt er sofort an zu rätseln und ihm wird beschämend bewusst, wie wenig er über das weiß und verfügt, was ihn doch so stark betrifft. So dumm dazustehen, ärgert ihn. Zugleich erlaubt ihm seine Unbildung, die richtigen Fragen zu stellen: Warum ist die Kuh auf dem Bild blau? Es gibt doch nicht solche Kühe. Er stößt darauf: *Das Bild ist kein Abbild, sondern ein Bild und darauf kann eine Kuh blau oder rosa sein. Gut, aber was will das bedeuten?*

4.11 Verstehensbehinderung durch Aufgaben

Von diesem Nicht-Verstehen ist zu trennen dasjenige, das sich massenhaft in der Schule einstellt. Hier geht es um etwas anderes, nämlich die Unfähigkeit zu verstehen, was man lernen soll. Es ist nicht das unbegriffene Phänomen, sondern die didaktische Anweisung, die unklar sein lässt, was diese mit einem Inhalt zu tun hat, bzw. was mit ihr zu tun ist. Hier hilft nicht einmal mehr das auswendige Lernen von etwas, weil dazu mindestens verstanden werden müsste, was gelernt werden soll. Analysen von Aufgaben zeigen immer wieder, wie schlecht, wie missverständlich, irreführend, überkomplex oder unterkomplex diese aufgebaut sind. Sie sind selten verstehenssensibel konstruiert. Zuweilen thematisieren sie ihren Inhalt so, dass von diesem mit ihnen nichts verstanden werden kann, bzw. nichts zu verstehen ist. Sie lassen den Gegenstand im Dunklen oder aber wenden ihn in Fragen, deren Antworten im Text bloß noch abzulesen sind. Vor allem diese Entsorgung des Unterrichts von der Aufgabe des Verstehens lässt sich verstärkt beobachten. Verlierer sind in dieser Hinsicht die Schüler und Schülerinnen, die nicht clever genug sind, herauszufinden, was die Lehrperson mit den Aufgaben von ihnen will.

Die alltägliche Tragödie des Schülers oder der Schülerin besteht in diesem mitgeschleppten Nichtverstehen, das vielfach rationalisiert wird, am Ende damit, dass man sich für unmusisch dort hält, wo es gar nicht um Musik geht.

4.12 Verstehen als Halbbildung

Der ärgste Feind des Verstehens ist das Pseudoverstehen, das Sich-Verstehen darauf, wie man tut, als wüsste man Bescheid, das Einordnen von allem und jedem in Scheinverstehen. Es steigert sich zum Wahn, dass das, was man verstanden zu haben glaubt, die Sache trifft. Das zu erleben, gehört zu den größten Irritationen, die mit Absolvierenden des Gymnasiums zu erleben sind. Für sie gibt es gar nicht mehr die Differenz zwischen

Verstehen und Nicht-Verstehen. Sie halten ihr Verständnis für Verstehen. Mehr wollen sie gar nicht von einer Sache wissen, weswegen sie ihr gegenüber kein Defizit verspüren. Sie tragen etwas vor anderen in einer Weise vor, die jeder Person, die es verstehen will, klar macht, dass sie unfähig waren, sich die Sache anzueignen, ja zuzueignen. Aber das spüren sie als Vermittler nicht. Sie sind so ganz bei sich, dass ihnen entgeht, wie sie die Sache und ihre Adressaten verfehlen. Diese Blindheit wird mit dem festen Glauben überspielt, sie hätten zureichend verstanden, was sie wiedergeben.

Hatte der Halbgebildete in Adornos Blick noch die auf den Anderen ausgerichtete Attitüde des Überlegenen, Kennerhaften, so gibt sich der neue Halbgebildete ganz solipsistisch: Seine Beziehungslosigkeit zu den Sachen stiftet eine neue Beziehung zu sich als demjenigen, der alles und jedes wiedergeben kann, als wäre es angeeignet.

Wir haben es also mit einer Vielzahl von Erscheinungen des Verstehens, seiner Formen und wohl auch seiner Intensitätsgrade zu tun. Alle aufgewiesenen Formen und Stufen des Verstehens lassen sich im alltäglichen Unterricht auffinden. Auf alle lässt sich mit einer Förderung des Verstehens reagieren. Man kann diese Formen, bestimmten unterrichtlichen Settings typologisch zuordnen. Mit ihnen ist es möglich, das Unterrichten als pädagogische Tätigkeit in seiner Sinnstrukturiertheit aufzuschließen: als Aufgabe der Bildung, der Didaktik wie auch der Erziehung der Schülerinnen und Schüler. So wird aus dem *Verstehen Lehren* ein vollständiger pädagogischer Vorgang. Von hier aus bedeutet Unterrichten Erziehen als das Lehren des Verstehens. Unterrichten realisiert sich fallweise zugleich mit einem je besonderen pädagogischen Konzept wie als Annäherung oder Entfernung vom gemeinsamen Telos. Die entsprechende Systematik kann an anderer Stelle nachvollzogen werden (Gruschka 2013: 235ff).

Die angekündigte Renaissance des Bildungsbegriffs wird nur dann wirklich eine werden, wenn er empirisch gewendet und damit kritisch wird, als Aufgabe, die in Spannung steht zu ihren empirischen Erfüllungsbedingungen. Diese verweisen den Begriff auf seine Möglichkeit wie seine Unmöglichkeit. Aber noch in der im Unterricht notwendig eigenen defizitären Gestalt, haben wir es mit einer pädagogischen Abarbeitung an der Aufgabe der Bildung zu tun, nicht aber wegen seiner Unerfülltheit mit einer Widerlegung als empirisch gehaltvollem Begriff. Das teilt er mit manchen anderen, so auch dem der Erziehung oder auch der Kompetenz. Im guten Sinne wäre auch von ihnen nur so zu handeln, wie sie ihr Fundament in der Wirklichkeit haben, auch wenn und wo ihre reale Verwirklichung nicht an das heranreicht, was sie sein können und sollen.

Autorenangaben

Prof. Andreas Gruschka
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Universität Frankfurt
a.gruschka@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1994): Negative Dialektik. 8. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berg, Hans Christoph et al. (2009): Die Werkdimension im Bildungsprozess, Bern: hep-Verlag.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, eine Expertise. Bonn, Berlin 2007; URL: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (letzter Zugriff: 12.10.2016).
- Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform, Opladen: Budrich.
- Ders. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Ders. (2010): An den Grenzen des Unterrichts, Opladen: Budrich.
- Ders. (2011a): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik, Opladen: Budrich.
- Ders. (2011b): Verstehen lehren, Stuttgart: Reclam.
- Ders. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen: Budrich.
- Ders. (2014): Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln; in: Pädagogische Korrespondenz 48/14, S. 58-77.
- Klein, Hans-Peter (2013): Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz; in: Liessmann, Konrad Paul / Lacina, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform, Wien: facultas, S. 77-102.
- Koch, Lutz (1991): Logik des Lernens, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lersch, Rainer/Schreder, Gabriele (2013): Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens, Opladen: Budrich.
- Luhmann, Niklas (1991): Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. 6. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wagenschein, Martin (1982): Verstehen lehren, Weinheim: Beltz.

Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung

Zusammenfassung

Empirische Forschung ist prinzipiell auf klare Begriffe angewiesen, um die beforschte Wirklichkeit präzise erfassen zu können. Trotz vielfältiger Bemühungen um theoretische Modellierungen, die es ermöglichen, das Spezifische des Unterrichts empirisch zu erfassen, gibt es in der qualitativen Unterrichtsforschung einen breiten Konsens darüber, dass diese noch nicht zu einem befriedigenden Ergebnis geführt haben. Eine Klärung des Begriffs des Unterrichtsgegenstands, also der „Sache“, um die es im Unterricht geht, könnte einen wesentlichen Beitrag zur Behebung dieses Desiderats leisten. Im Zentrum dieses Beitrags stehen die Präzisierung dieses Begriffs und seine Verortung in bereits bewährten theoretischen Entwürfen von Prange und Sünkel. Nachdem die Annäherung an den Begriff des Unterrichtsgegenstands zunächst über eine empirische Rekonstruktion erfolgt, wird er schließlich seinerseits als Kategorie für die empirische Analyse erprobt.

Schlagwörter: Unterrichtsforschung; Unterrichtstheorie; Empirie-Theorie; Unterrichtsgegenstand

The subject matter of teaching and learning in classroom research

Empirical research is in principle dependent on clear terms to accurately capture the explored reality. Despite a variety of efforts to theoretical modeling, that allow to capture the specific of teaching and learning empirically, there is a broad consensus in qualitative classroom research, that this has not yet achieved a satisfactory result. A clarification of the concept of the subject matter, i.e. the “cause” in the classroom, could be a significant contribution to resolve this Desideratum. In the center of this article is the clarification of this concept and its positioning in already proven theoretical designs by Prange and Sünkel. After the alignment with the concept of the object of lesson first on an empirical reconstruction, it will finally tested as a category in the empirical analysis.

Keywords: classroom research; theory of teaching and learning; empiric approach – theoretical approach; subject matter of teaching and learning

Bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen qualitativ-empirischen Interpretationen ein und derselben Unterrichtssequenz kam die Frage nach dem Stellenwert der *Sache* des Unterrichts in den Blick. Sie wurde zum Anlass, diesem Aspekt im folgenden Beitrag systematisch nachzugehen und seine Bedeutung für die Unterrichtsforschung auszuloten.

Damit wird ein Diskurs berührt, der in den letzten Jahren in der deutschsprachigen qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, nämlich die Frage danach, was das Spezifische des Unterrichts sei und in welcher Weise dies in der empirischen Unterrichtsforschung zu berücksichtigen wäre (Meseth/Proske/Radtke 2011; Combe 2013; Hüinig/Kabel 2014; Geier/Pollmanns 2016). Diese Fragestellung spielt international bislang (noch) keine Rolle. Dass sie hierzulande auftaucht, hängt sicherlich nicht zuletzt mit dem Nährboden der *German Tradition* der Didaktik“ (Arnold 2009: 17; vgl. Hudson/Meyer 2011: 16; Shirley 2008) und der damit einher-

gehenden Sensibilität für genuin pädagogische und didaktische Begrifflichkeiten und Konzepte zusammen.¹

1. Empirische Annäherung an ein theoretisches Problem

Ausgangspunkt des Beitrags ist die videografisch aufgezeichnete Unterrichtssequenz aus einer Mathematikstunde einer 8. Klasse Realschule aus dem Fallarchiv HILDE der Universität Hildesheim (Archiv Nr. 18)². Ein und derselbe Fall sollte aus verschiedenartigen Perspektiven beleuchtet und diese ihrerseits reflektiert werden, um das Potenzial einer fallorientierten Rekonstruktionsforschung auszuloten (Pieper 2014: 12). Vier Wissenschaftlerinnen waren beteiligt: So interpretierte Fredrike Kern (2014) diese Sequenz aus gesprächsanalytischer Sicht, Iris Nentwig-Gesemann (2014) nutzte dafür die Dokumentarische Methode und Babara Schmidt-Thieme (2014) betrachtete sie aus mathematikdidaktischer Perspektive. Bei der sich anschließenden Metaanalyse der Interpretationen von Baltruschat (2014) kam zum Vorschein, dass in allen Primäranalysen der Begriff der Interaktion wie selbstverständlich gebraucht, jedoch sehr unterschiedlich konzeptioniert wurde (ebd.: 156f.). Während die beiden sozialwissenschaftlichen Vertreterinnen im Kontext von Gesprächsanalyse und Dokumentarischer Methode mit einem Interaktionsbegriff in der Tradition Georg Herbert Meads (1968) operierten und die Wortbeiträge von Lehrerin und Schüler/-innen als Akte und Re-Akte direkt aufeinander bezogen, kam in der fachdidaktischen Interpretation eine weitere Instanz ins

- 1 Diese Fragestellung beschäftigt hierzulande ausschließlich qualitativ-empirisch forschende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, obwohl auch Vertreterinnen und Vertreter der quantitativ-empirischen Richtung eingeladen waren, sich an diesem Diskurs zu beteiligen (Meseth/Proske/Radtke 2011: 7). Warum es von ihrer Seite zu dieser Problemstellung bislang noch keine eigenen Beiträge gibt, liegt vermutlich an dem anders gearteten Verständnis von Forschung, ihrer disziplinären Orientierung an der Psychologie und in der anderen Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Empirie. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, dies näher auszuführen. Nachdem international die quantitativ-empirische Forschung angelsächsischer Tradition eine vorherrschende Rolle spielt, überrascht es also nicht, dass dieser Fragestellung auch international bislang keine Bedeutung beigemessen wurde. Dass sie von Seiten der sinnverstehenden qualitativ-rekonstruktiven Forschung in diesem Rahmen noch nicht thematisiert wurde, liegt vermutlich nicht nur an der marginaleren Rolle, die diese dort spielt, sondern wohl auch an der geringen Bedeutung, die gegenstandstheoretischen Vorannahmen bislang beigemessen wurde. Auch wenn sich dies allmählich zu ändern scheint, wie man beispielsweise an der Erweiterung der 4. Auflage des Handbuchs „Doing Qualitative Research“ (Silverman 2013: 102-119) hinsichtlich dieses Aspekts ablesen kann, so müssten entsprechende begrifflich-theoretische Vorarbeiten, wie sie die German Tradition bietet, dort erst noch geleistet werden.
- 2 Das Fallarchiv HILDE (s.o.) enthält videografische Unterrichtsaufzeichnungen hauptsächlich aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Sport, überwiegend aus den Jahrgangsstufen 3 bis 8. Neben den Videoaufzeichnungen enthält das Archiv auch zugehörige Transkripte und weitere Dokumente wie Unterrichtsverlaufspläne, Lehrerreflexionen und Schülerrückmeldungen (vgl. Schmidt-Thieme 2014: 139). Vgl. auch: www.uni-hildesheim.de/celeb/forschung-und-wissenschaftlicher-nachwuchs/fallarchiv/videobasiertes-fallarchiv-hilde/ (abgerufen: 7.12.2015)

Spiel, auf die hin, bzw. von der her die Aktionen der Beteiligten gedeutet und dementsprechend kategorisiert wurden. So wurde beispielsweise die Frage der Lehrerin an die Klasse „Wer könnte mal bitte dieses Parallelogramm benennen?“ als „Konstituierung der Aufgabe“ interpretiert und ein nachfolgender Wortwechsel zwischen Lehrerin und Schüler/-innen als „Fixierung der Lösung“ (Schmidt-Thieme 2014: 141). In den Bezeichnungen „Aufgabe“ und „Lösung“ spiegelt sich die implizite Bezugnahme auf den Unterrichtsgegenstand dieser Stunde wider. Er fungiert hier stillschweigend als eine Art Angelpunkt (vgl. Baltruschat 2014: 157). Einzig in der fachdidaktischen Interpretation wurden die Visualisierungen an Tafel und OHP als eigene Sinnstrukturen aufgenommen und als solche in die Analyse einbezogen. So wurde die projizierte Grafik (s. Abb. 1) als „Datum“ betrachtet und die Äußerungen der Schüler/-innen (z.B. *Ich würde mal vermuten, dass alle dieselbe Fläche haben*) als „Konklusionen“ darauf bezogen (Schmidt-Thieme 2014: 143f.).

Abbildung 1: Screenshot des Videos zur Unterrichtssequenz „Parallelogramme“



Betrachtet man diese Sequenz im Video, so fällt auf, dass sich die Lehrerin an den äußersten Rand des Klassenzimmers, in dessen Türöffnung, begeben hatte und die Blickschneise der Schüler auf die Projektion freigab (vgl. Abb. 1). Bei der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler/-innen sind die Blicke der Schüler/-innen meist auf die Projektion gerichtet, während die Blickrichtung der Lehrerin fast durchgängig auf die Klasse zielt und nur hin und wieder zur Projektion wandert. Die Lehrerin hat die *Inter-*

aktion zwischen Schülern und Grafik herbeigeführt, indem sie die Folie auflegte und beschränkt sich nun darauf, die Schüler aufzurufen und mit *mhm* zu ‚antworten‘. Diese beziehen sich in ihren Äußerungen nicht primär auf die Lehrerin, sondern auf die Grafik und äußern ihre Vermutungen darüber, was dort abgebildet sei und welche geometrischen Zusammenhänge sie identifizieren können.

Den Schüler/-innen ist diese Praxis offensichtlich sehr vertraut, da sie ohne weitere Erläuterung darauf einsteigen. Es handelt sich hier offenbar um ein von Lehrerin und Schüler/-innen gemeinsam geteiltes handlungsleitendes Wissen darüber, „wie Unterricht, bzw. Unterrichtsinteraktion ‚funktioniert‘“ (vgl. Nentwig-Gesemann 2014: 133).

Während die sozialwissenschaftlichen Interpretinnen dieser ‚Interaktion‘ zwischen Schüler/-innen und Grafik keine weitere Aufmerksamkeit schenken und alle Akte und Re-Akte rein personal deuten, verzichtet die fachdidaktische Interpretin auf die personale Dimension dieser ‚Interaktion‘. Es stellt sich die Frage, welcher Begriff von Interaktion geeigneter ist für die Beschreibung von Unterricht?

2. Die *Sache* des Unterrichts als das Spezifische des Unterrichts

In den letzten Jahren ist insbesondere in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung um eine theoretische Modellierung gerungen worden, die sich als Basis für eine genuin erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Unterrichtsforschung eignet (Meseth/Proske/Radtke 2011; Combe 2013; Hünig/Kabel 2014; Geier/Pollmanns 2016). Immer wieder wurde Unbehagen darüber geäußert, dass das Spezifische des Unterrichts in den sozialwissenschaftlichen Ansätzen, auf die vor allem in der qualitativen Forschung zurückgegriffen wird, zu kurz käme – ohne jedoch eine Einigung darüber herbeiführen zu können, was denn nun genau das Spezifische des Unterrichts sei (Gruschka/Herzog/Meseth/Proske/Reh 2011; Hünig/Kabel 2014).

In der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung kann man diesbezüglich drei unterschiedliche Strömungen ausmachen. Da sind zunächst diejenigen, die überzeugt sind, dass sich mittels der von ihnen vertretenen sozialwissenschaftlichen Ansätze auch das Spezifikum des Unterrichts abbilden ließe, da die Unterrichtssituation eben zu allererst eine soziale Situation sei. Hier könnte man die ethnografische Unterrichtsforschung (z.B. Breidenstein 2008) oder gesprächsanalytische Formen der Unterrichtsforschung (z.B. Kern 2014; Lüders 2011) anführen. In deutlicher Opposition dagegen fordert eine bildungstheoretisch orientierte Unterrichtsforschung, die einheimischen pädagogischen Begriffe wie Bildung, Erziehung und Didaktik als leitende Orientierungen in der empirischen Analyse zur Geltung zu bringen (Gruschka 2013). Die dritte Strömung könnte man als eine vermittelnde Position zwischen den beiden erstgenannten Ansätzen verstehen. Hier wird der Versuch gemacht, sozialwissenschaftliche Ansätze mit pädagogischen Konzepten zu verbinden, um die pädagogische Ordnung (Reh/Rabenstein/Idel 2011), die „Pädagogizität“ (Meseth/Proske/Radtke 2011b: 224) oder die Bildungswirksamkeit (Bonnet 2011) der sozialen Situation Unterricht erfassen zu können. Am weitesten verbreitet erscheint hier der Ansatz der Lernkulturanalyse von Reh, Rabenstein und Idel,

die eine praxistheoretische Perspektive (Schatzki 1996, 2002) mit dem Konzept des Zeigens als pädagogischer Grundoperation (Prange 2005) verbinden.

Weniger eingebunden in diese Diskussion sind qualitativ forschende Fachdidaktiker/-innen in der Tradition des Mathematikdidaktikers Götz Krummheuer. Auf ihn geht der Begriff der ‚Interaktion‘ zurück, den die fachdidaktische Interpretin im Eingangsbeispiel verwendete. Betrachtet man seinen Ansatz der Interaktionsanalyse, so erkennt man am verwendeten Begriffsinstrumentarium schnell, dass bereits bei ihm alle Interaktionen von der *Sache* des Unterrichts her gedacht und interpretiert werden. So werden Schüler/-innen beispielsweise als „Kreatoren“, „Paraphrasierer“ oder „Imitatoren“ bezeichnet (Krummheuer 2007), je nachdem, wie sich ihre Äußerungen zum Unterrichtsgegenstand der jeweiligen Lehr-Lern-Situation verhalten. Dieser Instanz, die hier als impliziter Bezugspunkt fungiert, soll im Folgenden näher nachgegangen werden.

Bereits die weit verbreitete basale Modellierung des sog. „didaktischen Dreiecks“ (Hudson/Meyer 2011: 18f.; Prange 2005: 55; Sünkel 2002: 63ff.) weist auf die fundamentale Bedeutung des *Dritten* oder der *Sache* des Unterrichts hin, die den grundlegenden Unterschied zu den zweipolig angelegten interaktionistischen Modellen markiert. In der Didaktik hat sich für dieses Dritte auch der Begriff des *Unterrichtsgegenstands* eingebürgert. Es lohnt sich, diesem Begriff etwas genauer nachzugehen. Anders als das Wort *Unterrichtsgegenstand* nahelegt, bezeichnet dieser Begriff nämlich niemals einen materiellen Gegenstand. Glöckel erläutert dies in Zusammenhang einer Reflexion des didaktischen Ideals der Gegenstandsnahe von Unterrichtsmedien:

Man könnte noch überlegen, ob der vorhandene reale Gegenstand selbst als „Medium“ des Unterrichts bezeichnet werden könne. Zunächst scheint die Antwort „nein“ zu lauten, weil etwas, das selbst da ist, doch keines Mittlers bedarf. So einfach ist die Sache aber nicht. Das reale vorgeschichtliche Steinbeil, der lebendige Feuersalamander, selbst der Bäckermeister Huber in seiner Backstube, sie alle sind ja gar nicht als Individuen gefragt; sie stehen als Beispiele für Steinbeile oder vorgeschichtliche Funde allgemein, für die Spezies der Feuersalamander oder die Klasse der Lurche, für die Arbeit des Bäckers oder handwerkliche Berufe überhaupt. In diesem Sinne sind sie doch Vertreter, Mittler eines allgemeineren Sachverhalts, um den es eigentlich geht. (...) Der zu lernende Sachverhalt ist im Grunde immer ein ideeller (Glöckel 2003: 42f.).

Der Hinweis auf die prinzipielle Immaterialität des Unterrichtsgegenstandes ist besonders für die empirische Unterrichtsforschung von Bedeutung, weil sie sich aufgrund ihres Vorgehens eben bevorzugt dem empirisch Erfassbaren, also dem Sichtbaren oder Hörbaren, zuwendet.

Wenn man nun die *Sache* des Unterrichts explizit als bedeutsame Kategorie in den Blick nehmen will, benötigt man einen präzisen Begriff. Andernfalls wird man geneigt sein, alle möglichen materiellen Dinge, die im Unterrichtsgeschehen vorkommen, als Unterrichtsgegenstand zu bezeichnen und damit eben genau den entscheidenden Bezugspunkt verfehlen.

Das bedeutet nicht, dass man die Dinge, die im Unterricht vorkommen, nicht einfach auch unvoreingenommen als Dinge betrachten und die Auseinandersetzung der Menschen mit diesen Dingen in den Fokus rücken könnte, so wie das in den letzten Jahren auch in der Unterrichtsforschung zunehmend getan wird (Nohl/Wulf 2013; Dörpinghaus/Nießeler 2012). Wenn man allerdings auf das Spezifische des Unterrichts

fokussieren will und dabei zu dem Schluss kommt, dass die Kategorie des Unterrichtsgegenstandes dafür relevant ist, dann müsste man auch klären, in welchem Bezug die Dinge zu ihm stehen. Sie bekämen auch von dort her – und nicht nur von Zuschreibungen und Praktiken der Akteur/-innen – eine Bedeutung, aus der sich eine Systematik der Dinge im Unterricht ableitet. Bislang kommen in der Unterrichtsforschung eher vor-reflexive rudimentäre Formen einer derartigen Systematik zum Tragen, beispielsweise wenn Unterrichtsmaterialien allgemein als Medien bezeichnet werden. Konsequenterweise vom Unterrichtsgegenstand aus betrachtet, würde man dagegen die Bezeichnung *Unterrichtsmedium* nur für jene Dinge reservieren, die tatsächlich in der aktuellen Lehr-Lern-Situation auf diesen verweisen. Andere Dinge könnte man dann beispielsweise unter dem Begriff *Unterrichtszugang* zusammenfassen und so verdeutlichen, dass ihnen eine andere Funktion im Unterrichtsgeschehen zukommt (vgl. Baltruschat 2015: 287f.). Etwas anders akzentuiert, aber ebenfalls vom Unterrichtsgegenstand her gedacht, ist die Einteilung in Medien und Hilfsmittel, die Glöckel vorschlägt (vgl. Glöckel 2003: 41).

3. Der Unterrichtsgegenstand und das Zeigen

Der systematische Entwurf Klaus Pranges, in dem er das Zeigen als die pädagogische Grundstruktur schlechthin ausweist (Prange 2005), ist in der qualitativen Forschung intensiv rezipiert worden (Reh/Ricken 2012). Seine Basiskategorie des Zeigens erwies sich als ein außerordentlich fruchtbares Instrument für die empirische Analyse von pädagogischen Situationen (Reh et al. 2013). *Jemand zeigt jemandem etwas*. Damit sind die drei Komponenten des klassischen didaktischen Dreiecks in eine ganz spezifische Beziehung zueinander gesetzt, die den Kern des Pädagogischen auf den Punkt bringt. Das Zeigen hat dabei sowohl eine *soziale* als auch eine *thematische* Seite: Es wendet sich an einen anderen, das ist die soziale Seite dieser Geste, und es hat eine themen- und sacherschließende Bedeutung (vgl. Prange 2005: 72).

Dabei muss seine soziale Seite nicht notwendig in einer sozialen Situation verwirklicht werden. Prange deutet dies mit dem Beispiel des Autors an, der dem Leser „etwas“ zeigen und sich dabei selbst im Schatten halten will (ebd.: 79). Hier klingt die Vorstellung einer begrifflichen Grundstruktur an, die unabhängig von ihrer konkreten sozialen Verwirklichung gedacht werden kann. Der Präzisierung einer derartigen Grundstruktur, unabhängig von den möglichen (sozialen oder rein medialen) Erscheinungsformen, widmet sich Sünkels systematischer Entwurf (Sünkel 2002), der weiter unten noch näher vorgestellt wird.

Bislang wurde in der von Prange inspirierten Unterrichtsforschung ausschließlich das Ausüben des Zeigens in *sozialen* Situationen ins Zentrum gerückt, indem das Zeigen als soziale Praktik im Sinne Schatzkis konzeptioniert wurde (Reh/Rabenstein/Idel 2011: 214f.; Schatzki 1996, 2002). Akzentuiert wurde dabei insbesondere die *soziale* Seite des Zeigens, die unter dem Aspekt der subjektkonstituierenden Adressierung der Lernenden durch die Zeigenden reflektiert wurde (Reh/Rabenstein/Idel 2011). In Anschluss an Butler (2009) geht es um die Frage, zu wem ein/-e Schül/-er/-in gemacht wird, wenn er auf je spezifische Weise im Unterrichtsgeschehen angesprochen wird.

Auch die *thematische* Seite des Zeigens kommt – allerdings in Abwandlung von Pranges Entwurf – unter der leitenden Frage „zu welcher Sache ein Gegenstand im Zeigen wird“ (Reh/Rabensein 2013: 303) in den Blick. Nachdem die Sache nicht als eine vorgängige, unabhängig von der Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden gedachte Sinnstruktur angenommen wird (wie dies später noch in Sünkels Begriff der „objektivierten Tätigkeitsdisposition“ anklingen wird; vgl. Sünkel 2002: 68), rückt das didaktische Agieren des Zeigenden, das als Vermittlungshandeln auf die zu zeigende Sache hin orientiert ist, in den Hintergrund.

Wie sich diese beiden unterschiedlichen Konzeptualisierungen der *Sache* auf die konkrete Interpretationsarbeit auswirkt, lässt sich an dem folgenden Fallbeispiel verdeutlichen (Idel/Rabenstein 2013: 45): Der Erstklässler Fabian bringt ein Körbchen Pilze mit in die Schule. Die Lehrerinnen fordern ihn auf, die Pilze den anderen Schüler/-innen zu zeigen. Fabian wird deshalb seitens der Autor/-innen als „Zeigender“ klassifiziert und die Pilze dementsprechend als das zu Zeigende, also als die *Sache* des Unterrichts betrachtet. Der performative Akt des Zeigens wird hier bereits als pädagogische Geste des Zeigens, des Verweisens auf die Sache gedeutet, als die sie aus einer didaktischen Perspektive im engeren Sinne jedoch noch nicht verstanden werden würde. Demnach wären die Pilze zunächst lediglich Dinge, die der Junge mitgebracht hat und nun vorzeigen soll. Zum Unterrichtsgegenstand werden sie erst ab dem Zeitpunkt, als die Lehrerin beginnt, Fragen zu stellen, und die Pilze (als Gattung) thematisiert. Erst durch dieses didaktische Agieren wird sie zu einer Zeigenden (im Sinne Pranges), die die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen (mittels ihrer Fragen) auf die Gattung der Pilze und ihrer Eigenschaften lenkt. Die Pilze avancieren dadurch vom Unterrichtsaccessoire zum Unterrichtsmedium. Fabian selbst zeigt also nun an dieser Stelle zwar das Unterrichtsmedium vor, ein Zeigender im Sinne Pranges ist er dadurch jedoch noch nicht.³ An diesem Beispiel wird deutlich, dass aus einer genuin didaktischen Perspektive nicht alle sozialen Praktiken des Zeigens als pädagogische Grundoperation des Zeigens im Sinne Pranges verstanden werden, ebenso wie diese umgekehrt nicht unbedingt in Form einer ostentativen Geste des Zeigens in Erscheinung treten muss (Prange/Strobel-Eisele 2006). Zu einer pädagogischen Geste des Zeigens werden die unterschiedlichen Praktiken dort erst dann, wenn sie nicht nur beliebig mit einem Objekt in Zusammenhang stehen, sondern eben auf einen Sachverhalt verweisen, der der adressierten Person in seiner Bedeutung erschlossen werden soll (vgl. Prange 2005: 70, 74).

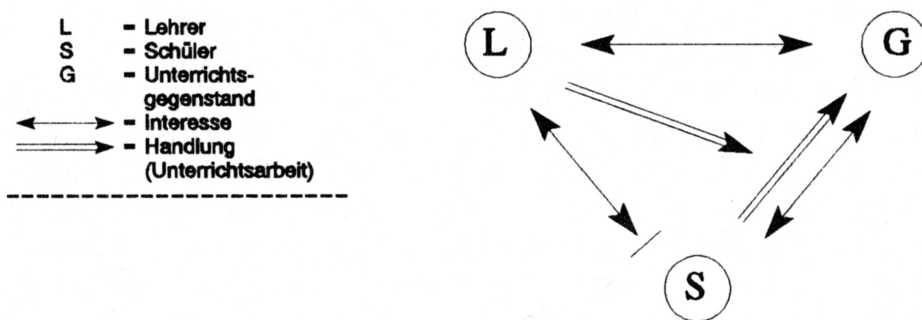
Gegenüber einer derartigen Analyse didaktischen Handelns eröffnet die veränderte Perspektive der Lernkulturanalyse andere, aber ebenfalls bedeutsame Aspekte der Auseinandersetzung mit der Inhaltsdimension des Unterrichts, der als eine „triadische (gegenstandsbezogene) Kommunikation“ (Tomasello 2011: 40) zwischen Menschen verstanden wird. Zur Erschließung wurde seitens der Lernkulturanalyse eine Heuristik entwickelt, in der die Analyse der Konstitution der Sache im Rahmen unterrichtlicher Kommunikation mit der intersubjektiven Adressierung der Akteure des Unterrichts

3 Der von den Lehrerinnen initiierte performative Akt, den Fabian ausführt, lässt ihn allerdings als Zeigenden (auch im Sinne Pranges) *erscheinen*. Dass hier – wie die Autoren herausarbeiten – nicht die Expertise des Zeigenden, sondern lediglich seine Inszenierung als Experte im Vordergrund steht (ebd.: 52), wird auch aus didaktischer Perspektive unterstrichen.

wechselseitig operationalisiert wurde (vgl. Reh et al. 2015: 310ff.). Der Verzicht auf eine vorgängig gedachte *Sache* des Unterrichts hat allerdings zur Folge, dass die Praktiken der Akteur/-innen nicht als gerichtete Praktiken der Vermittlung und darauf bezogener Aneignung in den Blick kommen und wesentliche Kategorien der Didaktik außen vor bleiben. Damit rückt die Frage nach dem Unterrichtsgegenstand nochmals in den Blick. Um diesen zentralen Begriff noch präziser fassen zu können, als das bislang geschehen ist, soll der bereits oben angesprochene systematische Entwurf Sünkels (2002) einbezogen werden.

Auch Sünkel zielt darauf ab, eine pädagogische Grundstruktur in ihrer elementarsten Form herauszustellen – in diesem Falle allerdings nicht im Blick auf das Phänomen der Erziehung (einschließlich des Unterrichts) wie bei Prange, sondern auf das des Unterrichts (in Abgrenzung zur Erziehung; vgl. ebd.:68). Trotzdem weisen beide Entwürfe große Ähnlichkeit auf. Beide Autoren stoßen aufgrund ihrer systematisch angelegten Reflexionen auf die Form des didaktischen Dreiecks und stellen fest, dass keine vierte Komponente nötig ist, um das anvisierte Phänomen allgemeingültig zu beschreiben (vgl. Prange 2005: 50; Sünkel 2002: 63). Wolfgang Sünkel versteht dabei ganz explizit den Lehrenden und den Schüler als akteurunabhängige Positionen innerhalb der Fundamentalstruktur Unterricht (vgl. Sünkel 2002:65) und damit als unabhängig von ihrer jeweiligen sozialen Rolle als Lehrperson oder als Schüler. Während es bei Prange die Operation des Zeigens ist, die die entscheidende Beziehung zwischen den drei Polen des Dreiecks herstellt, differenziert Sünkel die Beziehungen zwischen den drei Positionen stärker aus. Statt vom Zeigen spricht er allgemeiner von Handlung und Interesse des Lehrenden, aber auch das des Schülers: Während die Aktionsrichtung des Schülers auf den Unterrichtsgegenstand weist, ist das Agieren der Lehrperson eines, das auf eben diese Aktionsrichtung des Schülers hin zur Sache abzielt (vgl. Abb. 2) Es ist also ein „handlungsbezogenes Handeln“ (ebd.:102).

Abbildung 2: Skizze der Fundamentalstruktur des Unterrichts nach Sünkel (vgl. 2002:64)



Anders als Prange, widmet sich Sünkel sehr intensiv der Klärung, was ein Unterrichtsgegenstand sei. Denn „was Unterricht ist, kann nur beantworten, wer auch weiß, was ein Unterrichtsgegenstand ist“ (ebd.:66). Am Beispiel des Bären erläutert er (ähnlich wie Glöckel):

Der Bär ist offensichtlich ein Gegenstand, und ebenso offensichtlich kann er im Unterricht vorkommen: Unterricht über den Bären ist denkbar. Letzteres ist aber eine theoretisch höchst ungenaue und unsaubere, wenngleich pragmatisch ausreichende, Redeweise, denn der Bär selber kommt in solchem Unterricht *nicht in der situativen Position* des Unterrichtsgegenstandes vor. Unterrichtsgegenstand ist immer dasjenige, was sich der Schüler im Unterricht aneignet, und das ist nicht der Bär; den Bären kann man essen, nicht lernen. Lernen kann man das Wissen über den Bären. (ebd.:66)

Dass es ein „Wissen über den Bären“ gibt, ist überhaupt die Voraussetzung dafür, dass etwas systematisch und planvoll vermittelt werden kann, oder allgemeiner gesprochen, dass das Phänomen Unterricht überhaupt entstehen kann. Dieses „Wissen über“ fasst Sünkel mit dem Begriff der *objektivierten Tätigkeitsdisposition* und stellt fest:

Mögliche Unterrichtsgegenstände sind alle objektivierten Tätigkeitsdispositionen. Alle Gegenstände, die dies nicht sind, also auch alle Tätigkeitsdispositionen, die nicht objektiviert oder nicht objektivierbar sind, können keine Unterrichtsgegenstände sein. (Sünkel 2002: 68)

Ausgehend von diesen Überlegungen zum Unterrichtsgegenstand entwickelt Sünkel seine Definition von Unterricht: „Wo immer objektivierte Tätigkeitsdispositionen vermittelt und angeeignet werden, handelt es sich um Unterricht“ (ebd.:68). Aus seiner Sicht liegt hier auch „das fundamentale Merkmal, durch welches sich der Unterricht von allen anderen pädagogischen Phänomenen unterscheidet“ (ebd.), z.B. von Erziehung.

Nun bedarf allerdings der Unterrichtsgegenstand, bzw. das zu Zeigende (im Sinne Pranges) – da sind sich beide einig – der *Artikulation*, damit das zu Vermittelnde auch von den Adressaten angeeignet werden kann (vgl. Prange 2005: 73f.; Sünkel 2002: 72-77). Mit *Artikulation* ist hier eine Strukturierung des zu Zeigenden gemeint, und zwar in einer doppelten Hinsicht: Das zu Zeigende muss einerseits in einzelne Aufgaben und Problemstrukturen zerlegt werden, die andererseits zeitlich in eine sinnvolle Abfolge gebracht werden müssen. Sünkel nennt diese beiden Aspekte „Sequenzierung“ und „Problematisierung“ (Sünkel 2002: 72-77). Das Prinzip, nach dem der Unterrichtsgegenstand artikuliert wird, orientiert sich an der Aneignungsarbeit des Schülers/der Schülerin (vgl. ebd.:76). Anders als Prange, der in der Artikulation „die Brücke zwischen Zeigen und Lernen“ sieht (Prange 2005: 109), betrachtet Sünkel die Aneignungsarbeit des Schülers allerdings als eigenständige und unabhängige Leistung, die jedoch ohne die Vermittlungsarbeit, die Artikulation, des Lehrers nicht auskommt, weil diese ihn seinerseits zur Artikulation seiner eigenen Aneignungsarbeit herausfordert (ausführlicher: Sünkel 2002: 81-86). Sünkel vertritt also weder eine technologische noch eine konstruktivistische Sichtweise und nimmt damit gewissermaßen eine vermittelnde Position zwischen jenen Polen ein, die pointiert als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1987) auf der einen und „Lern-Lern-Kurzschluss“ auf der anderen Seite karikiert worden sind (Rabenstein/Idel/Rehm 2013: 3).

Die empirische Annäherung zu Beginn dieses Beitrags und die sich daran anschließende systematische Reflexion in Rückgriff auf Glöckel, Prange und Sünkel legen nahe, den Unterrichtsgegenstand als den zentralen Bezugspunkt für die empirische Analyse zu betrachten, von dem aus erst die Geste des Zeigens bzw. die Vermittlungsarbeit des Lehrenden erschlossen werden kann. Auch die Aneignungsarbeit der Schüler/-innen kann erst von diesem Zentrum aus als eine solche nachvollzogen werden. Beides, sowohl die

Vermittlungsarbeit der Lehrenden als auch die Aneignungsarbeit des Lernenden weisen damit eine *teleologische Struktur* auf, der eine sinnverstehende Rekonstruktion Rechnung tragen müsste.

Ähnlich wie man aus einem Bild dessen Perspektivität rekonstruieren kann und zum besseren Verständnis die dazugehörigen Fluchtpunkte lokalisiert, so lässt sich der anvisierte Unterrichtsgegenstand aus den jeweiligen Lehr-Lern-Situationen rekonstruieren – unabhängig davon, ob die Lehrperson den Unterrichtsgegenstand explizit nennt, er implizit bleibt oder er gar implizit den explizit genannten unterläuft. Manche Aktion oder Gesprächsführung, die ohne dieses Zentrum befremdlich anmuten (vgl. Gruschka 2013: 20f.), würden von dort her verständlich werden und einen anderen, unterrichtsspezifischen Sinn bekommen. Das heißt nicht, dass das Befremden über typische unterrichtliche Situationen oder Umgangsformen, das sich mittels sozialwissenschaftlicher Ansätze, wie z.B. der ethnografischen Unterrichtsforschung, einstellt, wertlos wäre. Im Gegenteil, es kann sehr aufschlussreich sein und die Augen für manchen blinden Fleck öffnen. Es allerdings dabei zu belassen, ohne jene Grundstruktur in den Blick zu nehmen, die sich in der sozialen Situation des institutionalisierten Lehrens und Lernens auf je eigene Weise realisiert, würde wichtige Erkenntnismöglichkeiten verschenken.

4. Das Zeigen der *Sache* am empirischen Beispiel

Die bisher angestellten theoretischen Überlegungen sollen im Folgenden am eingangs thematisierten Beispiel aus dem Mathematikunterricht (vgl. Abb.1) veranschaulicht werden. Sie führen zu einer *didaktischen Unterrichtsforschung*⁴ (Baltruschat 2017 in Vorb.), die – ausgehend vom Unterrichtsgegenstand – das auf diesen bezogene *Vermittlungshandeln* der Lehrperson und das *Aneignungshandeln* der Schüler/-innen in den Blick nimmt. Nachdem sich im schulisch-institutionalisierten Unterricht Vermittlung und Aneignung entweder in sozialen Situationen vollzieht oder zumindest von solchen gerahmt wird, kommen nicht nur die akteurunabhängigen Positionen des Lehrenden und des Lernenden in den Blick, sondern auch die Akteur/-innen selbst als Personen, die im Rahmen ihrer institutionellen Rollen als Lehrpersonen und Schüler/-innen miteinander in Beziehung treten, und dies sowohl über ihr Vermittlungs- und Aneignungshandeln als auch in ihrer institutionell gerahmten Begegnung allgemein. Die didaktische Interpretation des Unterrichtsverlaufs bedarf deshalb der Ergänzung durch sozialwissenschaftliche Begriffe und Konzepte (z.B. des Rollenhandelns oder der Adressierungen). Dabei verlaufen die didaktische und die sozialwissenschaftliche Perspektive nicht einfach additiv nebeneinander her, sondern sind ihrerseits – wie man am folgenden Beispiel noch sehen wird – miteinander verschränkt. Der hier erprobte Ansatz steht also der dritten Strömung qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung (vgl. 2.) am nächsten, da er einerseits auf sozialwissenschaftliche Konzepte zurückgreift, andererseits aber auf genuin didaktischen Kategorien fußt.

4 Der Begriff Didaktik wird hier in einem weiten Sinne verstanden, indem er nicht nur auf die Vermittlungsarbeit der Lehrperson abzielt, sondern auch den Aspekt der Aneignung seitens der Schüler/-innen (Mathetik) mit einschließt.

Transkript der Sequenz

- 83 L: jetzt lege ich mal eine folie auf wenn ich sie denn finde, ja hier habe ich sie, so. ich möchte nur mal, (---) jetzt- paar äüßerungen von euch dazu hören. (3.0) was ihr hier so seht;
- 84 S?: <<lachend> schieße> (3.0) ((L versucht den OHP anzuschalten))
- 85 L: ich krieg das ding wieder nicht an so jetzt haben wirs. so, (5.0)
((L projiziert eine folie mit dem OHP an die wand))
- 86 S?: was ist das denn-
- 87 S?: keine ahnung;
- 88 S?: irgendso striche-
- 89 Ludger: ein parallelogramm.
- 90 S?: (ha ha)
- 91 L: äh (---) ruhig melden wer irgendwas- ludger du hast grad was gesagt?
- 92 Ludger: das ist ein parallelogramm.
- 93 L: moritz?
- 94 Moritz: also die ganzen a::s a: entfernungen sind gleich groß. (---) sieht jedenfalls so aus.
- 95 L: laura?
- 96 Laura: ich sag ähm- die beiden zwei also das erste a: ist kleiner als die beiden anderen weil die beiden anderen schief sind;
- 97 L: [mhm] ((ja))
- 98 Laura: [und] wenn man die gerade stellen würde wären sie länger- [glaub ich;]
- 99 L: [mhm] ((ja)) marieke?
- 100 Marieke: (nee)
- 101 L: moritz?
- 102 Moritz: ähm die die die wo das a drin steht sind parallel zueinander und die anderen beiden nicht oder- (---) ja;
- 103 S?: doch sie sind [parallel zueinander]
- 104 L: [mhm] ((ja)) marco?
- 105 Moritz: die anderen [beiden-]
- 106 Marco: [es sind so] andere winkel- wie soll man das sagen- (---) so die gradzahlen sind anders von den ecken-
- 107 L: mhm, ((ja)) robin hat sich noch gemeldet?
- 108 Robin: ja das ganz rechte ist äh länger also das längste- (---)
- 109 L: mhm, ((ja)) (2.0)
- 110 L: du hast was gesagt malte?
- 111 Malte: ja.
- 112 L: scht äh ja, marieke?
- 113 Marieke: das erste a: ist glaub ich ein rechteck und die zwei anderen a:s sind parallelogramme-
- 114 L: mhm äh könntet ihr mal- hier ist noch ne meldung ludger?
- 115 Ludger: ja das linke a: ist auch schief also das ist auch ein parallelogramm;
- 116 L: is auch nicht ganz- ist auch nicht ganz_n rechteck rechter winkel is glaub ich nicht, äh könntet ihr mal vermutungen, zu unserem thema der stunde, (2.0) schließen; fläche und umfang; vermutungen aufstellen- einfach zu diesem bild zu dieser darstellung; ich nehm euch einfach wieder nur nacheinander dran ludger-
- 117 Ludger: äh das rechte hat den größten umfang würd ich sagen-

- 118 L: mhm ((ja) (2.0) moritz-
- 119 Moritz: das linke hat den kleinsten umfang.
- 120 L: mhm ((ja)
- 121 S?: und das in der mitte- <lachen>
- 122 L: marieke?
- 123 Marieke: ich würd mal vermuten dass alle dieselbe fläche haben;
- 124 L: mhm ((ja) laura?
- 125 Laura: glaub ich nicht- ich sage ähm zwischen dem ersten und dem zweiten a: ist gibt es ne größere fläche als zwischen dem zweiten und dem dritten. (2.0)
- 126 L: robin was sagst du dazu?
- 127 Robin: ja- dass alle die gleiche fläche haben glaub ich auch.
- 128 L: mhm ((ja) marco hast du auch ne meinung?
- 129 Marco: ja das wollt ich auch sagen;
- 130 L: ach so. gut. gut ich lass die meinungen jetzt einfach mal stehen- vielleicht gucken wir uns am ende der stunde das nochmal an, und sind vielleicht zu einem ganz anderen ergebnis gekommen ich möchte jetzt einfach- dass ihr bitte, in- (2.0) gruppen ...

Betrachtet man diese Sequenz als Gespräch zwischen Lehrerin und Schüler/-innen, ohne der Sinnstruktur der Grafik als Bezugspunkt Aufmerksamkeit zu schenken, wie dies in der gesprächsanalytischen Interpretation gemacht wurde (Kern 2014), so mutet dieses *Gespräch* tatsächlich recht eigentümlich an und es ist nachvollziehbar, dass diese Art der Gesprächsführung als „Rätselraten über eine Folie“ (ebd.: 117) kritisiert und das „unklare Handlungspotenzial“ seitens der Lehrerin (ebd.: 115f.) beklagt wird (vgl. Baltruschat 2014: 160). Bezieht man, jenseits des gesprochenen Wortes, die performative Dimension mit ein und betrachtet diese Situation beispielsweise aus einer praxistheoretischen Perspektive mit Fokussierung auf die pädagogische Praktik des Zeigens, so würde man zwar das Zeigen der Lehrerin im Blick auf die Folie thematisieren, eine Analyse der Grafik vom Unterrichtsgegenstand her würde man allerdings kaum durchführen, sondern stattdessen die verhandelte *Sache* aus den Interaktionen zwischen Lehrerin und Schüler/-innen rekonstruieren (vgl. Reh/Rabenstein 2013: 303). Damit bliebe jedoch jener Fluchtpunkt außen vor, von dem her sowohl das Zeigen der Grafik als auch die „minimalen Rückmeldesignale“ (Kern 2014: 118) der Lehrerin ihre Bedeutung gewinnen.

Analysiert man die Grafik auf der Folie im Blick auf den Unterrichtsgegenstand dieser Sequenz, also im Blick auf den *Zusammenhang zwischen Flächeninhalt und Umfang von Parallelogrammen*,⁵ so stellt man fest, dass in der Abbildung selbst bereits

5 Kurz bevor die Lehrerin die Folie auflegt, nennt sie explizit das Thema der Stunde: also – ihr merkt schon – thema dieser stunde ist fläche und umfang; (3.0) und jetzt vom parallelogramm wieder. Dabei schreibt sie „Fläche und Umfang v. Parallelogr.“ als Überschrift über die Skizze an die Tafel. In pragmatisch abgekürzter Redeweise (vgl. Sünkel 2002, S. 66; s.o.) könnte man den Unterrichtsgegenstand also mit „Fläche und Umfang von Parallelogrammen“ bezeichnen. Durch die „Artikulation“ in der Grafik, welche drei Parallelogramme mit (erschließbar) gleichem Flächeninhalt und deutlich sichtbar unterschiedlichem Umfang zeigt, kommt der Zusammenhang zwischen Flächeninhalt und Umfang in den Blick. Von den Schüler/-innen werden zunächst einzelne Bestimmungstücke der Parallelogramme thematisiert (Z. 86-115). Nach dem erneuten Hinweis der Lehrerin auf das thema der stunde, nämlich fläche und umfang (Z. 116), vergleichen die Schüler/-innen die Parallelogramme

eine *Artikulation* des Unterrichtsgegenstandes enthalten ist, die es ermöglicht, diesen Zusammenhang aus der Art der grafischen Darstellung zu erschließen. Die drei unterschiedlichen Parallelogramme, die sich in der Abbildung identifizieren lassen (vgl. Abb. 1), sind nämlich zwischen zwei Parallelen gesetzt, die oben und unten verlaufen. Nachdem Parallelen sich dadurch auszeichnen, dass sie stets einen gleichbleibenden Abstand zueinander haben, lässt sich aus dieser Art der Abbildung schließen, dass alle drei Parallelogramme dieselbe Höhe haben. Über jeder der drei Grundseiten der Parallelogramme steht derselbe Buchstabe (a). Er könnte als Hinweis darauf aufgefasst werden, dass diese Seiten ebenfalls gleich lang sind. Aus diesen Indikatoren kann (insbesondere vor dem Hintergrund der soeben vorangegangenen Wiederholung an der Tafel) geschlossen werden, dass alle drei Parallelogramme denselben Flächeninhalt haben – und das, obwohl die schräg verlaufenden Seiten ganz offensichtlich unterschiedlich lang sind, die Parallelogramme also im Umfang verschieden sind. Somit ist in der Grafik bereits eine Zeigegeste im Sinne Pranges (2005) enthalten, bzw. es wird darin eine geleistete Vermittlungsarbeit im Sinne Sünkels sichtbar (vgl. Sünkel 2002: 161). Sie geht auf denjenigen zurück, der diese Grafik erstellt hat (möglicherweise die Lehrerin selbst). Die Lehrerin unterstreicht ihrerseits diese Zeigegeste, indem sie die Folie auflegt, dann beiseite tritt und eine Aufgabe formuliert, die die Hinwendung zur Grafik erfordert.⁶

Die Aneignungsarbeit der Schüler/-innen zeigt sich in einer allmählichen Annäherung an den Unterrichtsgegenstand, wobei die Äußerungen der Schüler/-innen auf die der vorhergehenden Mitschüler/-innen aufzubauen scheinen. Man könnte hier von einer spezifischen Form von Kooperation sprechen, die in der „polyadischen Interaktion“ (Krummheuer 2007: 65) dieses Klassengesprächs sichtbar wird. Sie entwickelt sich beginnend mit „keine ahnung“ über „sind striche“ bis hin zu „das ist ein parallelogramm“ und „a ... gleich groß“. Diese *Kooperation* kommt erst dann in den Blick, wenn man einerseits die Äußerungen der Schüler auf die Grafik (und den Unterrichtsgegenstand) bezieht und andererseits die Beiträge der Schüler/-innen nicht einfach nur dyadisch als Re-Akte auf die Lehrerin (oder die Folie) hin deutet, sondern einen (impliziten) Bezug aufeinander nicht ausschließt. Krummheuer macht auf eine derartige Perspektive durch die Kategorien des „Lauschers“ oder des „Zuhörers“ (Krummheuer 2007: 69) aufmerksam. Diese Bezeichnungen machen deutlich, dass Schüler/-innen sich auch dort (inhaltlich) aufeinander beziehen können, wo sich dies nicht gleich offensichtlich in entsprechenden Sozial- oder Aktionsformen dokumentiert.

Schließlich gibt die Lehrerin den Hinweis, die Grafik in Blick auf das „Thema der Stunde“, also hinsichtlich „Fläche und Umfang“ von Parallelogrammen, zu betrach-

miteinander hinsichtlich ihres Umfangs und ihres Flächeninhalts. Sie thematisieren den gleich bleibenden Flächeninhalt und den unterschiedlichen Umfang (Z. 117-129). Die Lehrerin selbst expliziert diese Zusammenhänge nicht, sie formuliert nur allgemein fläche und umfang, allerdings unter Verweis auf die Grafik. Anschließend bekommen die Schüler Arbeitsblätter mit Parallelogrammen, deren Umfang und Flächeninhalt sie berechnen sollen. Dazu gibt die Lehrerin den Hinweis vielleicht kommt ihr fällt euch irgendwas auf – und verweist damit wiederum nur indirekt auf den Zusammenhang zwischen Flächeninhalt und Umfang. Der Unterrichtsgegenstand bleibt in dieser Sequenz also implizit.

6 Unter Rückgriff auf Sünkel (vgl. 2002: 158f.), könnte man bei der Verdopplung der Zeigegeste von einem homologischen Lehrersystem sprechen, da sich genau genommen die Position des Lehrenden verdoppelt.

ten. An dieser Stelle vollführt die Lehrerin eine weitere Zeigegeste in Richtung der Zeigegeste in der Grafik. Die Schüler/-innen vergleichen daraufhin den Umfang der Parallelogramme (Z. 117-119) und bringen damit deren Unterschiedlichkeit als Selbstverständlichkeit zum Ausdruck.

In ihren Zeigegesten legt die Lehrerin ein „handlungsbezogenes Handeln“ (Sünkel 2002: 102) an den Tag: Sie initiiert ein Handeln der Schüler/-innen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand, denn die „Äußerungen“, die sie von ihnen hören möchte, setzen eine geistige Aktivität voraus, nämlich die Beschäftigung mit der in der Grafik enthaltenen Sinnstruktur.

Die Unbestimmtheit der Aufgabenstellung („was ihr hier so seht“) und das äußerst sparsame Feedback („mhm“) kann man unter einem *didaktisch-thematischen* und einem *pädagogisch-sozialen* Aspekt betrachten: Dadurch, dass die Lehrerin alle Sinnkonstruktionen stehen lässt, engt sie die Gedankenspiele der Schüler/-innen nicht ein und lässt der Dynamik ihres Entdeckens freien Lauf. Indem sie selbst weitestgehend außen vor bleibt, gibt sie zudem den Schüler/-innen, als Gruppe im Klassenverband, die Möglichkeit, sich eigenständig mit der Grafik auseinanderzusetzen und dabei aufeinander Bezug zu nehmen. Gleichzeitig adressiert sie die Schüler/-innen als kompetent genug, sich auch ohne weitere Hilfestellung mit der Grafik beschäftigen zu können. Durch den Verzicht der Lehrerin auf Kommentare, Lob oder Bewertung der Äußerungen wird niemand herausgehoben oder abgewertet. Sie korrigiert nur an einer Stelle ein sachliches Missverständnis (Z. 116), tut dies aber auf eine Weise, in der sie auf ihre Autorität als wissende Lehrerin verzichtet und sich stattdessen in die Gemeinschaft der Vermutenden („glaub ich nicht“) einreihet. Diese Selbstkundgabe korrespondiert mit ihrer Adressierung der Schüler/-innen. Schon zu Beginn dieser Sequenz hatte sich die Lehrerin mit eigenen Schwächen bereitwillig zu erkennen gegeben, als sie Mühe hatte, den OHP einzuschalten (Z. 84). Das Lachen der Schüler/-innen in dieser Situation wird von ihr weder kommentiert noch sanktioniert, was ihre Souveränität und Rollensicherheit unterstreicht (vgl. Nentwig-Gesemann 2014: 132), denn sie lässt keinen Zweifel daran, dass sie selbst sowohl fachlich als auch organisatorisch den Überblick hat und sich als Entscheidungsinstanz für den weiteren Verlauf betrachtet (Z. 83, 116, 130).

An den teilweise kontroversen Äußerungen der Schüler/-innen, die ohne Aushandlung eines Wahrheitsanspruchs stehen bleiben, wird deutlich, dass in dieser Phase des Unterrichts die Möglichkeit von Gedankenexperimenten als erwünscht betrachtet wird und sich widersprechende Äußerungen kein Problem darstellen. Dies wird am Ende dieser Sequenz auch noch einmal seitens der Lehrerin unterstrichen: „gut ich lass die meinungen jetzt einfach mal stehen- vielleicht gucken wir uns am ende der stunde das nochmal an, und sind vielleicht zu einem ganz anderen ergebnis gekommen“.

Die Lehrerin strebt hier also weder eine eindeutige Lösung an, noch wird diese für einen späteren Zeitpunkt sicher in Aussicht gestellt. Selbst das bisher erreichte „ergebnis“ wird in Frage gestellt, obwohl einige der Schüler/-innen die Sinnstruktur im Blick auf den Unterrichtsgegenstand in Ansätzen schon richtig erfasst hatten und sich diesbezüglich bei den Schüler/-innen eine Art (stillschweigende) Einigung einstellte (Z. 123, 127-129).

Sowohl die Vermittlungsarbeit als auch die Spuren der Aneignungsarbeit konnten nur im Rückbezug auf den Unterrichtsgegenstand identifiziert werden. Aber auch die

Einschätzung der Adressierungen wurde durch diesen Bezugspunkt berührt. Insofern ist die Vergewisserung des Unterrichtsgegenstands nicht nur für die Rekonstruktion der didaktisch-thematischen Dimension von Bedeutung, sondern auch für die soziale.

5. Theoretische Modellierungen für die empirische Unterrichtsforschung

Dass die empirische Forschung nicht ohne vorgängige Begriffe auskommt und dass diese das eigene Wahrnehmen strukturieren, ist keine neue Einsicht (vgl. Kant 1787/1968). Am Beispiel des Interaktionsbegriffs wurde dies zu Beginn dieses Beitrags veranschaulicht. Die systematische Arbeit an geeigneten und präzisen Begriffen muss also der empirischen Arbeit vorausgehen, wenn diese zu inhaltvollen Ergebnissen kommen will. Trotz der langen Tradition der Allgemeinen Didaktik werden die Bemühungen um eine theoretische Modellierung des Unterrichts, die sich als Basis für die empirische Unterrichtsforschung eignet, immer noch als unzureichend wahrgenommen und als Desiderat formuliert (Gruschka/Herzog/Mesetz/Proske/Reh 2011; Hünig/Kabel 2014; Geier/Pollmanns 2016). In diesem Beitrag wurde nicht der Versuch gemacht, eine umfassende Modellierung vorzustellen, sondern es sollte lediglich ein als zentral erachteter Begriff, der Begriff des Unterrichtsgegenstands, präzisiert und prominent gemacht werden. Er könnte geeignet sein, ein Spezifikum des Unterrichts so auf den Punkt zu bringen, dass Unterricht sich damit in seiner realen aktuellen und historischen Vielgestaltigkeit empirisch erfassen ließe. Insbesondere die theoretische Arbeit von Sünkel, in der dieser Begriff systematisch ergänzt wird durch die Positionen der Lehrenden und des Schülers hin zu einer Fundamentalstruktur des Unterrichts, könnte den Blick für dieses Spezifische des Unterrichts schärfen und so zu einer soliden Basis für die empirische Forschung werden. Eben dies war auch eine zentrale Absicht seiner theoretischen Didaktik (vgl. Sünkel 2002: 177).

Hervorzuheben ist dabei nochmals, dass der Begriff des *Unterrichts*, so wie ihn Sünkel fasst, und der Begriff des *Unterrichtsgegenstands*, der hier als zentraler Angelpunkt vorgestellt wurde, sich nicht notwendig auf eine soziale Situation beziehen (vgl. 3.). Trotzdem, oder gerade deshalb sind diese Begriffe – umgekehrt – geeignet, eine beliebige soziale Situation als Unterrichtssituation auszuweisen oder aber, im Gegenteil, die Abwesenheit von Unterricht auszumachen.⁷

Der Begriff des *Unterrichtsgegenstands* ermöglicht es, das Handeln der Akteure als Vermittlungs- oder Aneignungstätigkeit zu verstehen und so – jenseits oder in Ergänzung zu sozialwissenschaftlichen Kategorien und Analysen – zu didaktischen (und mathematischen) Aussagen zu kommen. Gleichzeitig verzichtet dieser Begriff, ebenso wie die von Sünkel entwickelte Fundamentalstruktur des Unterrichts (vgl. Sünkel 2002: 11f.), weitestgehend auf normative Setzungen und kommt gänzlich ohne Bildungsbegriff aus. Insofern unterscheidet sich das hier vorgestellte Vorgehen deutlich von der bildungstheoretischen Strukturanalyse nach Andreas Gruschka (2011, 2013), in der programmatisch-normative Konzepte („Bildung“ und „Erziehung“) die Unterrichtsforschung leiten (Gruschka 2011: 131), ohne jedoch ein vorgängiges präzises Begriffsinstrumentarium

⁷ Dies soll nicht die Frage danach ersetzen oder entwerfen, was die Akteure selbst unter Unterricht verstehen (vgl. Breidenstein 2008: 111).

für die empirische Analyse bereitzustellen, sondern ein solches als Ergebnis der empirischen Forschung zu erhoffen (ebd.: 133). Dagegen wurde in diesem Beitrag mit den hier vorgestellten Begriffen des *Unterrichtsgegenstands* und des *Unterrichts* lediglich ein begriffliches Instrumentarium für die empirische Analyse des faktischen Unterrichts vorgestellt – nicht mehr und nicht weniger.

Die Frage, was aus einer bildungstheoretischen Perspektive, die *Sache* des Unterrichts zu sein habe oder wie das didaktische Handeln der Akteure aus einer derartigen Perspektive zu bewerten sei, bliebe andernorts zu klären.

Autorenangaben

Dr. Astrid Baltruschat
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Institut für Pädagogik
<http://www.astrid-baltruschat.de>

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz (2009): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-22.
- Baltruschat, Astrid (2014): Variationen eines Falls: Drei Interpretationen vergleichend betrachtet. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Babara (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-165.
- Baltruschat, Astrid (2015): Unterricht als videografische Konstruktion. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 267-292.
- Baltruschat, Astrid (2017): *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS (in Vorb.).
- Bonnet, Andreas (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189-208.
- Breidenstein, Georg (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim/München: Juventa, S. 107-117.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Combe, Arno (2013): Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2, 2, S. 158-173.
- Dörpinghaus, Andreas/Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2012): *Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshaus&Neumann.
- Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.) (2016): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS.

- Glöckel, Hans (2003): Vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (2011): Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130-144.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas/Herzog, Walter/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Reh, Sabine (2011): „In der Frage der Unterrichtstheorien stehen wir doch ziemlich am Anfang“ – ein Streitgespräch. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Mathias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 242-262.
- Hudson, Brian/Meyer, Meinert A. (2011): Introduction: Finding common ground beyond fragmentation. In: Dies. (Hrsg.): Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 9-28.
- Holzkamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20, 2, S. 5-36.
- Hünig, Rahel/Kabel, Sascha (2014): Was ist Unterricht? Rezension der gleichnamigen Tagung im September 2013 in Halle. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, 1, S. 144-148.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 2, 2, S. 38-57.
- Kant, Immanuel (1787/1968): Kritik der reinen Vernunft. Werke, Bd. 3. Berlin: Gruyter Verlag.
- Kern, Friederike (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme I – „Was ist hier der Fall“ aus gesprächsanalytischer Sicht. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Babara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.
- Krummheuer, Götz (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 61-86.
- Lüders, Manfred (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Mathias/Radtke, Frank-Olaf. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-188.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme II – Fallrekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Babara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-138.
- Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (2013): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. In: Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 25.)- Wiesbaden: VS-Verlag, S. 1-13.
- Pieper, Irene (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Babara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-15.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Rehm, Markus (2013): Editorial. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2, 2, S. 3-8.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 3, S. 291-307.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to human Activity and the Social. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. University Park- Pennsylvania State: University Press.
- Schmidt-Thieme, Babara (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme III – Interaktionsmuster, Argumentationsstrukturen und Gegenstandskonstitution. Fallanalytische Blicklichter aus mathematikdidaktischer Perspektive. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Babara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-150.
- Shirley, Dennis (2008): The Coming of Post-Standardization in Education: What Role for the German Didactic Tradition? In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 35-45.
- Silverman, David (2013): Doing Qualitative Research: A Practical Handbook. Los Angeles: Sage.
- Sünkel, Wolfgang (2002): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim/München: Juventa.
- Tomasello, Michael (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form?

Eine explorative Studie am Beispiel von Herrndorfs „Tschick“

Zusammenfassung

Literarisches Verstehen von Schüler_innen im Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren wird bisher nur in zwei Perspektiven empirisch untersucht: Während einige nach den didaktischen Potenzialen dieser Verfahren im Literaturunterricht fragen, geht es anderen um kognitionspsychologisch gemessene Wirkungen textproduktiver Verfahren im Vergleich zu textanalytischen. Im vorliegenden Beitrag wird demgegenüber in kommunikationstheoretischer Perspektive nach der pädagogischen Formbildung von Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren gefragt. Dafür rekonstruieren wir ausgewählte Szenen von zwei kontrastiven Fällen des Literaturunterrichts, in dem u.a. mit textproduktiven Verfahren zu Herrndorfs Roman „Tschick“ gearbeitet wird. Im Ergebnis wird ein Aussetzen des für Unterrichtsgespräche typischen Frageformats (I-R-E) gezeigt und eine damit zusammenhängende modifizierte Bedeutung der Erzeugung schriftlich fixierter Produkte als Modus der Kontingenzbearbeitung sichtbar. Herausstellen lässt sich auch, dass durch den Verzicht auf eine klassenöffentliche Diskussion der Schülertexte eine Auseinandersetzung zu moralischen Fragen des eigenen Lebens in beiden Fällen vermieden wird. Der Beitrag schließt mit Thesen zum didaktischen Diskurs textproduktiver Verfahren.

Schlagwörter: Literaturunterricht; pädagogische Formbildung; qualitative Unterrichtsforschung; Fachdidaktik Deutsch; produktions- und handlungsorientierter Unterricht

How is teaching and learning of literacy influenced by methods of text production? An exploratory study by means of Herrndorfs „Tschick“

Literary understanding of students in literature classes that focus on processes in text production has empirically been studied from only two perspectives so far: While some ask for the didactical potential of the methods used in literature classes, others are concerned with the cognitive effects of text-productive processes, which can be measured psychologically, in comparison to text-analytical methods. From a perspective based on communication theory, this paper will examine how literary classes undergo pedagogical formation by means text-productive methods. Therefore, selected scenes from two contrasting cases of literature teaching will be reconstructed. Among other things, methods of text-production are used here while being applied to Herrndorf's novel "Tschick". As a result, it is shown that the question format (I-R-E) which is typically used in classroom conversations is suspended. It is also linked to a modified importance of generating written products which becomes visible as a mode of tackling of contingency. Further, it can also be highlighted that in both cases a discussion on moral issues of one's own life is avoided due to the absence of a class public discussion of student texts. The paper concludes with thesis statements concerning the didactic discourse of text-productive processes.

Keywords: literature classes/education of Literature; pedagogical shape/shaping; qualitative teaching research; didactics of German/Subject didactics German; production- and action-oriented education/teaching

Die Lieblingsstellen der Vierzehnjährigen sind die Schimpfwortorgie von „Tschick“ und Isa auf der Müllkippe (von Gymnasiasten immer wieder kritisiert, „weil wir dann dieselben Worte benutzen“) und die Szene, wo der Mann sich einen runterholt, während Isa die Haare geschnitten bekommt.

(Herrndorf 2013, 364)

Wie ‚Verstehen‘ im Literaturunterricht herbeigeführt werden kann, ist in den letzten Jahrzehnten ein didaktisch viel diskutiertes Problem (Winkler/Masaneck/Abraham 2010; Rieckmann/Gahn 2013). Textanalytische Zugänge, die auf eine sprachlich-systematische Analyse von Form und Struktur literarischer Werke setzen, gelten in der didaktischen Diskussion als nicht hinreichend für einen Rezipient_inn_en und Text gerecht werdenden Literaturunterricht (Spinner 2008; Haas/Menzel/Spinner 2000; 1994). Textproduktive Verfahren, die auch als Praktiken der Aktivierung literarischen Lernens von Schüler_inne_n verstanden werden, führen gegenüber textanalytischen Verfahren das Versprechen mit sich, poetisches Verstehen anzuregen. Gegenwärtig erfahren sie in Leitlinien und didaktischen Vorschlägen breite Resonanz etwa in der Form, dass sogenannte Leerstellen in literarischen Texten von Schüler_inne_n im Literaturunterricht produktiv auszufüllen seien (bspw. KCN 2006: 27; TTS 2009: 164), was sich auch im verbreiteten Einsatz textproduktiver Methoden im Unterrichtsalltag niederschlägt.

Die empirische Forschung zum Einsatz textproduktiver Verfahren im Unterricht ist jedoch noch ganz am Anfang (Wieser 2010). Die wenigen vorliegenden qualitativen Studien zu Literaturunterricht werden – wie zu Unterricht im Allgemeinen – „nicht müde zu zeigen“, dass er „unter seinen Möglichkeiten bleibe“ (Reh/Wilde 2015: 103; Gruschka 2010). Andere arbeiten sich an einer polar zugespitzten Gegenüberstellung von textanalytischen und textproduktiven Methoden ab und konzentrieren sich auf (kognitionspsychologische) Wirkungsfragen (Fritzsche et al. 2006). Demgegenüber wollen wir mit der vorliegenden Rekonstruktion weder im Sinne eines bildungstheoretischen Zugangs die Differenz zwischen einem „außerhalb des Unterrichts produzierten Wissens“ und „der ‚Sache‘, zu der etwas im Unterricht wird“ (Reh/Wilde 2016: 104), noch im Sinne einer handlungstheoretischen Perspektive die Differenz zwischen den „Plänen bzw. Intentionen einzelner Akteure“ und ihrer Umsetzung (Hollstein et al. 2016: 43) fokussieren, sondern nach der Formbildung von Unterricht fragen.

Für die Frage nach der Formbildung von Unterricht angesichts von doppelter Kontingenz und fehlender Kausalität lehrerseitiger Einwirkungen auf Schüler_innen (Meseth et al. 2012: 224) untersuchen wir im Folgenden ausgewählte Sequenzen von Literaturunterricht, in denen textproduktive Verfahren eingesetzt werden, auf die fall-spezifischen Emergenzkonstellationen hin. Das kommunikationstheoretische Verständnis von Unterricht eignet sich in besonderer Weise zur empirischen Beobachtung der Formbildung von Literaturunterricht, in dem nicht nur Literatur als Emergenz erzeugender Unterrichtsgegenstand bearbeitet wird, sondern die Möglichkeiten der Anschlussnahme seitens der Schüler_innen durch Eröffnung individueller Deutungsspielräume – der literaturdidaktischen Lesart folgend – darüber hinaus erweitert werden sollen. Anders formuliert, fragen wir im Folgenden: Wie findet Unterricht, in dem Schüler_innen – dem didaktischen Konzept nach – zur Entwicklung individueller Lesarten von Literatur aktiviert werden sollen, als zugleich kollektives Kommunikationsgeschehen seine Form als Unterricht?

Unser Gedankengang gliedert sich folgendermaßen: Wir beginnen mit der Frage nach dem literaturtheoretischen Verständnis von *Leerstellen* und seiner didaktischen Umarbeitung in ein methodisches Verfahren für den Literaturunterricht (1). Dann skizzieren wir die methodologischen Annahmen und methodischen Schritte der Rekonstruktion (2). Im Hauptteil stellen wir die Ergebnisse der Rekonstruktion von zwei kontrastierenden Fällen von Literaturunterricht am Gymnasium dar, in denen Schüler_innen den Roman „Tschick“ u.a. dadurch bearbeiten sollen, dass sie sogenannte Leerstellen mit eigenen Paralleltexten ausfüllen (sollen). (3). Wir schließen mit drei Thesen zu den grundlegenden didaktischen Annahmen eines textproduktiven Literaturunterrichts und weitergehenden Forschungsfragen (4).

1. Leerstellen in der Literatur und das Füllen von Leerstellen im Unterricht. Didaktische Rezeption literaturtheoretischer Konzeptionen

Seit den 1970er Jahren hat die Literaturdidaktik Ansätze der Rezeptionsästhetik (Iser 1970; Jauß 1967) aufgegriffen und für die Begründung des sogenannten „handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts“ (Haas/Menzel/Spinner 1994) herangezogen. In der auch kontroversen didaktischen Diskussion des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts werden seitdem auch zunehmend lesepsychologisch fundierte Theoriekonzepte herangezogen. Die Auseinandersetzung kreist dabei vor allem um Fragen nach dem Beitrag dieser Verfahren zum literarischen Lernen, etwa ob das Bearbeiten von sogenannten Leerstellen durch Textproduktion die literarischen Verstehensprozesse der Schüler_innen fördere und wie diese Rezeption empirisch zu erforschen sei (Vorst 2007; Abraham 1998). Keine Diskussion gibt es darüber, wie sich das aus literaturtheoretischer Perspektive am einzelnen Lesenden orientierte Verständnis des literarischen Verstehensprozesses in ein in einer Kollektivsituation – Unterricht – praktiziertes Interpretieren transformiert. Im Folgenden wollen wir das literaturtheoretisch entworfene Verständnis von Leerstellen ins Verhältnis zu seiner literaturdidaktischen Rezeption setzen. Damit wollen wir die spezifischen didaktischen Umarbeitungen herausarbeiten, jedoch keineswegs in der Differenz von Schwundform und Original argumentieren.

Die Rezeptionsästhetik (Iser 1970; Jauß 1967) hat den Begriff der *Leerstelle* geprägt und mit ihm eine Theorie und Analyse der Beziehungen zwischen literarischem Text und Leser_inne_n verbunden (Köppe/Winko 2013: 85). Leerstellen werden rezeptionsästhetisch als konstitutiv für literarische Texte gesehen, da kein literarischer Text alle für die Beschreibungen fiktiver Welten erforderlichen Informationen enthalten könne (Ingarden 1960: 265ff.). Die ausgesparten Informationen über einen fiktiven Gegenstand bezeichnet Ingarden als „Leerstelle“ bzw. „Unbestimmtheitsstelle“ (ebd.). Diese verlangen demnach geradezu nach einer „Komplettierung der lediglich ausschnittartig beschriebenen fiktiven Welt“ durch den Leser (Köppe/Winko 2013: 88). Diese Stellen appellieren an die Leser_innen, in Ko-Konstruktion mit dem Text eine eigene vorgestellte Wirklichkeit zu erschaffen. Wichtig für unsere Diskussion ist vor allem, wie sich in Literaturtheorie und Didaktik der *Akt des Lesens* im Zusammenhang mit Leer- bzw. Unbestimmtheitsstellen vorgestellt wird.

Zum einen wird der Akt des Lesens in literaturtheoretischer Perspektive nicht rein sprachlich gedacht, sondern als ein komplexer Prozess der Vorstellungsbildung, der auch emotionale und visuelle Repräsentationen umfasst (Köppe/Winko 2013: 89). Die (Aus-)Füllungen und Konkretisierungen von Leerstellen sind also sowohl diskursiver als auch synästhetischer Form. In der Literaturdidaktik wird einerseits die Idee des ‚Mitschaffens des Lesers/der Leserin‘ bei der Sinnkonstruktion aufgegriffen, andererseits aber deutlich umgearbeitet. Didaktisch werden textproduktive Methoden entwickelt, durch die in der Kollektivsituation Unterricht schriftliche oder mündliche Texte des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin zu literarischen Texten entstehen sollen (Vorst 2007: 34). So sollen Schüler_innen vor allem individuelle Zugänge zu Texten entwickeln, die in die im Unterricht in Gang zu setzenden kollektiven Verstehensprozesse einbezogen werden (Haas/Menzel/Spinner 1994: 18). Während sich in der Rezeptionsästhetischen Vorstellung ein_e kompetente_r Leser_in in stillem und selbstbezogenem Lesen und in einem meistens monomedialen Umfeld vorstellen lässt, die/der beim Lesen permanent Füllungen und Konkretisierungen vornimmt, syn-ästhetische Vorstellungsbilder entwirft, um sie wieder zu verwerfen (Iser 1970; Jauß 1967), wird die Entwicklung individueller Deutungen literaturdidaktisch zu einem normativen Anspruch gelingenden Literaturunterrichts erhoben.

Zum zweiten präformiert der Text aus Rezeptionsästhetischer Perspektive die Vorstellungen, die der Lesende sich machen kann, legt sie aber gerade nicht fest. Die Vorstellungen des Lesenden werden als im „Text selbst angelegt“ verstanden (Köppe/Winko 2013: 87) und also durchaus als durch den Text auch begrenzt gedacht. Mit dieser Auffassung ist – im Gegensatz zu radikal konstruktivistischen Ansätzen (Scheffer 1992) – die Idee verbunden, dass der Text nur eine bestimmte Menge identifizierbarer Strategien der Leserlenkung beinhalte, „d.h. dem Leser werden nur bestimmte Kombinationsmöglichkeiten vorgegeben“ (Iser 1994: 144; vgl. ebd.: 145 und 267, zit. nach Köppe/Winko, 2013: 89). In Rezeptionsästhetischer Lesart steckt der literarische Text einen Rezeptionsraum ab, innerhalb dessen sich den Rezipienten individuelle Lesarten eröffnen (können). So wird der Rezeptions(spiel)raum als durch den Text selbst begrenzt verstanden.

Didaktisch wird demgegenüber die literarische Gestalt der *Leerstelle* auch unter der Frage ihrer Potenziale und Risiken für die Steuerung von Unterricht relevant; so wird diskutiert, dass Leerstellen „einerseits ausreichend groß [sein müssen], andererseits aber auch nicht zu großen Spielraum für die Interpretation bieten“ dürfen, um bloße Reproduktion ebenso wie zu große Komplexität zu vermeiden (Leubner/Saupe 2008: 108f.). Wenn Leerstellen didaktisch als eine „(Handlungs-)Lücke“ (Bremerich-Vos 1987: 613) gefüllt werden, wird der Rezeptionsraum des Textes in der didaktischen Umgestaltung eher verengt: So wird anvisiert, die Leerstelle durch produktives oder gestalterisches Eingreifen im Unterricht zu überwinden bzw. zu schließen. Die Leerstelle wird, so könnte man sagen, zu einer *Frage* bzw. einem *Problem* umfunktioniert, das – etwa durch Tagebucheinträge, Briefe oder innere Monologe – zu beantworten oder zu lösen ist. Wenn – weitergehend – Leerstellen durch „Verlückung“ (Paefgen 2008: 207) in Texten zuallererst erzeugt werden (Frommer 1981; Haas/Menzel/Spinner 1994: 22), ist die didaktische Konstruktion der erwünschten Zusammenhangsbildung durch die Lesenden noch weitergehend vorausbestimmt.

Eine Bestimmung des Verhältnisses der beiden Konzeptionen von Leerstellen zeigt u.E.: In literaturtheoretischer Perspektive bleiben Füllungen und Konkretisierungen im Lektüreakt des Einzelnen emergent und fluide, die Vagheit und Unbestimmtheit von Leerstellen werden also gerade nicht aufgehoben, sondern immer wieder neu im Zuge des Leseakts und der Verstehenshinweise im Text evoziert. Im Unterschied zur Literaturtheorie werden in der didaktischen Rezeption Leerstellen als Anlässe, sich zu Texten diskursiv zu äußern, und somit als Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten des Einzelnen am kollektiv zu organisierenden Verstehensprozess von Literatur angesehen. Auf der Ebene der Semantik bzw. dem Programm eines produktiven Literaturunterrichts wird zudem nicht diskutiert, welche Folgen eine gesteigerte Aktivierung individueller Deutungen und das damit möglicherweise verbundene gesteigerte Emergenzpotenzial von Literatur für die Kommunikationsform Unterricht hat. Die Begrenzungen eines klassenförmig, institutionell organisierten Unterrichts, der auf ein – in der Sache, im sozialen Miteinander und in der Zeit – sichtbar zu machendes Ergebnis ausgerichtet ist (Meseth et al. 2012), für offen gehaltene, fluide Leseakte des Einzelnen werden hier kaum berücksichtigt. Die Frage, „wie viel Befremdung, wie viel Konfrontation und Irritation, Konflikt und Diskontinuität“ (Combe/Gebhard 2012: 20) Unterricht als Unterricht verträgt, ist eine auf der operativen Ebene von Unterricht empirisch zu beobachtende Frage. Wie diese Frage in kommunikationstheoretischer Perspektive auf Unterricht zu beantworten ist, skizzieren wir im Folgenden.

2. Zur Untersuchung der pädagogischen Form Unterricht. Methodologische Weichenstellungen und methodische Schritte

Kommunikationstheoretisch wird Unterricht als ein in hohem Maße durch doppelte Kontingenz gekennzeichnetes Geschehen begriffen, das seine *Form* einer auf ein sichtbar zu machendes Lernereignis hin finalisierten Kommunikation in jeweils bestimmten Mustern zwischen Eröffnung von Emergenzpotenzialen in der Kommunikation über die Sache und der Kontingenzbearbeitung findet (Meseth/Proske/Radtke 2011a, 2012). Kontingenzeinschränkung ist dabei dahingehend als riskant zu verstehen, als dass sich das Emergenzpotenzial, das in der Auseinandersetzung mit der Sache liegt und das trotz aller Finalisierungsbemühungen im Unterrichtsgeschehen immer auch (didaktisch) erwünscht ist, nicht entfalten könnte (Meseth/Proske/Radtke 2011b). In der kommunikationstheoretisch fundierten Unterrichtsforschung wird über ganze Unterrichtsstunden hinweg nach den Mustern der Kontingenzbearbeitung bzw. -einschränkung gefragt (Hollstein et al. 2016).

Ausgehend von der Annahme, dass „Formbildungen des Pädagogischen der Ermöglichung und Bestimmung von Lehren und Lernen dienen“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 229), wird ein heuristisches Verständnis des operativen Vollzugs von Unterricht entwickelt. Wie andere Kommunikationssysteme auch lässt sich Unterricht in drei Dimensionen beschreiben: In der Dimension der Sache schließen die Kommunikationsteilnehmer_innen in nicht vorhersehbarer Art und Weise an die gemeinsam erzeugten kommunikativen Ereignisse an. Den Sachen des Unterrichts, die nicht einfach

vorliegen, sondern didaktisch zur Darstellung gebracht werden müssen, ist ein hohes Emergenzpotenzial inhärent (ebd.: 230). Spezifische Frageformate und Darstellungsformen, die auch Übergänge von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit bereithalten, machen Lernen klassenöffentlich sichtbar. Varianten in der Sachdimension wurden bislang insbesondere bei moralisch konnotierten und politisch kontroversen Fragen beobachtet (ebd.: 231). Hier wird – so die empirischen Ergebnisse – die Kommunikation „weitgehend frei gehalten von Werturteilsfragen“ (ebd.: 231). Zweitens lässt sich Unterricht in der Sozialdimension beobachten. Zur Herstellung von Aufmerksamkeit und solchen Verhaltens, das Unterricht erst ermöglicht, sind – anders als in der Sachdimension – moralische Zugriffe auf die einzelnen Personen durchaus erlaubt, die von Disziplinierungen und Ermahnungen bis zu Beschämungen reichen können (ebd.: 233). Die dritte Dimension ist die der Zeit. Hier zeigt sich, dass Unterricht nicht nur auf Fortsetzung, sondern auch auf „Kontinuität und Dauer“ (ebd.: 233) angelegt ist.

Beschrieben werden bislang vor allem für Geschichts- und Politikunterricht Formen der Kontingenzbearbeitung, wie das ein Unterrichtsgespräch strukturierende Frage- bzw. Redemuster (I-R-E Sequenz), spezifische Repräsentationstechniken in ihrer Verbindung zur Schriftlichkeit und Konfliktvermeidung bei moralisch konnotierten Themen (etwa durch Überführen der Debatte in kognitiv zu lösende Geltungsfragen von moralischen Normen) (Meseth/Proske/Radtke 2012: 231). Im Literaturunterricht, in dem textproduktive Verfahren zur Auseinandersetzung mit Leerstellen zum Einsatz kommen, könnten sich aufgrund des spezifischen Unterrichtsgegenstandes – Literatur und der gewählten Form seiner Vermittlung – ähnliche, aber auch variierte Muster von Emergenzkonstellationen und Kontingenzbearbeitung finden lassen, in denen auch unter Einbezug der Textproduktionen der Schüler_innen die Finalisierung des Unterrichtsgeschehens (wieder) gewährleistet und Unterricht in seiner Form als Unterricht erkennbar bleibt. Die folgenden Rekonstruktionen zielen insofern darauf, die u.U. neuen bzw. modifizierten Formen der Kontingenzbearbeitung zu beschreiben, die im Unterricht im Zusammenhang mit dem Einsatz textproduktiver Verfahren zu beobachten sind.

Im Rahmen einer explorativen Datenerhebung zum Einsatz textproduktiver Verfahren in verschiedenen Fächern der Sekundarstufe I haben wir Literaturunterricht im Umfang von je sechs Stunden zu Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“ (2012) in den Jahrgangsstufen 9 und 12 videographiert: Die Unterrichtsstunden wurden mit zwei Kameras fokussiert-videographisch beobachtet, die Videos anschließend sequenziert, die Aktivitäten von Lehrkräften und Schüler_inne_n szenisch beschrieben und transkribiert (vgl. zum Verfahren einer fokussiert videographischen Beobachtung von Unterricht im Detail Rabenstein/Steinwand 2015).¹

In beiden Unterrichtseinheiten werden eine Reihe textproduktiver Verfahren eingesetzt, neben inneren Monologen auch szenische Darstellungen, Filmproduktionen und

1 Die Erhebungen sind in dem vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft von Oktober bis Dezember 2012 finanzierten, explorativen Forschungsprojekt „Videobasierte Rekonstruktionen von Rezeptionsprozessen von Schüler/innen und zentralen didaktischen Herausforderungen in handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Geschichte im Vergleich“ entstanden, an dem neben den Autor_inne_n dieses Beitrags Birgit Schädlich, Carola Surkamp und Michael Sauer (alle Universität Göttingen) beteiligt waren.

Bildcollagen. Unser Fokus für die Auswahl der im Folgenden rekonstruierten Sequenzen ist von dem Umstand geleitet, dass dieselbe Passage aus dem 33. Kapitel des Romans „Tschick“² als Leerstelle in beiden Unterrichtseinheiten mit Hilfe des Verfahrens des sogenannten inneren Monologs thematisiert wird und somit das literarische Lernen am Beispiel dieses Textausschnitts vergleichbar wird. Im Folgenden fragen wir nach den Mustern der sequentiellen Verkettung von Kommunikationsereignissen (Hollstein et al. 2016) in diesen Sequenzen des Unterrichts, in denen die Schüler_innen eigene Texte als innere Monologe zu einer Textpassage aus dem 33. Kapitel verfassen.

3. Das Füllen von Leerstellen im Literaturunterricht. Empirische Rekonstruktionen und Fallvergleich

Bei der in dem untersuchten Unterricht thematisch werdenden Leerstelle im 33. Kapitel des Romans „Tschick“ handelt es sich um den unbestimmten Zusammenhang zwischen der Unterhaltung bzw. dem Tun von Maik und Isa und dem Moment, in dem sie sehen, wie ein alter Mann sich „einen runterholt“, wie Herrndorf (2012: 169) schreibt. Isa hatte Maik darum gebeten, ihr die Haare zu schneiden, und sich dafür ihr T-Shirt ausgezogen, wodurch Maik in Verlegenheit gerät. Währenddessen entdecken beide den alten Mann. Was der Lesende erfährt, ist, dass Isa auf den Mann losstürmt und ihn vertreibt. Maik hingegen lässt sich nicht aus seiner Gedankenwelt reißen: „Isa hatte ihr T-Shirt noch immer nicht angezogen, und vor uns lagen die Berge mit ihrem blauen Morgennebel, der in den Tälern vorne schwamm, und dem gelben Nebel in den Tälern hinten, und ich fragte mich, warum das eigentlich so schön war“ (Herrndorf 2012: 171). Erst Isa stößt ihn mit der Frage aus seinen Gedanken, ob er schon einmal „gefickt“ hätte, und danach, ob er (es) „wolle“ (ebd.). Maiks Verlegenheit potenziert sich dadurch, dass er sich zu einer Reaktion auf Isas Fragen gezwungen sieht, ohne für seine Gefühle und Bedürfnisse zwischen Wünschen und Ängsten und moralischen Vorstellungen so recht Worte finden zu können.

Der Text lässt offen, ob der alte Mann auf den nackten Oberkörper Isas reagiert. Es bleibt auch unbestimmt, ob Isas Frage an Maik, ob er schon einmal Sex gehabt habe, als Reaktion auf die Sexualisierung der Situation durch das Verhalten des alten Mannes zu verstehen ist, oder ob es Isa selbst um die Befriedigung ihrer Bedürfnisse geht. Und es bleibt offen, ob Isa Maik fragt, ob er *es* grundsätzlich wolle oder ob er *es jetzt* wolle; allein durch die Geste, in der Isa ihre Hand auf Maiks Knie legt, erscheint es für Rezipient_inn_en wie für den Protagonisten Maik im Text naheliegend, dass es sich bei Isas Frage um ein Angebot handeln könnte, jetzt miteinander zu schlafen. Die Spannung der Situation wird letztlich nicht aufgelöst, sondern findet durch die Rückkehr von Tschick zu den beiden ihr erzwungenes Ende.

In der folgenden Rekonstruktion literarischer Lernschritte zu dieser Textstelle soll es nun nicht darum gehen, die unterrichtlich realisierten Deutungsvarianten und Konstruk-

2 Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“ (2012) erzählt von einer wunderbaren und komischen Abenteuerreise von zwei 14-jährigen Außenseitern aus Berlin durch Ostdeutschland mit einem alten, geklauten Lada. Der Roman wurde 2011 in Folge der Vergabe des Deutschen Jugendliteraturpreises an Herrndorf als Unterrichtslektüre entdeckt (vgl. Möbius 2014).

tionen der ‚Sache‘ in ihrem Verhältnis zu den literaturwissenschaftlich oder literaturdidaktisch in Anschlag gebrachten Deutungen zu bewerten (Reh/Wilde 2015). Vielmehr geht es uns darum zu zeigen, wie im Unterricht einerseits Lesen und Verstehen dieses Textes – praktisch – realisiert wird, und wie andererseits mit dem Emergenzpotenzial der Kommunikation über diesen Text verfahren wird, von dem zu vermuten ist, das für die Aneignungsweisen der mit ihm eingespielte Themen von Sexualität, Freundschaft und Liebe auf Lehrer- und Schülerseite in hohem Maße eigene Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen hineinspielen (könnten). Da jede ‚Sache‘ im Unterricht als dargestellte Sache nie mit der Sache selbst identisch ist und folglich in der Kommunikation einen „erheblichen Sinnüberschuss“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 230) erzeugt, lässt sich auch für die Lektüre des 33. Kapitels im Unterricht kommunikationstheoretisch nach dem Muster der Kontingenzbearbeitung fragen.

Die genannte Textstelle wird in der 9. Klasse zunächst im Laufe eines klassenförmig organisierten Unterrichtsgesprächs thematisch, das dann, als es um die Leerstelle geht, für kurze Zeit seine Form verändert. In dem Deutschunterricht im 12. Jahrgang wird der Text ausschließlich in einer Gruppenarbeit und in dem erzeugten Produkt der Schüler_innen thematisch, was ebenfalls auf eine Formveränderung der Unterrichtskommunikation schließen lässt. Im Folgenden stellen wir die Rekonstruktion zu ausgewählten Kommunikationsereignissen aus beiden Unterrichtsverläufen vor.

3.1 „nehmt euch kurz zeit und notiert (1) zwei drei sätze“. Innere Monologe im Klassengespräch

Im ersten Fall – einer Situation aus der sechsstündigen Unterrichtseinheit zu „Tschick“ in der 9. Klasse – ist zunächst zu beobachten, wie – geführt durch die Fragen sowie bestätigende und ermutigende Rückmeldungen der Lehrkraft – die Schüler_innen Textstellen im 33. Kapitel suchen, benennen und vorlesen, dann insbesondere Gefühle und Stimmungen bzw. Atmosphärisches der Situation zu umschreiben versuchen; sodann werden sie aufgefordert, Leerstellen zu nennen. Uns interessiert im Folgenden ausschließlich die Unterrichtssequenz, in der sie zum Füllen der von einer Schülerin benannten Leerstelle aufgefordert werden. Wir fragen, wie welche Aufgabenstellung formuliert wird (Sequenz 1) und wie welche Schülerantworten im Unterricht aufgerufen werden (Sequenz 2). Dabei ist gerade eine Passage, in der die Routinen kurzzeitig in die Krise geraten (Sequenz 3), für unsere Frage, wie Unterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form als Unterricht im Klassengespräch findet, aufschlussreich.

Sequenz 1

Die Lehrkraft greift den Vorschlag einer Schülerin auf, die Textpassage als Leerstelle zu nehmen, in der Maik über seine verneinende Reaktion auf Isas Frage, ob Maik „ ficken“ wolle, nachdenkt: „Mein Gehirn nahm ungeheuer an Fahrt auf, und ich würde schätzungsweise fünfhundert Seiten brauchen, um aufzuschreiben, was mir in den nächsten fünf Minuten alles durch den Kopf ging“ (Herrndorf 2012¹⁵: 171). Sie sagt: „(...) stellt euch vor ähm ihr würdet in dem moment äh maik sein oder in seinen kopf gucken können was rasen da für gedanken rum mit den man fünfhundert seiten füllen könnte (.) wär ne

wunderbare aufgabe für einen inneren monolog (2) ihr müsst keine fünfhundert seiten füllen aber (1) nehmt euch kurz zeit und notiert (1) zwei drei sätze (2) zwei drei sätze oder mehr <schüler_innen fangen an zu murmeln> (4) mindestens zwei drei sätze oder mehr je nachdem wie schnell (.) wie schnell es euch aus der feder fließt (.) und was euch einfällt“.

In der Sachdimension eröffnet die von der Schülerin vorgeschlagene und der Lehrkraft aufgegriffene und vorgelesene Textstelle ein erhebliches Emergenzpotenzial: Insofern die Textstelle auf die Gedanken Maiks verweist, die rasen und fünfhundert Seiten füllen könnten, eröffnet sie de_r_m Lesenden eine Breite an Deutungen für Maiks Gedanken, Empfindungen und Bedürfnisse, die im Text als flüchtige, wirre, von ihm selbst kaum zu fassende, durch den Kopf gehende Gedanken beschrieben werden. Im Einzelnen betrachtet fällt in der Rekonstruktion des dann formulierten Arbeitsauftrags zunächst auf, dass als Leerstelle ein in seiner Aussage unbestimmter einzelner Satz markiert wird, somit die Schüler_innen eigene Deutungen bezogen auf *nur* einen kurzen Moment entwickeln sollen. Sodann wird in der Aufgabenstellung den Schüler_inne_n die Position einer Identifizierung mit Maik, dann modifiziert als einer stellvertretenden Deutung von Maiks Lage vorgegeben. Potenzielle Fremdheitserfahrungen der Schüler_innen beim Lesen dieser Romanpassage (Koller 2014) werden damit kaum antizipiert, vielmehr wird ein unmittelbares Imaginieren-Können von Maiks Lage unterstellt. Die auf ein Verstehen von Maik fokussierte Eröffnung eines Gedankenspielraums wird sodann durch formale Vorgaben wieder eingeschränkt: Die im Text selbst enthaltene Behauptung, die rasenden Gedanken könnten 500 Seiten füllen, wird kurz nach ihrem Aufrufen mit dem Hinweis – sich „kurz“ Zeit zu nehmen und ein vorzeigbares Ergebnis in zwei bis drei oder mehr Sätzen festzuhalten – weitgehend zurückgenommen. Die dreimalige Wiederholung – „zwei drei sätze“ – mit dem Zusatz, dass die Anzahl davon abhängt „wie schnell es aus der Feder fließt“ – lässt sich gleichermaßen als Aufforderung zu einem tentativen, durch schnelles Schreiben hervorgerufenen Assoziieren (im Anschluss an die Rezeptionsästhetik) verstehen wie auch als Begrenzung in Bezug auf die verfügbare Zeit und den verfügbaren Platz auf dem Papier.

Im Ergebnis wird die fiktionale Erzählwelt von „Tschick“ als eine real-mögliche Erzählung verhandelt, so, als ob eben diese Reise wirklich passiert sein oder noch passieren könnte. Die Differenz zwischen dem Lebensalltag der (Gymnasial-)Schüler_innen und der wunderbar-fantastischen Reise Maiks und Tschicks ebenso wie die wundersame Begegnung mit Isa, einem Mädchen, das fern aller Bindungen auf einer Müllkippe lebt, verschwindet mit der subjektivierenden Aufforderung zur stellvertretenden Deutung. Auch die Rahmung der Beschäftigung mit dem Text, die die zeitlichen Ressourcen verknüpft und auf schriftliche Fixierung setzt, begrenzt die zunächst mit dem Zitieren des Textes und den Hinweisen auf ein assoziatives Vorgehen in Aussicht gestellte Möglichkeit erheblich, eine unzensurierte, vielfältige Sammlung von allen möglichen, potenziell denkbaren Deutungen der rasenden Gedanken Maiks im Sinne eines poetischen Verstehens auf Seiten der Schüler_innen entstehen zu lassen.

Während die Schüler_innen der Aufforderung zu schreiben nachgehen, sorgt die Lehrkraft im Weiteren dafür, dass der angekündigte Zeitrahmen eingehalten wird, indem sie die Schüler_innen nach wenigen Minuten bittet, die Aufgabe zu Ende zu bringen, einen Schüler aufruft und auffordert, seinen inneren Monolog vorzulesen. Wir rekonstruieren im Folgenden den Beginn des Gesprächs.

Sequenz 2

- Sm1: ähm wieso fragst du das (.) das ist doch keine frage die man einfach so fragt (1) sie ist zwar schön und gut aussehend aber ich muss an tatjana denken
- L: machst du weiter und wir gehen
- Sm2: habe ich gerade nein gesagt (.) wieso fragst sie mich das eigentlich (.) ich mein sowas bin ich nicht gewohnt (.) ich die schlaftablette (.) aber mal ehrlich will ich wirklich nicht
- Sm3: ja scheiße verkackt das hätte meine chance sein können *einzelne in der klasse lachen*
- Sm4: ich idiot ich sollte zuerst nachdenken bevor ich was sage³

In der Sozialdimension ist es auffällig, dass die vier Schüler nach der ersten Ansage der Lehrkraft, wer anfangen und wer dann fortsetzen soll, ihre kurzen Antworten zügig nacheinander laut vorlesen. Die Lehrkraft sorgt durch einen kurzen Hinweis nur für den Fortgang des Vorlesens, ein Prozedere, das offensichtlich bekannt ist. Bewertende Kommentierungen der Lehrkraft bleiben aus. Das heißt auch, von der Lehrkraft wird weder eine Auswahl der Redebeiträge getroffen, noch nach einer bestimmten Abfolge gestrebt. Dass keiner im Speziellen ausgewählt wird, führt im vorliegenden Fall zur Beteiligung aller. Welche Bedeutung es für den Verlauf des Unterrichts hat, dass die Äußerungen weder seitens der Lehrkraft noch seitens der Mitschüler_innen kommentiert werden bzw. kommentiert werden dürfen, werden wir an der dritten Sequenz verdeutlichen.

Betrachten wir die zweite Sequenz in der Sachdimension, fällt auf, dass die kurz gehaltenen, kaum zwei, drei Sätze langen Beiträge sehr ähnlich ausfallen. In allen (auch den im Folgenden nicht abgedruckten) Schüler_innenäußerungen wird ausschließlich eine Entscheidungssituation thematisiert und die getroffene Entscheidung Maiks introspektiv moralisch bewertet; die moralischen Reflexionen sind in Bezug auf die jeweils aufgerufenen Normen eines als angemessen bewerteten sexuellen Verhaltens in Nuancen unterschiedlich konnotiert.

- In der ersten und der zweiten Schülerantwort wird danach gefragt, ob es erlaubt sei, „einfach so“ danach zu fragen, mit jemanden zu schlafen bzw. es auch zu tun. „Einfach so“ meint nicht allein die Frage, ob man *so schnell* jemanden fragen dürfe, mit ihm/ihr zu schlafen, sondern auch, – auf Maik bezogen – ob er mit Isa schlafen könne, obwohl er noch an Tatjana, eine von ihm verehrte Mitschülerin, denke.
- In der zweiten Schülerantwort werden Zweifel an der eigenen Attraktivität ausgedrückt, die damit zugleich als Voraussetzung des Begehrens durch andere gedacht wird; und es wird gefragt, ob Maik nicht doch mit Isa schlafen wolle, er also vielleicht die falsche Antwort gegeben habe. Dies können wir als eine Auseinandersetzung mit geltenden moralischen Vorstellungen angesichts eigener Bedürfnisse verstehen.

Zugespitzt wird in den Antworten von den beiden weiteren Schülern die Frage nach einer verpassten Chance deutlich. In diesen Beiträgen wird die Möglichkeit entwor-

3 Da in der einen Reihe die Schüler und in einer anderen Reihe die Schülerinnen nebeneinander sitzen, kommen zunächst alle Schüler, später die Schülerinnen an die Reihe. Nach Geschlechterkonstruktionen in den Schüler_innen_antworten fragen wir hier nicht.

fen, Maik bereue, dass er Isa zurückgewiesen habe, und zweifle nicht nur – wie in den Beiträgen zuvor – an seiner Entscheidung, sondern betrachte sie als falsch. Moralische Vorstellungen werden hier als etwas gedacht, das auch umgedeutet oder außer Kraft gesetzt werden können.

Bezieht man den Romantext in die Rekonstruktion mit ein, den die Schüler_innen vor sich liegen haben, fällt auf, dass die Schülerantworten die Deutungen des Zustandes von Maik aufgreifen, die im Anschluss an die von der Lehrkraft aufgerufenen *Leerstelle* zur Sprache kommen.⁴ Die dort ausbuchstabierte Unsicherheit Maiks als ein Nachgrübeln darüber, ob Isas Angebot ernst zu nehmen gewesen sei und ob er richtig reagiert habe, wird zum Füllen der Leerstelle herangezogen. In den Schülerantworten fällt zudem auch auf, dass die Aufgabe als eine solche verstanden wird, in der es um eine moralische Positionierung geht und weniger um physische oder psychische Bedürfnisse oder Entwicklungsprozesse.

Für die weitere Untersuchung der Frage der Form dieses Unterrichts haben wir die sich anschließende Passage ausgesucht, in der die Routinen kurzzeitig in eine Krise zu geraten scheinen: Die Schüler_innen lachen – ein Lachen, das zeigen könnte, wie unangenehm und zugleich aufregend es den Schüler_inne_n erscheint, über sexuelle Bedürfnisse zu sprechen, – und kommentieren vereinzelt leise einen Beitrag. Es ist eine kaum zu vernehmende Kommentierung einer der vorgetragenen Schülerantworten, die zu einer Unterbrechung der Routine führt.

Sequenz 3

- Sm5: hat sie das gerade echt gefragt eigentlich ist sie doch total attraktiv aber (.) das macht man doch nicht einfach so (1) und was wenn tschick jetzt kommt *lacht, einzelne in der klasse lachen auch*
- Sm6: ähm das kam jetzt aber wirklich unerwartet warum hab ich nur nein gesagt (1) ähm (3) scheiße verdammt ich muss ja sagen *einige Schülerinnen lachen*
- Sm5: du bist zu notgeil (leise gesagt) *einige beginnen zu lachen*
- Sm6: ja ich hab das nicht aufgeschrieben ich hab mir das ausgedacht
- L: lass das mal unkommentiert stehen⁵ einfach weiter tschuldigung

In der Antwort des Schülers 5 wird den bis dahin bereits genannten moralischen Bedenken ein weiterer Skrupel hinzugefügt, und zwar der, durch Tschicks Rückkehr gestört werden zu können. Der Sprechende sowie weitere Anwesende lachen daraufhin, was als Irritation angesichts dieser Vorstellung verstanden werden kann. In der Antwort des Schülers 6 kommt die Überraschung über Isas Frage erneut zum Ausdruck. Isas Frage wurde einerseits als Angebot verstanden und zugleich zeigt sich ein Zweifel, richtig reagiert zu haben, sowie Ärger und Bedauern, Isas sexuelles Interesse nicht

4 „Ich fragte mich nämlich hauptsächlich, ob Isa das ernst gemeint hatte, und auch, ob ich das ernst gemeint hatte, als ich gesagt hatte, dass ich nicht mit ihr schlafen will, falls ich das überhaupt gesagt hatte“ (Herndorf 2012: 172).

5 Da die Kommentierung von Sm5 so leise hervorgebracht worden ist, scheint unklar, ob die Lehrkraft diese wahrgenommen hat und sie nicht allein Sm6 explizit sanktioniert oder auch Sm5. So oder so markiert sie jedoch noch einmal die Gesprächsregel.

erwidert zu haben. In der darauffolgenden leisen, kaum vernehmbaren Kommentierung des Beitrags von Schüler 6 durch Schüler 5 wird dem Mitschüler zugeschrieben, sein eigenes sexuelles Bedürfnis nicht ausreichend unter Kontrolle zu haben. Durch die Zuschreibung „zu“ und „notgeil“ wird aus der dem Protagonisten Maik zugeschriebenen verpassten Chance ein als peinlich erachteter Fall von übersteigertem sexuellen Begehren des anwesenden Schülers 6. Dieser stellt daraufhin klar, er habe das Gesagte nicht (im Sinne der subjektivierenden Aufgabenstellung) verschriftlicht und verweist darauf, es sich (ad hoc) ausgedacht zu haben. In Anschlag gebracht werden könnte hier die Differenz zwischen Aufgabenerfüllung – bei der etwas überlegt und schriftlich fixiert werden sollte – und ausbleibender Aufgabenerfüllung – etwas spontan ausgedacht, aber nicht schriftlich fixiert zu haben. In der sich anschließenden Sanktionierung von Schüler 6 greift die Lehrkraft nicht den Inhalt seines Beitrags auf, unterlässt also eine Kommentierung in der Sachdimension, sondern erinnert lediglich formal an die – in Abweichung zum sonst üblichen Unterrichtsgespräch – geltenden Regeln, unternimmt also eine Regulierung in der Sozialdimension: Mit dem Verbot wechselseitiger Kommentierung wird ein Gespräch über die von Schüler 6 entworfene Vorstellung der Gedankenwelt Maiks von vorneherein und unabhängig von der konkreten Aussage verhindert.⁶ Durch die Gesprächsregeln und das Kommentierungsverbot wird deutlich, dass die Beiträge der Schüler inhaltlich in keiner Weise zur Disposition stehen. Auf diese Weise wird eine Vermischung von Fiktion und subjektiviertem Erleben Einzelner ebenso vermieden wie Diskussionen über die *richtige* Haltung bzw. Einstellung zu Sexualität.

Dies zeigt sich auch im weiteren Fortgang der Sequenz: Die Schüler_innen lesen ihre Sätze vor, einer nach dem anderen, so geht es weiter, bis alle Schüler_innen dran gewesen sind. In dem sich anschließenden (hier nicht dokumentierten) Unterrichtsgespräch nimmt die Lehrkraft auf das Gesagte mit der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden Bezug, die angesichts dessen, dass nirgendwo fixiert ist, was gesagt wurde, assoziativ und sehr knapp beantwortet wird, um dann mit einer Aufgabe zu einer weiteren Textstelle fortzufahren. Der durch Leerstellen evozierte assoziative, synästhetische Zugang zum literarischen Text wird also geschieden von einem diskursiven Zugang; die Lehrkraft unterbindet die Kommentierung der Äußerungen in der ersten synästhetischen Phase, um sie im Anschluss in einer diskursiven Phase, die hier nicht weiter untersucht wird, zum Gegenstand des Plenums zu machen.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass das in der Aufgabenstellung zunächst eröffnete Emergenzpotenzial, subjektive Deutungen zu einer bestimmten Situation der Romanhandlung zu entwickeln, durch die Aufforderung, es in stellvertretender Deutung zu realisieren, und die Form, nach der kurze schriftlich fixierte Antworten zu generieren sind, eingeschränkt wird. Wenn vorausgesetzt werden kann, dass alle wissen, dass sie das Aufgeschriebene letztlich klassenöffentlich machen müssen, dürfte sich das Aufschreiben auf solche Aussagen begrenzen, die klassenöffentlich als sagbar

6 Mit produzierten Texten der Schüler_innen in Form sogenannter innerer Monologe wird in der Unterrichtseinheit an anderer Stelle ähnlich verfahren, wenn diese geschrieben, dann ausgestellt und der, der den Schüler_inne_n am besten gefällt, prämiert und vorgelesen wird. Im Unterricht wird dann mit einer Sammlung von Argumenten für und gegen die Reise mit „Tschick“ aus der Sicht Maiks angeschlossen.

gelten können. Insofern Persönliches formuliert werden könnte, kommt es als Fiktives zur Sprache. Im vorliegenden Fall entstehen – in pragmatischer Orientierung am Text – Äußerungen, die wir als Positionierungen zu moralischen Fragen zu jugendlicher Sexualität verstehen. Dabei ist es relativ unwahrscheinlich, dass Überraschendes geäußert wird. Und sollte dies doch passieren, sorgen die spezifischen Gesprächsregeln in dieser Phase für die Nicht-Kommentierung. Das Aufscheinen und Austragen von Konflikten unterschiedlicher Wertorientierungen zwischen den Gesprächsteilnehmer_inne_n kann so von vornherein vermieden werden. Das, was an dem Roman – mit den Worten Gustav Seibts – „zauberisch und superporno“ (SZ, 12.10.2010) – ist, zeigt sich vielleicht in dem die Beiträge begleitenden verhaltenen Lachen der Schüler_innen und den leise vorgebrachten Kommentierungen. Auch auf diese Weise beteiligen sich die Schüler_innen an dem Deutungsprozess des Romans.

3.2 „Gestalten Sie in Ihrer Gruppe gemeinsam ein digitales Portfolio zu Ihrem Roman!“ Innere Monologe in PPP-Format

Im zweiten Fall – der Gruppenarbeit einer Schüler_innengruppe in der projektartigen Unterrichtseinheit in der 12. Klasse – musste sich die Datenerhebung den Gegebenheiten des Unterrichtsverlaufs anpassen: Die Schüler_innen erhalten ohne weitere Besprechung mithilfe eines Aufgabenblatts die Aufgabe, einen selbst gewählten Roman in Gruppen zur Darstellung zu bringen, wobei die Form frei gewählt werden kann. Über eine Woche hinweg arbeiten sie sodann in Gruppen zu den unterschiedlichen Romanen an verschiedenen Orten im Schulgebäude. Dabei ist keine abschließende Ergebnispräsentation in der Lerngruppe vorgesehen, wie erwartet werden könnte, die Gruppenergebnisse werden hingegen der Lehrkraft abgegeben. Die Datenerhebung und -auswertung haben wir folglich um die im Unterricht eingesetzten und entstandenen Dokumente erweitert. Uns interessiert im Folgenden zunächst anhand des den Schüler_inne_n ausgeteilten Dokuments (Aufgabenblatt) zu untersuchen, welche Aufgabe den Schüler_inne_n wie aufgetragen wird (Dokument 1). Eine Gruppe aus fünf Schülerinnen hat den Roman „Tschick“ gewählt und in verschiedener Weise bearbeitet. Die Gruppenarbeit haben wir teilweise videographiert. Wir rekonstruieren hier aus dem Teil der Gruppenarbeit, in dem gemeinsam am Computer ein Text zu derselben Textstelle im 33. Kapitel geschrieben wird, die im Unterricht der 9. Klasse thematisch wurde (siehe 3.1), vor allem die Art und Weise der gemeinsamen Textproduktion am PC und den entstandenen Text (Sequenz und Dokument 2). Auch für diese Rekonstruktion des Arbeitsauftrages und die Textproduktion sowie des entstandenen Textes der Schülerinnengruppe fragen wir danach, wie in den eingesetzten Formaten – sozial, sachlich und zeitlich – die pädagogische Form Unterricht hervorgebracht wird.

Dokument 1

Aufgabe: Gestalten Sie in Ihrer Gruppe gemeinsam **ein digitales Portfolio zu Ihrem Roman**, welches Ähnlichkeiten mit der **Literaturzeitung** (s.u.) hat, aber durch digitale Medien wie Videos, Fotos, Präsentationen, Soundfiles etc. ergänzt wird und als Datei erstellt wird. (...)7. Wählen Sie aus den hier aufgeführten Aufgabenformen8 eine beliebige Anzahl und Art aus oder/und finden Sie eigene Gestaltungsmöglichkeiten.

Zeitgestaltung:

Dienstag, 02.10.:

Machen Sie eine Redaktionskonferenz, in welcher Sie in der Gruppe diskutieren und entscheiden, welche Aufgaben Sie bearbeiten und wie Sie Ihren Gesamtbeitrag zum Portfolio gestalten wollen. Verteilen Sie Aufgaben und planen Sie Ihre Arbeit zeitlich. Beginnen Sie mit Aufgaben, die Sie nur kooperativ bearbeiten können und dokumentieren Sie diese (Foto, Video etc.).

Hausaufgabe zu Freitag:

Jedes Gruppenmitglied verfasst mindestens einen Text und recherchiert notwendiges Material.

Freitag, 07.10.:

Lesen Sie sich Ihre Texte vor und geben Sie sich Feedback. Gestalten Sie Ihr Portfolio, indem Sie die Beiträge zusammenfassen und layouten.

In der Sachdimension finden sich keine konkreten inhaltlich-textuellen Vorgaben. Auch die Wahl, welcher Roman zum Gegenstand der Gruppenarbeit gemacht werden soll, ist frei. Die Auswahl geeigneter Formate wird vollständig freigestellt. Der Spielraum, wie genau zu einem Roman mit welchen Zielen (Produkten) gearbeitet wird, ist also relativ groß. Angesichts knapper Zeitressourcen könnten die Schüler_innen vor allem diejenigen produktiven Verfahrensweisen auswählen, deren Handhabung sie beherrschen und die sich bereits in früheren Projekten bewährt haben. Indirekt resultieren wiederum aus den von den Schüler_inne_n gewählten Formaten spezifische Anforderungen an die Auswahl der Textausschnitte. In der Sozial- und der Zeitdimension finden sich hingegen konkrete, das Vorgehen regulierende Vorgaben. Die zweite Hälfte des Aufgabenblattes enthält genaue Hinweise zur zeitlichen Gestaltung und zur Phasierung des Arbeitsprozesses in der Gruppe. Der große Spielraum in der inhaltlichen Ausgestaltung der Aufgabe wird also mit relativ engen zeitlichen Vorgaben und einem Fokus auf Produktformate flankiert, die den Arbeitsprozess der Schüler_innen immer auch in kontingenzeinschränkender Weise mitstrukturieren.

Sequenz und Dokument 2

Die Schülerinnen sitzen in einem Halbkreis vor einem PC: Sie haben sich als eine Teilaufgabe des digitalen Portfolios das Verfassen eines inneren Monologs ausgesucht und als Textausschnitt dafür das 33. Kapitel des Romans „Tschick“ gewählt. Diese Entschei-

7 Diese Machart des Arbeitsblattes lässt sich, das sei hier angemerkt, an der oben präsentierten Abschrift nicht nachvollziehen.

8 Im Original ist eine große Menge von Optionen unterhalb des Aufgabenkastens sowie auf der Rückseite des Blattes aufgelistet. Aus Platzgründen können wir das Arbeitsblatt hier nur ausschnitthaft präsentieren.

dung ist in sachlicher Dimension in mehrfacher Hinsicht interessant: Die Gruppe wählt die Darstellung der Gedankengänge aus der Perspektive Isas, deren Innensicht im Roman unbestimmt bleibt. Darüber hinaus fokussieren die Schülerinnen nicht nur den Entscheidungsmoment, sondern den gesamten Dialog zwischen Isa und Maik. Entsprechend dem Gruppenarbeitsauftrag organisiert sich die Gruppe in sozialer Dimension selbst: Während eine Schülerin schreibt, kommentieren die anderen das Geschriebene und machen Vorschläge für die noch zu füllenden Lücken. Assoziative und syn-ästhetische Äußerungen werden in der Kommentierung diskursiv verarbeitet. Durch Revidieren und Ergänzen entsteht sukzessive der weiter unten dokumentierte Text – die Anforderung, im Rahmen der zeitlichen Vorgaben zu einem präsentablen Textprodukt zu kommen, richtet die individuellen Deutungsversuche auf das Ziel hin aus, kollaborativ einen kohärenten Text zu produzieren. In sozialer Dimension wiederum führt dies dazu, dass die Leerstellen in der Innensicht Isas in Hinblick auf das Textprodukt gefüllt werden, die je individuell vorgeschlagenen Füllungen aber eine deutliche Begrenzung erfahren.

In der PowerPoint Präsentation wird das so entstandene Textprodukt zwischen weiteren Teilen auf drei Folien präsentiert. Wir rekonstruieren es im Folgenden mit dem Fokus auf die Sachdimension.

Antwortet der doch glatt mit nein auf meine Frage. Jeder Mensch möchte doch ficken oder nicht? Das ist etwas ganz natürliches, da muss er doch nicht sofort rot werden und sich wie ein kleiner Junge verhalten! Er muss mindestens schon 13 sein, da kann man doch schon über solche Themen reden. Am besten nehme ich meine Hand von seinem Knie, er sieht sie schon ganz angewidert an. Wie kann man als Junge so peinlich berührt sein, nur weil ein Mädchen sein Knie berührt? Jeder normale 13-jährige Junge würde das total geil finden und es sofort seinen Freunden erzählen. Aber irgendwie ist Maik ja auch ganz anders, wie er mit seiner hohen Stimme auf meine Frage geantwortet hat war ja eigentlich ganz süß. Und wie er so rot geworden ist. (...) Aber wieso schweigt der überhaupt die ganze Zeit? Sollte ich vielleicht lieber gehen? Er sieht auf einmal so nachdenklich aus, obwohl das doch nur eine ganz normale Frage war. Er muss ja nicht gleich mit mir ficken, kann sich auch wen anderes suchen. Es hat mich doch nur interessiert ob er das möchte? Kann er nicht endlich mal was sagen? Das Schweigen wird langsam echt peinlich.

Auf der ersten Folie werden Normalitätsvorstellungen zu Sexualität von Jungen deutlich. Sexualität ist nach der hier assoziierten Vorstellung ein natürliches Bedürfnis, das nicht nur jeder besitzt, sondern über das auch jeder ab einem bestimmten Alter offen kommunizieren kann bzw. will. Vor dem Hintergrund dieser Normalitätsvorstellung erscheint die zurückweisende Haltung Maiks erklärungsbedürftig und – aus der assoziierten Innensicht Isas – als nicht normal. Am Ende dieses ersten Abschnitts wird gleichwohl nach Möglichkeiten gesucht, wie Isa Maiks Haltung bzw. Reaktion nicht nur als Ablehnung verstehen kann. Ihre eigenen Schwierigkeiten, das Schweigen in der Situation auszuhalten, werden mit dem letzten Satz angedeutet.

Ach jetzt hat ihm also doch meine Hand auf seinem Knie gefallen. Hat er jetzt ernsthaft fast zehn Minuten darüber nachgedacht, wie er mir am besten sagt, dass ihm meine Berührung gefallen hat? Anscheinend ist Maik ein kleiner Romantiker. So morgens im Nebel vor der Kulisse von Bergen und einem See händchenhaltend sitzen... Aber ich bin dann doch lieber direkt und komme zur Sache! Jetzt ärger ich ihn erst mal ein bisschen! Soll er mir mal sagen, wieso ihm die Hand auf seinem Knie gefallen hat. Er soll ruhig aussprechen, dass er mich auch mag. Wenn ihm meine Hand auf dem Knie gefallen hat, dann versuche ich mal meinen Arm um seine Schulter zu legen, vielleicht gefällt ihm

das noch besser? Und vielleicht ändert er ja dann doch seine Meinung und will ficken. Oh oh oder auch eher nicht! Wie süß, fängt er bei einer Berührung von einem Mädchen an zu zittern. Ich sollte ihm wohl noch ein bisschen mehr beibringen als diese paar Dinge. Ich könnte ihm das Küssen beibringen? Ich wette, er hat noch nie ein Mädchen geküsst, wenn er schon bei der kleinsten Berührung anfängt zu zittern! Ob er das möchte?

Mit dem Text der zweiten Folie wird die Differenz zwischen den aus Isas Sicht bestehenden Erwartungen an Jungen und dem Verhalten Maiks weiter bearbeitet. Isa nimmt die Sprecherposition der Reifen, Erfahrenen und Belehrenden ein und gewinnt durch Ironisierung Distanz zu der Situation. Zugleich entwickelt sie für ihr weiteres Vorgehen strategische Pläne. Isa wird hier als ein Mädchen zum Sprechen gebracht, das um Wahrung ihrer Souveränität bemüht ist. Die Frage, mit der der Text auf dieser Folie endet, öffnet gleichsam den Blick für die Bedürfnisse Maiks, die somit nicht gänzlich aus ihrem Blick geraten.

Anscheinend ja, er guckt mich so sehnsüchtig an, nachdem ich ihm das vorgeschlagen habe. Aber wie bringt man das Küssen einem Jungen bei, der nicht mal ficken will? Wie tief er mir in die Augen sieht. So hat mich noch kein anderer Junge angesehen, obwohl er noch nie ein Mädchen geküsst hat. Am besten mache ich die Augen schnell zu, sonst verliebe ich mich womöglich noch in ihn und das geht ja nicht. Ich kann ja schlecht mit zu ihm nach Hause fahren, aber Liebeskummer will ich auch nicht. Das ist Mädchenkram, mit dem ich nichts zu tun haben will! Gleich küssen wir uns, aber, oh, nein, muss Tschick ausgerechnet jetzt wiederkommen mit Brötchen? Hätte er nicht später kommen können? Genau im falschen Moment! Jetzt wird Maik schon wieder rot, obwohl noch nicht mal etwas passiert ist.

Auf der dritten Folie nimmt das Gedankenspiel Isas nach einer ersten erneuten Zurückweisung von Maiks Verhalten eine Wendung. Es kommen ihre Bedürfnisse nach Verliebtheit einerseits und nach Unabhängigkeit andererseits ins Spiel. Und als sei über das, was nicht sein kann, weil es nicht sein darf, nicht weiter nachzudenken, wird die Introspektion an dieser Stelle durch das Erscheinen Tschicks prompt unterbrochen. Der Gedankengang Isas endet hier annähernd wortgleich mit dem Kapitelende in „Tschick“⁹, wobei es die Schülerinnen nicht bei dem Vorschlag belassen, sich erst einmal zu küssen, sondern Isas deutlichen Wunsch nach einem Kuss in den Mittelpunkt rücken.

Wir fassen zusammen: Im Roman selbst bleibt das, was Isa denkt und fühlt, wer sie ist und wie sie genau lebt, unbestimmt. Das, was die Schülerinnen als potenzielle Gedankenwelt Isas entwerfen, ist sprachlich als eine Parallelerzählung zum literarischen Text gestaltet; so wird immer wieder auf einzelne Formulierungen und Bilder aus dem Originaltext zurückgegriffen („Anscheinend ist Maik ein kleiner Romantiker. So morgens im Nebel vor der Kulisse von Bergen und einem See händchenhaltend sitzen.“). Die dem Roman entnommenen Textinformationen werden in Form einer Textparaphrase aus der Perspektive Isas in den von den Schülerinnen entworfenen inneren Monolog eingebunden und strukturieren das Textprodukt in der Zeit – die Gedankenwelt Isas wird jeweils assoziativ auf eine Textparaphrase bezogen. Die Textstruktur bildet gleichsam einen Wechsel von kontingenzeinschränkenden textnahen und emergenz eröffnenden assoziativen Deutungsprozessen ab, der auch dem Arbeitsprozess unterstellt werden kann.

9 „Wir könnten ja erst mal küssen. Wenn du magst.“ Und in dem Moment kam „Tschick“ mit zwei Brötchentüten durch die Felsen gestiegen, und es wurde nichts mit Küssen“ (Herrndorf 2012: 172).

3.3 Fallvergleich: Schriftliche Fixierungen ohne Diskurs

Wir fassen die Ergebnisse zu beiden Fällen zusammen, die insbesondere Modifizierungen gegenüber der sonst für Unterricht bislang auszumachenden Muster der Kontingenzbearbeitung zutage treten lassen (Meseth/Proske/Radtke 2012). Mit dem Aussetzen des für Unterrichtsgespräche typischen Frageformats (I-R-E) in solchen Sequenzen, in denen Schüler_innen eigene Texte (sogenannte innere Monologe) zu Leerstellen produzieren und darüber kommuniziert wird, beobachten wir vor allem zweierlei:

Die Spezifik der Unterrichtskommunikation scheint erstens in beiden Fällen bei aller Unterschiedlichkeit der Unterrichtsgestaltung vor allem in der Erzeugung schriftlich fixierter Produkte zu liegen, die Auskunft über von den Schüler_innen vorgestellte Introspektionen der Protagonisten des Romans geben. Diese Texte müssen vor allem spezifischen formalen Kriterien genügen. Inhaltlich werden sie unseren Beobachtungen nach nicht kommentiert, in jedem Fall nicht klassenöffentlich.

Damit beobachten wir zweitens eine modifizierte Bedeutung der Verschriftlichung als Modus der Kontingenzbearbeitung in der Unterrichtskommunikation: Verschriftlichung bedeutet Fixierung. Die schriftliche Fixierung ist in beiden Fällen als ein unverzichtbares Element der Aufgabenstellung anzusehen¹⁰. Gedanken werden im ersten Fall festgehalten und vorgelesen. Im zweiten Fall werden sie in einer Gruppe entwickelt und in einem Text auf einer Folie fixiert. Das heißt: In den rekonstruierten Fällen werden schriftliche Produkte erzeugt und mündlich vorgestellt oder der Lehrkraft abgegeben. Demgegenüber wird auf die klassenöffentliche, schriftliche Fixierung eines für alle gültigen Wissens in beiden rekonstruierten Fällen verzichtet; dies erfolgt nur an anderen Stellen im Unterricht, wenn Argumente gesammelt, Beschreibungen konkretisiert oder Protagonisten charakterisiert werden. Das weist auf die zweite modifizierte Form der Kontingenzbearbeitung hin: der spezifischen Einhegung literarischer Rezeptionsprozesse. Durch das spezifische Gesprächsformat der unkommentierten Aneinanderreihung von Antworten und dem erst anschließenden Austausch wird im ersten Fall eine spezifische Strukturierung des poetischen Verstehens bzw. literarischen Lernens erzeugt, durch die die Kontingenzen eines individuellen literarästhetischen Verstehensprozesses in eine kontrollierte Schrittigkeit überführt werden können. Im zweiten Fall kann das nur näherungsweise über die formalen und zeitlichen Vorgaben für den Arbeitsablauf und die schriftliche Fixierung der Ergebnisse angezielt werden.

Drittens werden durch den Verzicht auf eine klassenöffentliche Diskussion und Kommentierung der Produkte in beiden Fällen Anschlussmöglichkeiten in der Sache und somit auch konflikthafte Auseinandersetzungen über moralische Fragen das eigene Leben bzw. die Sexualität betreffend von vorneherein vermieden.

10 In der Aufforderung im ersten Fall, Gedanken zum Text unmittelbar in wenigen, sinnvollen, vollständigen Sätzen zu notieren, um sie anschließend vortragen zu können, wird das Emergenzpotenzial des Textes auf das, was in so kurzer Zeit verschriftlicht werden kann, eingeschränkt. Im zweiten Fall sorgt das Format der PowerPoint Präsentation für die Begrenzung der Textlänge.

4. Ergebnisse

Im Folgenden formulieren wir drei Thesen, mit deren Hilfe der Einsatz textproduktiver Methoden in einer spezifischen Kommunikationssituation, dem Unterricht, besser verstanden werden soll. Die Thesen verstehen wir als aus der Empirie gewonnene Kommentierungen des didaktischen Diskurses zu textproduktiven Verfahren einerseits und als Anregungen zu weiteren empirischen Untersuchungen andererseits.

Wir konnten in beiden Fällen zum einen beobachten, dass in die Aufgabenstellungen und somit in die eingesetzten Verfahren selbst kontingenzeinschränkende Modi der Textrezeption eingelassen sind, die eine potenzielle Vielfalt an Lesarten zum Text einschränken. Die Vagheiten, mit denen im Leseakt Leerstellen gefüllt werden können, wenn also gedacht und zugleich offen gehalten werden kann, was gedacht wird, werden durch die sprachlichen Restriktionen dessen, was im schulischen Kontext im Unterrichtsgespräch oder Rahmen einer Gruppenarbeit gedacht und gesagt werden darf, begrenzt. Unsere erste These lautet demnach: Im Gegensatz zum mentalen literarästhetischen Leseakt, wie er in der literaturtheoretischen Diskussion zu Leerstellen vorausgesetzt wird, tilgt die mediale, zumal schriftliche Fixierung im Unterricht den vagen, offenen, vorläufigen und veränderbaren Charakter von Leerstellen. In die schulische Aufgabenstellung ist also mehr als beim stillen Lesen zu Hause die Anforderung eingelassen, flüchtige Ideen zum Text in formulierbare Aussagen zu transformieren und sich damit auf etwas Bestimmtes, das zum Text gesagt werden soll, festzulegen.

Zweitens ist auf den pragmatisch erzwungenen Zeit- und Handlungsdruck der Institution hinzuweisen, der die individuellen Prozesse wie Lesen und Sprechen und Reflektieren über eigene Textzugänge in Hinblick auf die Produktion von (Gemeinschafts-) Ergebnissen sehr beschränkt. Unsere zweite These lautet demnach: Im Gegensatz zu idealtypisch vorgestellten literarästhetischen Leseakten stehen schulischer Lektüre immer enger begrenzte raum-zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Wo dem poetischen Verstehen keine Stunde schlägt, ist das literarische Verstehen im Unterricht tendenziell in Gleichschrittigkeit und unter knapper gesetzten zeitlichen Ressourcen zu prozessieren.

Drittens zielt die schulische Lektüre im Gegensatz zum selbstbezogenen literarästhetischen Leseakt potenziell auf einen intersubjektiven Austausch in einem institutionellen Kontext. Davon sind aber nicht selten, wie auch in den beiden vorliegenden Fällen, besonders private oder intime Bereiche – zudem auch moralische Urteilsfragen des richtigen Lebens – betroffen, wie sie in modernen jugendliterarischen Texten und so auch im hier behandelten Kapitel verhandelt werden. Unsere dritte These lautet demnach: Strategien der Kontingenzbearbeitung greifen auch, indem in beiden Fällen öffentliche Kommentierungen und Reflexionen der individuellen Textprodukte durch Mitschüler_innen ausgespart werden. Zwar wird im ersten Fall eine öffentliche Anhörung geschaffen, Kommentierungen werden aber unterbunden und erst in einer gesonderten Phase ein Austausch zugelassen. Im Unterricht wird offensichtlich gerade vermieden, im engeren Sinne herauszuarbeiten, welche Ideen von den Anwesenden geteilt werden. Moralische Urteile und die Frage der eigenen Haltung zur Sexualität werden in der Unterrichtskommunikation somit konsequent vermieden.

Für die weitere Beschreibung der Formbildungsprozesse im Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren könnten nicht nur Sequenzen mit anderen produktiven

Verfahren (Szenisches Spiel etc.) untersucht werden. Auch die Übergänge zwischen solchen Sequenzen und jenen zu untersuchen, in denen textanalytische Verfahren eingesetzt werden, könnte aufschlussreich bezüglich der pädagogischen Formbildungen sein. Zudem könnten auch die Schüler_innen_interaktionen in den Sequenzen, in denen Texte produziert werden, unter der Frage nach Emergenzkonstellationen und Kontingenzbearbeitung beobachtet werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Christoph Bräuer
Universität Göttingen
Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Svenja Strauß, M. Ed.
Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
svenja.strauss@sowi.uni-goettingen.de

Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer.
- Bremerich-Vos, Albert (1987): Notizen zum eingreifenden Umgang mit Texten. In: Diskussion Deutsch, 98, S. 611-615.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, Joachim/Krempelmann, Anita/Tosun, Claudia/Zaborowski, Katrin (2006): Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frommer, Harald (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. In: Der Deutschunterricht 33, (1981), H. 2, S. 10-27.
- Gruschka, Andreas (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie, Band 10. Opladen: Barbara Budrich.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (2000): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Praxis Deutsch. Velber: Friedrich Verlag.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: dies.: Praxis Deutsch, 21 (123), S. 17-25.
- Herrndorf, Wolfgang (2012). Tschick. Roman (15. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herrndorf, Wolfgang (2013): Arbeit und Struktur. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2016): Was ist (Schul)Unterricht? – Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-76.
- Ingarden, Roman (1960): Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft. Tübingen: Max Niemeyer.

- Iser, Wolfgang (1970). *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Jauß, Hans Robert (1967): *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Konstanz: Universitätsverlag.
- KCN=Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10: Deutsch. Niedersachsen 2006, Hannover.
- Koller, Hans-Christoph (2014): *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. Zur Darstellung von Bildungsprozessen in Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“*. In: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grenzgänge unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Köppe, Tilmann/Winko, Simone (2013): *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung (2., aktualisierte und erw. Aufl.)*. Stuttgart: Metzler.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Menzel, Wolfgang (2000): *Handlungsorientierter Literaturunterricht*. In: *Praxis Deutsch. Sonderheft 2000*. Velber: Friedrich Verlag.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011a): *Was leistet kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“?* In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–240.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011b): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): *Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 2, 223-241.
- Möbius, Thomas (2014): *Textanalyse und Interpretation zu Wolfgang Herrndorf, Tschick. Alle erforderlichen Infos für Abitur, Matura, Klausur und Referat; plus Musteraufgaben mit Lösungsansätzen (2. Aufl.)*. Hollfeld: Bange.
- Paefgen, Elisabeth (2008): *Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik*. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 199–212.
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Kerstin (im Druck): *Hilfepraktiken unter Schülern: Beobachtung von Formen der Positionierung im individualisierten Unterricht*. In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele*. Weinheim und München: Beltz/ Juventa. (Im Druck)
- Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.) (2013): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheffer, Bernd (1992): *Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Seibt, Gustav (2010): *Zauberisch und superporno*. *Süddeutsche Zeitung*, 12. 10. 2010. Online abrufbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/wolfgang-herrndorf-tschick-zauberisch-und-superporno-1.1011229>.
- Spinner, Kaspar H. (2008a): *Handlungs- und Produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht*. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 184–197.
- Spinner, Kaspar H. (2008b): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- TTS = *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. 2009. Herausgegeben von Bernd Schurf und Andrea Wagner. Berlin: Cornelsen.

- Vorst, Claudia (2007): Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Wieser, Dorothee (2010): Der gegenwärtige Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.) (2010): Poetisches Verstehen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

„Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ – Rekonstruktionen zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht die Analyse eines Unterrichtstranskripts mittels Dokumentarischer Methode. Inhaltlich geht es um die Erarbeitung einer angemessenen Formulierung für den Satz des Pythagoras. Die Analyse fördert differierende, komplex sich überlagernde Orientierungsrahmen von Lehrperson und Schüler/innen zutage. Dem alltagsprachlich-konkreten Orientierungsrahmen der Schüler/innen stehen ein fachdidaktisch-pädagogischer und ein (im engeren Sinne) fachlicher Orientierungsrahmen des Lehrers gegenüber. Zugleich werden die institutionelle Bedingtheit und die Bewertungsfunktion von Schule als gemeinsam geteilter Orientierungsrahmen im unterrichtlichen Handeln und Sprechen der Akteure reproduziert. Das Ergebnis spiegelt die ‚analytische Leidenschaftslosigkeit‘ der Dokumentarischen Methode, die nicht schon im Vorhinein zwischen scheinbar relevanten und weniger relevanten Aspekten, zwischen intendierten Wirkungen und unerwünschten Nebenwirkungen des Unterrichts unterscheidet. Hierin liegt ihr Potenzial für eine kasuistisch angelegte Lehrerbildung begründet.

Schlagwörter: Rekonstruktive Unterrichtsforschung, Mathematikunterricht, Dokumentarische Methode, Orientierungsrahmen, Fallarbeit

“The result should be a German sentence, shouldn’t it?! Reconstructions of the formation of mathematical knowledge in school teaching.”

The main focus of the present article is on the analysis of a lesson transcript by means of Documentary Method. As regards content, it deals with the elaboration of an appropriate wording for the Pythagorean theorem.

Revealing differing and complexly overlapping orientation frameworks of teachers and students, the analysis furthermore unveils the colloquially specific orientation framework of students opposed to a subject-related didactic-educational and (in the narrower sense) a content knowledge orientation framework. At the same time, the institutional determination and the evaluation function of school as an orientation framework, mutually shared by actors in teaching activity and talking, is being reproduced.

The results mirror the ‘analytical dispassion’ of the Documentary Method, which doesn’t in advance discriminate between apparently relevant and less relevant aspects, between intended results and unintended side-effects of teaching. Herein lies the potential of a teacher training based on casuistry.

Keywords: reconstructive teaching research, mathematics instruction, Documentary Method, orientation framework, casework

1. Einleitung

Dem Beitrag liegt das Manuskript eines Vortrags für die Tagung „Multi-methodische Zugänge zur videobasierten Unterrichtsanalyse – ein Dialog“ zugrunde. Im Rahmen dieser von Kurt Reusser und Christine Pauli organisierten Tagung, die vom 05. bis 10. Oktober 2014 im Centro Stefano Franscini auf dem Monte Verità in Ascona stattfand,

diskutierten Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen unter und mit unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven und methodischen Zugriffen über Unterrichtsvideos, die im Rahmen der deutsch-schweizerischen Videostudie „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ (Klieme, Reusser, Pauli) entstanden sind.¹ Konkret handelt es sich um eine deutsche und eine schweizerische Unterrichtsreihe aus jeweils drei aufeinanderfolgenden Schulstunden zum *Satz des Pythagoras*. Gemeinsamer Inhalt der beiden videographierten Reihen ist die Einführung und ein Beweis des Satzes sowie Anwendungsaufgaben zu diesem. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf eine Sequenz aus der ersten Stunde der deutschen Unterrichtsreihe von rund neun Minuten Länge, in der es um die Erarbeitung einer angemessenen Formulierung des Satzes im Unterrichtsgespräch geht. Das Video mit der Kennnummer D-12251-1 ist inklusive Transkript über das Videoportal der Universität Zürich (<https://www.unterrichtsvideos.ch>) zugänglich, für das interessierte Personen zum Zwecke der Lehrerbildung einen kostenlosen Zugang erhalten können.

Der Beitrag ist in vier Abschnitte gegliedert. Ich beginne mit einigen Vorbemerkungen zur Art und Weise der Anwendung der Dokumentarischen Methode im Rahmen der nachfolgenden Interpretation, die möglicherweise für die rekonstruktive Unterrichtsforschung insgesamt von Interesse sein könnten (Abschnitt 1). Bildungstheoretische Vorüberlegungen, die den theoretischen Rahmen der Interpretation bilden, schließen sich an (Abschnitt 2). Darauf erfolgt die Interpretation der Unterrichtssequenz. Diese steht unter der leitenden Fragestellung, wie in der Unterrichtsinteraktion mathematisches Wissen entsteht bzw. genauer gesagt: *welche Art* von mathematischem Wissen in der Interaktion zur Geltung kommt (Abschnitt 3). Ein kurzer professionalisierungstheoretischer Kommentar beschließt den Beitrag (Abschnitt 4).

2. Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung – Erkundungen am einzelnen Fall

Die Dokumentarische Methode² stellt einen Weg methodisch kontrollierten Fremdverstehens dar, „der konsequent im Erfahrungswissen der Erforschten fundiert ist und einen Zugang zu deren (konjunktiven) Erfahrungsräumen sucht“ (Bohnsack 2010: 296). Doch was bedeutet der zentrale Begriff des *konjunktiven Erfahrungsraums* sowie, damit verbunden, des *Orientierungsrahmens* für den Forschungsgegenstand Unterricht, d.h. für die Interpretation von Unterrichtstranskripten.³ So fragt Bonnet (2009), ob man im Zu-

- 1 Über diese „Pythagoras-Videostudie“ existiert eine ganze Reihe einschlägiger Veröffentlichungen. Eine Liste findet man auf den Seiten des „Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung“ (DIPF) unter http://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsdaten_bildung/studie.php?studien_id=1. Für die Organisation der anregenden Tagung und die zur Verfügung gestellten Materialien sei den Kolleg/innen an dieser Stelle gedankt.
- 2 Der Entstehungskontext, die methodologischen Vorannahmen sowie die methodische Vorgehensweise der Dokumentarischen Methode werden an dieser Stelle als bekannt vorausgesetzt.
- 3 Zu dieser Frage gibt es verschiedene Überlegungen und Ansätze unter anderem von Bonnet (2009; 2011), Asbrand/Nohl (2013), Asbrand/Martens/Petersen (2013) sowie Martens/Petersen/Asbrand (2015).

sammenhang von Fachunterricht überhaupt von einem Erfahrungsraum sprechen könne. Zwar vollziehe sich in diesem eine kollektive Praxis, „durch die die mitgebrachten Orientierungen der Akteure notgedrungen miteinander wechselwirken“ (a.a.O.: 224), doch belegten Studien zur Partizipation im Fachunterricht (Meyer/Kunze/Trautmann 2007), wie im übrigen auch ethnographische Studien (z.B. Breidenstein 2006), „dass sich Lernende dem Fachunterricht in nicht geringem Maße trotz Anwesenheit entziehen“ (Bonnet 2009: 224). Daher könne man nicht von vornherein unterstellen, „dass der unterrichtliche Erfahrungsraum für die Orientierungsrahmen der Lernenden überhaupt relevant wird – dass er also im eigentlichen Sinne überhaupt ein Erfahrungs- und nicht bloß ein Anwesenheitsraum ist“ (a.a.O.: 224f.). Und selbst wenn man dies könnte, sei damit nicht zugleich gesagt, dass man von einem den Akteur/innen (Lehrer/innen, Schüler/innen) gemeinsamen, d.h. eben konjunktiven Erfahrungsraum ausgehen könne. Denkbar sei vielmehr, dass hinsichtlich verschiedener Aspekte des Unterrichts (wie Fachlichkeit, Peerkultur, organisatorischen und institutionellen Bedingungen) unterschiedliche Erfahrungsräume mit korrespondierenden ‚Teil-Orientierungsrahmen‘ bestehen, die sich von Akteur/in zu Akteur/in unterscheiden und teilweise überlagern können. Die Art und Weise der Konjunktivität oder Disparativität von Erfahrungsräumen festzustellen und herauszuarbeiten, sei daher ein Ergebnis der Analyse selbst (vgl. a.a.O.: 225).

Ein weiterer Aspekt betrifft die *komparative Analyse*, nach Nohl der „Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ (2013: 7). Kann man überhaupt dokumentarisch interpretieren, wenn, wie in diesem Falle, nur ein einzelnes Unterrichtstranskript analysiert werden soll? Die Antwort auf diese Frage ist selbst bereits ein Ergebnis der hier vorgestellten Interpretation. Diese erbrachte eine Gliederung des in Rede stehenden Transkriptauszugs in zwei Teilsequenzen, die sich hinsichtlich der jeweils dominant verwendeten Personalpronomen auffällig unterscheiden. Eine unter diesem Blickwinkel sich manifestierende innere Spannung im Transkript verweist im Sinne Bonnets zugleich auf differierende, miteinander interagierende Orientierungsrahmen von Lehrer und Schüler/innen, die schließlich in ein gemeinsam geteiltes inhaltliches Ergebnis einmünden.

Weitere Sequenzen des Transkripts belegen, wie darüber hinaus die organisatorisch-institutionelle Rahmung des Unterrichts als Schulunterricht in subtiler Form Wirkung entfaltet. In diesem Ergebnis spiegelt sich die, so könnte man sagen, ‚analytische Leidenschaftslosigkeit‘ der Dokumentarischen Methode wider, die nicht schon im Vorhinein zwischen scheinbar relevanten und weniger relevanten Aspekten des Unterrichts, zwischen intendierten Wirkungen und unerwünschten Nebenwirkungen unterscheidet, sondern sich für die realen Orientierungsrahmen der Akteur/innen und ihre Wechselwirkungen interessiert. In diesen sieht sie die Komplexität des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens in seiner Bedingtheit durch fachhabituelle, peerkulturelle, organisationale und institutionelle Strukturen dokumentiert.

2. Bildungstheoretischer Rahmen

Die Dokumentarische Methode erscheint als Analyseverfahren in besonderem Maße angemessen, wenn man von *Bildung* als Zielkategorie des Fachunterrichts ausgeht (vgl. Bonnet/Hericks 2013; 2014). Im Anschluss an Helmut Peukert (1998) steht im Zentrum des hier zugrunde liegenden und kurz zu erläuternden Verständnisses von Bildung die Fähigkeit zum Umgang mit *Kontingenzen*. Für Peukert lautet die für Bildung entscheidende Frage, wie sich eine Person angesichts radikaler *Kontingenzen- und Widerspruchserfahrungen* verhält, ob sie ihnen ausweicht, unter ihnen zerfällt oder sich ihnen in einer ergebnisoffenen Auseinandersetzung stellt (a.a.O.: 22).

Schulischer *Fachunterricht* kann zu Bildung in diesem Sinne beitragen, wenn er die Kontingenzen der vermittelten fachlichen Zugangsweisen, der Inhalte und Methoden alters- und entwicklungsangemessen zur Geltung bringt. So verweist etwa die fachliche Konstruktion der Lerngegenstände auf wechselseitig nicht austauschbare *Modi der Weltbegegnung* (Baumert 2002)⁴. In einem an Bildung orientierten Fachunterricht müsste es darum gehen, die unterrichtlichen Inhalte so zu zeigen, dass die Art und Weise ihrer fachlichen Vorstrukturierungen in ihren Möglichkeiten und Begrenzungen erkennbar wird. Ausgehend von diesem Gedanken entwickelt der Marburger Religionspädagoge Bernhard Dressler (2013) die Grundzüge einer *Didaktik des Perspektivenwechsels* zwischen Teilnahme und Beobachtung kultureller Praxen, seien diese nun ästhetischer, religiöser oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Natur. Der *Aushandlung von Bedeutung* und dem Moment der *Reflexivität* kommen in einer solchen Didaktik ein hoher Stellenwert zu. Indem wir uns zur Teilnahme an kulturellen Praxen reflexiv verhalten, können wir, so Dressler, „zugleich die Unterscheidungen treffen, ohne die wir der Ausdifferenziertheit von Rationalitätsmustern und Handlungslogiken, in die unser Leben eingespannt ist, nicht gerecht werden“ (a.a.O.: 195). Kulturelle, insbesondere fachlich konstituierte Praxen zu verstehen, sei nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen einer internen Partizipantenperspektive und einer externen Beobachterperspektive möglich. Der Gedanke impliziert die im Grunde paradoxe Anforderung, die Schüler/innen *im Vollzug* des Unterrichts in einem Modus des Als-Ob als *fachliche Laien* anzuerkennen, die als solche zur Partizipation an der Sache berechtigt und fähig sind, weil sie nur auf diese Weise die Chance auf einen eigenen Zugang zur Sache bekommen können (vgl. Hericks 2007: 223). In diesem Verständnis von Bildung liegt eine berufsethische Dimension. Peukert spricht von einer *elementaren Solidarität*, die die Erwachsenengeneration der nachwachsenden Generation entgegenbringen sollte, um auf ihrer Basis „Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität“ freizugeben oder paradigmatisch vorzuführen (Peukert 1998: 25).

Die Dokumentarische Methode ist als Interpretationsmethode einem solchen Verständnis von Bildung in besonderer Weise angemessen, weil durch sie die theoretische Unterscheidung zwischen differierenden Perspektiven im Sinne Dresslers in Form unterschiedlicher *Orientierungsrahmen* auch empirisch fassbar gemacht werden kann.

4 Baumert unterscheidet vier solcher Modi: die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft sowie schließlich Probleme konstitutiver Rationalität (Baumert 2002: 113).

Gegenstandstheorie und Methodologie fallen insofern zwar nicht einfach zusammen, werden jedoch konzeptionell relativ unaufwändig aufeinander beziehbar.

3. Die Entstehung mathematischen Wissens im Unterrichtsgespräch

3.1 Reflektierende Interpretation einer Unterrichtssequenz zum Satz des Pythagoras

Am Anfang der Unterrichtsreihe zum Satz des Pythagoras steht das Problem vom Bauern Piepenbrink (vgl. Wagenführ 2001). Dieser steht vor der Frage, ob es sich für ihn lohnt, zwei kleine quadratische Felder, die jeweils an den kurzen Seiten eines Dreiecks liegen, gegen ein einzelnes quadratisches Feld einzutauschen, das an der langen Seite desselben Dreiecks liegt. In der Bearbeitung dieser Fragestellung in arbeitsteiliger Gruppenarbeit entdecken einzelne Schüler/innen recht schnell, dass die relative Größe des großen Feldes im Vergleich zur Gesamtgröße der beiden kleinen Felder offenbar vom Winkel zwischen den kurzen Dreiecksseiten abhängt. Ist dieser Winkel kleiner als 90° , ist der Flächeninhalt des großen Dreiecks kleiner als der Flächeninhalt der beiden kleinen Dreiecke zusammen, ist der Winkel größer als 90° , ist es umgekehrt. Somit besteht von vornherein eine gewisse Plausibilität für die Annahme, dass die in Rede stehenden Flächen größtmäßig gleich sind, wenn zwischen den kleinen Dreiecksseiten ein rechter Winkel besteht. Der Lehrer fasst diese sich rasch herauschälende Erkenntnis zusammen, wobei er explizit auf die Bedeutung des rechten Winkels fokussiert.

Anstatt dass rechtwinkelige Dreiecke vorab als mathematisch irgendwie ausgezeichnete besondere Entitäten einfach gesetzt worden wären, ist es hier das Pythagoras-Problem der Gleichheit oder Verschiedenheit von Flächeninhalten von Quadraten selbst, das auf Dreiecke mit rechten Winkeln führt. Dies ist die fachdidaktische Grundidee des ansonsten stark gekünstelt wirkenden Eingangsproblems vom Bauern Piepenbrink. Damit weiß man als mathematischer Laie zwar immer noch nicht, wozu das alles gut sein soll, doch wenn man das Problem (und sei es vorläufig) als innermathematisch relevant akzeptiert, mag es plausibel erscheinen, rechten Winkeln in Dreiecken eine besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Daraufhin führt der Lehrer nun zunächst die in der Mathematik üblichen Seitenbezeichnungen rechtwinkliger Dreiecke (Katheten, Hypotenuse) ein, um anschließend eine Formulierung des Satzes des Pythagoras im Unterrichtsgespräch erarbeiten zu lassen. An dieser Stelle setzt die zu interpretierende Sequenz ein.

Wie bereits dargelegt, unterteile ich die Gesamtsequenz (als erstes Ergebnis einer eher oberflächlichen reflektierenden Interpretation) in zwei Teilsequenzen, die ich nachfolgend komparativ interpretiere. Die erste Teilsequenz ist durch eine auffallende Dominanz des Personalpronomens *wir*, die zweite Teilsequenz durch eine ebenso auffallende Dominanz des Pronomens *man* gekennzeichnet.

Erste Teilsequenz (Dauer: 3 Minuten)

nicht vollständig verständliche Textteile in (Klammern), (...) kennzeichnet eine Sprechpause von rund 3 s, [...] eine Auslassung im Transkript. SN steht für Schülerin, S für Schüler.

- 1 L So, jetzt brauchen wir nicht sagen, die Seite am rechten Winkel, die Seite, die nicht am rechten Winkel-, ne, wir können sagen: die Katheten und die Hypotenuse. Und jetzt wäre sozusagen die Frage, noch einmal zurück zu dem, zu der ersten, habt ihr's, ja? SIMON? (...) Ehm, noch einmal die Frage, also, was wäre denn jetzt hier die Behauptung? Wir hatten
- 5 gesagt, die Flächen zusammen da sind gleich groß wie die untere Fläche. Unter welcher Bedingung? DANIEL hat das vorhin formuliert.
- SN (unverständlich)
- L Ja, Quadrate, das ist richtig, jawohl. Erstens Quadrate, was noch, KATHRIN?
- SN Dass der Winkel (ein rechter Winkel ist)
- 10 L Dass der Winkel n' rechter Winkel ist- wie könnte man das etwas - ehm - sagen wir am Stück jetzt formulieren? (10 s Pause)
- L Fang mal an, JULIA.
- SN Ehm- wenn-
- L Wenn ist schon mal sehr gut, das leitet die- die Voraussetzung ein, wenn was? Richtig. Also
- 15 wenn was?
- S Die () wenn in einem Dreieck ein rechtwinkliger - ehm - nein- nein, ach was! Kann das nicht.
- L Denke schon. (...) In der Mathematik nehmen wir uns immer- nähern wir uns immer in Etappen, deswegen ist es kein Problem. Also, wenn wir ein Dreieck- ein rechtwinkl- eh- rechter Winkel- ehm, anfangen- können wir's weitermachen? Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht? (...) Wenn, SIMON!
- 20 SN Wenn ein recht- ja wenn ein Dreieck einen rechten Winkel hat und (...) man an die beiden Katheten Quadrate zeichnet- (L: Mhm) sind die- (...) ist die Fläche der beiden Quadrate die gleiche - ehm - ja gibt die gleiche Fläche, wie das Quadrat an der Hypotenuse, oder so.
- 25 L Oder so. Oder so, ja, ok! Können wir so lassen? [...] Wenn ein Dreieck (...) einen rechten Winkel hat, und man an die Katheten die Quadrate zeichnet, so haben die Quadrate die gleiche Fläche wie das Quadrat an der Hypotenuse. (O Ah, das ist also- können wir's (vielleicht) noch besser - ehm - besser formulieren, ALICE?
- SN Ich würde sagen, wenn ein Dreieck einen rechten Winkel hat - ehm - (und man an die
- 30 Katheten und an die Hypotenuse - ehm - Quadrate zeichnet, dann sind die Flächen der beiden Quadrate an den (...) Katheten genauso so groß- also zusammen genau so groß wie das- die Fläche des Quadrates an der Hypotenuse.

Der Eintritt in die Erarbeitung einer mathematischen Formulierung des relevanten Zusammenhangs wird seitens des Lehrers in der Form eines *Konjunktivs* markiert und zwar speziell in der Gestalt des *Irrealis*. Der Lehrer fragt: „Und jetzt wäre sozusagen die Frage (...)“ bzw. „also, was wäre denn jetzt hier die Behauptung?“ (Zeile 2-4)

Die Äußerung könnte wie folgt gelesen werden: Wenn man die zuvor eingeführten Bezeichnungen für die Dreiecksseiten verwendet, was *wäre* dann hier die Behauptung? Der Konjunktiv würde in diesem Falle die Aufforderung bedeuten, nicht eine beliebige, sondern eine fachsprachlich angemessene Formulierung des in Rede stehenden Zusam-

menhangs zu formulieren. Doch würde man dies vermutlich angemessener eher indikativisch formulieren: Wenn man die eingeführten Bezeichnungen verwendet, was *ist* dann die Behauptung? Hingegen verweist der Irrealis auf eine nicht erfüllte bzw. nicht erfüllbare Bedingung. Dass Schüler/innen eine bestimmte zuvor eingeführte Terminologie verwenden, ist aber *nicht* nicht erfüllbar.

Eine andere Lesart des Konjunktivs könnte auf eine vorauszusetzende, spezifisch mathematische Grundhaltung verweisen. Wenn ihr euch die *mathematische Seite* der Sache zu eigen machen würdet, wenn ihr quasi als Mathematiker an die Sache herangehen würdet, *was wäre denn jetzt hier die Behauptung?* In dieser Lesart verwies der Konjunktiv II darauf, dass die Schüler/innen eben keine Mathematiker/innen sind und sich die mathematische Sicht der Dinge auch noch nicht zu eigen gemacht haben – und der Lehrer dies im Sinne a-theoretischen Wissens ‚weiß‘. Der Konjunktiv II würde damit gleich zu Beginn der Erarbeitung auf eine fundamentale Differenz zwischen der alltagsweltlichen Perspektive der Schüler/innen und der mathematischen Perspektive des Lehrers verweisen. Man muss sich die mathematische Perspektive ausdrücklich zu eigen machen, um als Mathematiker/in sprechen und argumentieren zu können. Im Konjunktiv II würde sich damit weitergedacht exakt die professionelle pädagogische Aufgabe des Lehrers aussprechen: Die Schüler/innen als etwas anzusprechen, was sie noch nicht sind, damit sie auf diese Weise zu dem werden können, was sie noch nicht sind. Noch weiter gedacht, könnte man sagen, dass die Schüler/innen hier als fachliche Laien anerkannt werden, die eben aus dieser Position heraus zur Partizipation an der Sache für berechtigt und fähig erachtet werden.

Anschließend (Zeile 5) fragt der Lehrer nach einer Bedingung, unter der die in Rede stehenden Quadrate gleich groß sind. Die von einer Schülerin gegebene Antwort „Dass der Winkel ein rechter Winkel ist“ wird von ihm wiederholt und zugleich um eine Formulierung „am Stück“ gebeten (Zeile 10f.). Eine andere Schülerin (Julia) beginnt mit „wenn“, der Lehrer unterbricht sie und kommentiert, dass dieses „wenn“ schon „sehr gut“ sei, weil es die Voraussetzung einleite (Zeile 14). Der nächste Anlauf eines Schülers wird vom Lehrer wiederum unterbrochen und wie folgt kommentiert: „In der Mathematik nehmen wir uns immer – nähern wir uns immer in Etappen“ (Zeile 18f.).

In dieser Sequenz taucht nun auch das eingangs erwähnte *wir* auf. Es ist in der ersten Teilsequenz insgesamt zehn Mal zu finden (Zeilen 1, 2, 4, 10, 18, 19, 20, 25, 27), in der zweiten Teilsequenz in dieser Verwendungsart hingegen nur noch ein einziges Mal. Worauf verweist dieses *Wir*? Auf die *Community* der Mathematiker/innen, der der Lehrer angehört, die Schüler/innen aber nicht? Oder ist es ein gemeinsames *Wir* von Lehrer und Schüler/innen, die damit wiederum pädagogisch vorläufig in diese *Community* mit einbezogen wären, als etwas angesprochen würden, was sie noch nicht sind? Zugleich würde die Mathematik damit nicht als etwas Fertiges, sondern als eine Art denkerische Bewegung vorgestellt. Indem Lehrer und Schüler/innen abwechselnd kleine Stücke der Behauptung formulieren, nähmen sie an dieser denkerischen Bewegung der Mathematik teil. Das enggeführte Unterrichtsgespräch, in dem jeweils nur ein/e Schüler/in ein kleines Stückchen am Faden mitwirkt, würde so unter der Hand zu einem Modell mathematischen Tuns, weil „wir“ uns „in der Mathematik immer in Etappen nähern“. Verfolgt man den Gebrauch des *Wir* über die gesamte erste Teilpassage hinweg, erscheint diese Lesart plausibel. Der Lehrer adressiert seine Schüler/innen als Mitakteur/innen in

einem Prozess mathematischer Erkenntnisgewinnung, um sie auf diese Weise zu genau diesen zu machen. Man könnte (zumindest vorläufig) von einem *pädagogischen Orientierungsrahmen* des Lehrers sprechen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Aussage in Zeile 20f. als Fokussierungsmetapher: „Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ Die unpersönliche Formulierung „es sollte“ verweist auf ein äußerliches Handlungsimperativ, das durch das rückversichernde „nicht?“ zudem als quasi selbstverständlich dargestellt wird. Wer aber ist die Instanz, die bestimmt, dass „am Schluss ein deutscher Satz rauskommen“ sollte. Wiederum die Community der Mathematiker/innen? Das hieße, dass diese nicht nur an korrekten, sondern zugleich alltagssprachlich verständlichen Formulierungen ihrer Gegenstände und Einsichten interessiert wäre. Oder handelt es sich um einen weiteren Hinweis auf den pädagogischen Orientierungsrahmen des Lehrers, der damit eine fachdidaktische Komponente bekäme? Die Formulierung einer mathematischen Einsicht in einem *deutschen*, d.h. alltagssprachlich verständlichen Satz würde dann so etwas wie Einsicht und Verstehen seitens der Schüler/innen indizieren. Schon Wagenschein hat von der „Muttersprache“ als der Sprache des Verstehens gesprochen (2009: 138). Der alltagssprachlichen Formulierung einer mathematischen Einsicht durch die Schüler/innen käme damit zugleich ein diagnostisches bzw. evaluatives Potenzial zu, anhand dessen der Lehrer erkennen könnte, wie tief oder weit die Schüler/innen in der mathematischen Erkenntnis bereits vorangeschritten sind. Die Aussage würde also, wenn man sie so interpretiert, auf einen fachdidaktisch-pädagogischen Orientierungsrahmen des Lehrers verweisen, der sich konsistent so darstellt: Die Schüler/innen als solche anzusprechen, die im Unterricht am Prozess mathematischen Erkenntnisgewiss teilhaben, *als ob* sie schon Mathematiker/innen wären (weil sie nur so zu solchen werden können), und eine solche Teilhabe durch eine Orientierung an der Alltagssprache zugleich zu ermöglichen. Indizien für diese Deutung sind der verwendete Konjunktiv, der durchgängige Gebrauch des „Wir“, „die Annäherung in Etappen“ und der „deutsche Satz“.

Interessant ist nun, welche Art von *deutschem Satz* im nachfolgenden Zusammenspiel von Lehrer und Schüler/innen tatsächlich entsteht. Sowohl die in der Schüleräußerung ab Zeile 22 vorkommende Formulierung „wenn ein Dreieck einen rechten Winkel hat“ (anstatt: *wenn man ein rechtwinkeliges Dreieck hat*) als auch der Begriff *zeichnet* lässt sich konsistent als Nachwirkung der Einstiegsaufgabe lesen. Im Blick des Schülers sind die konkreten an die Katheten *gezeichneten* Quadrate; in seinem Blick ist das eine Dreieck, das (anders als die beiden anderen) einen rechten Winkel hat, das aber noch nicht explizit als mathematisch besonderes Dreieck (eben rechtwinkeliges Dreieck) markiert wird.⁵ Diese Aspekte sind auch in der abschließenden Formulierung von Alice (Zeile 29-32) zu finden. Diese fasst den Gehalt der Einstiegsaufgabe pointiert und sachlich korrekt in einem *deutschen Satz* zusammen. Eigentlich könnte die Erarbeitung hier abbrechen und der Lehrer die gefundene Formulierung mit ein paar kleinen redaktionellen Änderungen notieren lassen. Tatsächlich aber bittet der Lehrer die von ihm zuvor unterbrochene Julia um einen weiteren Versuch. Damit komme ich zur zweiten Teilsequenz.

5 Mit Asbrand/Nohl (2013: 165f.) könnte man darüber hinaus sagen, dass im Begriff des *Zeichnens* ein lebensweltlich-aktionistisches Umgehen mit dem für den Schüler noch nicht ausschließlich fachmathematisch verstandenen Gegenstand rudimentär bewahrt bleibt.

Zweite Teilsequenz (Dauer: 6 Minuten)

- 33 L Mhm, JULIA, (letztes-) zweiter Versuch! (JULIA die zweite)
 SN Ehm- ein rechtwinkliges Dreieck (würd ich sagen) also dann: Wenn man ein Dreieck hat,
 35 das einen rechten Winkel hat ()
 L Guter Vorschlag, hm? Was die deutsche Sprache angeht, und was unser Hörgefühl angeht,
 auf jeden Fall ein besserer. Also wenn man- wenn- wie hast du gesagt?
 S Wenn man einen [...] ein rechtwinkliges Dreieck, und (...) an allen Seiten ein Quadrat. Also-
 also auf jeder Seite ein Quadrat zeichnet- (an jeder Seite ein Quadrat zeichnet-)
 40 L Ok, wenn- ok, wenn man an ein rechtwinkliges Dreieck an jeder Seite ein Quadrat zeichnet,
 S dann sind - ehm - die Quadrate an der- die Flächen der Quadrate an der Kathet- an den
 Katheten genau so groß wie die Fläche des Quadrates // an der Hypotenuse.
 SN // zusammen!
 L Zusammen! Das Wort zusammen hat - ehm - ist gut, nicht? Die sind ja nicht gleich groß.
 45 Natürlich nicht gleich groß, klar! M- meint auch jeder (...) aber () das Wörtchen zusammen,
 nicht, dann sind die Flächen der Quadrate an den Katheten zusammen gleich groß wie die
 Fläche des Quadrates (an der) Hypotenuse, HOLGER?
 SN () ein rechtwinkliges Dreieck, an alle drei Seiten ein Quadrat () - eh - ein Quadrat, das
 den - eh- drei Grundflächen entspricht, jetzt ist das ein- ein rechtwinkliges Dreieck, ein
 50 Quadrat-
 L Du störst dich an ‚zeichnet‘?
 S Nein.
 L Mach ‚fügt ein‘, statt ‚zeichnet‘, nicht?
 S Ich- (das ist nur wegen der Verkürzung)!
- 55 L Ja!
 S Ich stör mich da dran, weil die anderen immer sagen, wie zeichnet man an die Seiten ein
 Quadrat.
 L Mhm-
 S Man kann auch ein kleineres Quadrat reinzeichnen, da hat man auch ein Quadrat.
 60 L Ja, braucht man- muss man die () Quadrate zeichnen oder kann man sich die auch vor-
 stellen? Also das Zeichnen ist nicht das entscheidende, jetzt könnte man auch versuchen,
 ohne das Zeichnen zu formulieren? In einem rechtwinkligen Dreieck-
 SN Ich denk, das Holger meint//
 L //Ja-
 65 S //Das muss (nicht) gleich der entsprechenden Seite sein.//
 L //Ja.
 S Das kann auch - ehm - man kann auch ein Quadrat an die Seite zeichnen, wo aber nicht die
 gleiche Länge hat.
 L Ja, ja klar. Mhm. () Also, wie macht man das? (...) In einem rechtwinkligen Dreieck, was
 70 kann man da sagen? (...) Ist klar, wenn man sagt, man zeichnet an die Seite ein Quadrat,
 (...) nicht? Ist nicht so ganz klar? Könnnt man's besser machen, hat jemand einen Vorschlag,
 wie man's besser machen könnte?
 [In einer ausgelassenen Teilsequenz schlägt ein Schüler eine arithmetische Formulierung auf
 Basis quadrierter Seiten vor, die anschließend vom Lehrer hinsichtlich mathematisch ‚richtigen‘
 75 Sprechens korrigiert wird.]

- L Was gefällt euch besser, die Formulierung mit den Fl- mit den Quadratflächen oder diese Kathete Quadrat, Kathete Quadrat?
- SN Also man (könnte) ja auch beides sagen, () Kathete im Quadrat und so eine Klammer dran.
- L Mhm, beides hinzufügen, auch nicht schlecht, ja? Also, wie könnte man sagen - ehm - dieses (...) in einem rechtwinkligen Dreieck, sind die Flächen der- was haben wir gesagt als letztes? Der Quadrate (...) und wenn man sich so einigt, das heißt, an die Katheten heißt, die volle Länge, die Quadrate an die Katheten, dann wär's, glaube ich, eindeutig. Wenn man sagt, an die Katheten ein Quadrat, dann ist es (unten) nicht eindeutig. Die Quadrate an die Katheten, also die Flächen der Quadrate an die Katheten zusammen, das war er, nicht, so groß, wie die Fläche der - ehm – des Quadrates an die Hypotenuse. Ok, haben wir nicht- das ist ein Satz, das ist eine Behauptung, wir schreiben den mal (...) auf so, damit wir ihn nicht vergessen.
- L Satz, ja? Satz obendrüber, Behauptung, könnte man auch schreiben, Satz, Doppelpunkt- In einem rechtwinkligen Dreieck- (...) Wie haben wir gesagt, sind die Flächen (...) der Quadrate an die Kathet-
- 90 SN () an den (Katheten)?
- L Ach so, an den Katheten, ja, man kann auch an die Katheten ein Quadrat (...) an den Katheten, gut, die Flächen der Quad- sind , in einem rechtwinkligen Dreieck { } sind die richtig, danke JANA, sind die Flächen der Quadrate an den Katheten zusammen (...) gleich groß, wie die Fläche (...) des Quadrates (...) an die Hypothen- an der Hypotenuse. So. So kann man's, glaub ich, lassen. Ok.
- 95

In ihrem Vorschlag verwendet Julia den Begriff *rechtwinkliges Dreieck*, den sie anschließend in die Formulierung „wenn man ein Dreieck hat, das einen rechten Winkel hat“ auflöst (Zeile 34). Die Formulierung wird vom Lehrer als *besser* in Bezug auf die *deutsche Sprache* bzw. *unser Hörgefühl* bewertet. Es handelt sich jedoch nicht eigentlich um eine ‚Verbesserung‘ auf der Ebene der Alltagssprache, sondern eher um eine feine Verschiebung auf der Ebene der Fachsprache.

In der vorangegangenen Formulierung von Alice „wenn ein Dreieck einen rechten Winkel hat“ ist die Eigenschaft der Rechtwinkligkeit kontingent – Dreiecke können irgendwelche Winkel haben; dass ein Dreieck einen rechten Winkel hat, ist demgegenüber eher zufällig. In Julias Formulierung werden Dreiecke mit rechten Winkeln hingegen selbst als Entitäten von besonderem Interesse markiert. Von hier aus ist es nur noch ein kleiner Schritt zum Fachbegriff „rechtwinkeliges Dreieck“, der in Zeile 38 erneut auftaucht und vom Lehrer in Zeile 40 auch so festgehalten wird. Ebenso nutzt er den fachlich interessanten Einwand Holgers, dass man die Art und Weise, *wie* die Quadrate an die Seiten gezeichnet werden, eigentlich genauer spezifizieren müsste, um den Begriff des Zeichnens selbst zur Disposition zu stellen: „Ja, braucht man- muss man die () Quadrate zeichnen oder kann man sich die auch vorstellen?“ (Zeile 60f.).

In dieser doppelten Abstraktion von der Eingangsaufgabe – rechtwinkelige Dreiecke als eigenständig interessante Entitäten, weg vom konkreten Zeichnen, hin zur bloßen Vorstellung von Katheten- und Hypotenusenquadraten – dokumentiert sich ein zweiter, fachmathematischer Orientierungsrahmen des Lehrers, der seinen fachdidaktisch-pädagogischen Rahmen überlagert. Findet man im ersten Teil der Erarbeitung das *Wir*, das die Schüler/innen als Mitakteur/innen in einem Prozess mathematischen Erkenntnisge-

winns adressiert und damit als solche konzeptualisiert, dominiert im zweiten Teil der Erarbeitung das *man*, das auf die allgemeine Wissensebene der Community der Mathematiker/innen verweist: „Also, wie macht man das? (...) In einem rechtwinkligen Dreieck, was kann man da sagen?“ (Zeile 69f.) – „Könnte man’s besser machen, hat jemand einen Vorschlag, wie man’s besser machen könnte?“ (Zeile 71f.).

Die Gesprächsführung des Lehrers führt zu interessanten Nebenverwicklungen, etwa in der hier ausgelassenen Teilsequenz, in der ein Schüler den Lehrer hinsichtlich des Abstraktionsgrades in der Formulierung gewissermaßen links überholt, wodurch letzterer sich wiederum zu Korrekturen in Bezug auf korrektes mathematisches Sprechen genötigt sieht. Zusammen mit der zusätzlichen Verwirrung durch die Doppelbedeutung des Wortes *Satz* mündet dies alles im letzten Teil der Sequenz in ein beiderseitig mühevolleres Suchen nach Worten ein. Die abschließende ‚Ex-Cathedra-Formulierung‘ des Sachverhalts lautet aus Sicht des Lehrers schließlich wie folgt – man muss diese Formulierung gedanklich konstruieren, weil sie im Transkript nirgendwo explizit steht:

In einem rechtwinkligen Dreieck sind die Flächen der Quadrate an die Katheten zusammen gleich groß, wie die Fläche des Quadrates an die Hypotenuse.

Als der Lehrer diesen Satz zu diktieren beginnt, korrigiert Jana den Akkusativ „an die“ zum Dativ „an den“ (Zeile 91). Den zweiten Akkusativ korrigiert der Lehrer im Anschluss gleich selbst:

„In einem rechtwinkligen Dreieck sind die Flächen der Quadrate an den Katheten zusammen gleich groß, wie die Fläche des Quadrates an die Hypoten- an der Hypotenuse.“ (Zeile 92-95).

Worin liegt hier der feine Unterschied? Im *Akkusativ*, der die Richtung, das *Wohin* angibt, spricht sich das, was der Lehrer in Zeile 60f. das *Sich-Vorstellen* von Quadraten genannt hat. In der Formulierung des Lehrers bleibt das rechtwinklige Dreieck als die einzig entscheidende Entität übrig; die Quadrate werden, so könnte man sagen, nur mehr gedanklich an die Katheten bzw. an die Hypotenuse herangeführt. Demgegenüber bewahrt der *Dativ*, als Angabe des Ortes, des *Wo*, die Erinnerung an das Eingangsbeispiel, in dem das Dreieck selbst nur eine Leerstelle und die Quadrate das eigentlich Entscheidende, weil Reale waren. Janas sprachliche Korrektur erhält den Quadraten ihre Realität, die sie in der Formulierung des Lehrers nicht mehr gehabt hätten. Mit leichten Zweifeln erscheint dem Lehrer dieses Zugeständnis vor dem Hintergrund objektiver Wissensbestände seines Faches gerechtfertigt: „So kann man’s, glaub ich, lassen“ (Zeile 95f.).

3.2 Zusammenfassung der Orientierungsrahmen

In der ausgewählten Sequenz lassen sich somit mindestens drei unterschiedliche Orientierungsrahmen rekonstruieren. Einem *alltagssprachlich-konkreten Orientierungsrahmen* der Schüler/innen stehen ein *fachdidaktisch-pädagogischer* und ein (im engeren Sinne) *fachlicher Orientierungsrahmen* des Lehrers gegenüber.

Im ersten Teil der Erarbeitung (Zeile 1-32) dominiert der fachdidaktisch-pädagogische Orientierungsrahmen des Lehrers als implizites Handlungsimperativ in Bezug auf

die Wertschätzung der Alltagssprache: „Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ Es dominiert das *Wir* der Vergemeinschaftung, das die Schüler/innen als Mitakteur/innen in einem Prozess mathematischen Erkenntnisgewinns adressiert und konzeptualisiert. Sie sind auch tatsächlich Mitakteur/innen, da ihre alltagssprachlichen Formulierungskompetenzen, d.h. ihre besondere Stärke, nicht nur toleriert, sondern ausdrücklich als für die Sache funktional anerkannt werden. Der alltagssprachlich-konkrete Orientierungsrahmen der Schüler/innen dokumentiert sich in Alices Formulierung des relevanten Zusammenhangs, welche die Grundidee des Eingangsbeispiels getreulich widerspiegelt (Zeile 29-32).

Im zweiten Teil der Erarbeitung (Zeile 33-96) dokumentiert sich stärker der andere, im engeren Sinne fachliche Orientierungsrahmen des Lehrers. Es dominiert das unpersönliche *man*, das auf die Community der Mathematiker/innen sowie auf allgemeine Wissensbestände des Faches verweist. In zwei oder drei Abstraktionsschritten wird das rechtwinkelige Dreieck sprachlich als eigenständige mathematische Entität eingeführt, während die Quadrate nicht mehr als real gezeichnet gesehen, sondern nur mehr abstrakt-gedanklich an das Dreieck herangeführt werden: *Flächen der Quadrate an die Katheten*. Janas finaler Korrekturvorschlag „Flächen an den Katheten“ bewahrt die Quadrate als reale und konkrete Gestalten auf. In diesem Dativ findet der alltagssprachlich-konkrete Orientierungsrahmen der Schüler/innen am Ende seinen (letzten) Niederschlag. Die vom Lehrer und von Jana abschließend formulierte Endfassung des relevanten Zusammenhangs kann insgesamt als Dokument aller drei Orientierungsrahmen gelesen werden. Die verschiedenen Phasen des Erarbeitungsprozesses und die je dominanten Orientierungsrahmen der Akteur/innen bleiben darin wie in sprachlichen Sedimentschichten bis zuletzt erkennbar. Was aber sagt das über Unterricht, wenn die Schüler/innen ihre Relevanzen darin (überspitzt gesprochen) am Ende nur mehr in Form eines Dativs zur Geltung bringen können?

3.3 Unterricht als Schulunterricht

Damit komme ich zur *analytischen Pointe* der Dokumentarischen Unterrichtsanalyse. Im Mit- und Ineinander verschiedener Orientierungsrahmen in Bezug auf die Sache des Unterrichts – eines alltagssprachlich-konkreten, eines fachlich-abstrakten und eines didaktisch auf Vermittlung abzielenden Rahmens – spiegelt sich das Grundproblem pädagogischen Handelns. Es könnte im Sinne des oben explizierten Bildungsverständnisses für die beteiligten Akteur/innen bildend sein, wenn es im Unterricht explizit gemacht oder reflexiv eingeholt werden würde.

Man kann fragen, warum dies nicht geschieht. Hierzu bietet sich ein genauerer Blick auf den Übergang zwischen den Teilsequenzen an. In diesem Übergang nämlich ändert sich unter der Hand die Zielperspektive des Unterrichts. Nicht länger alltagssprachliche Verständlichkeit, sondern der Allgemeinheitsanspruch der Mathematik dominiert von nun an das Geschehen. Die Schüler/innen, zuvor als Mitakteur/innen in einem mathematischen Erkenntnisprozess adressiert, mutieren zu Stichwortgeber/innen eines Unterrichtsgesprächs, in dem verschiedene Abstraktionsschritte passgenau angesteuert werden. Doch warum wird das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch im zweiten Teil der Sequenz nicht einfach zugunsten eines Lehrervortrags aufgebrochen,

der die Differenz Alltagssprachlicher und fachsprachlicher Formulierungen explizit zum Thema hätte machen können. Meine Vermutung ist, dass ein gelenktes Unterrichtsgespräch zwei widerstrebende Aspekte von Schulunterricht scheinbar zu versöhnen erlaubt. Auf der einen Seite, den Anspruch, die Schüler/innen durchgängig (und in bester pädagogischer Absicht) als mathematische Mitakteur/innen zu konzeptualisieren, auf der anderen Seite den Anspruch, in effektiver und zeitlich begrenzter Weise ein Produkt hervorzubringen, an das in nachfolgenden Stunden angeknüpft und das schließlich auch zum Inhalt von Bewertungen werden kann.

Dieser Produktcharakter ist schon in der zentralen Lehreräußerung der ersten Teilsequenz implizit gegenwärtig: „Es sollte ja am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ Denn mit dem Wort *rauskommen* wird der fachdidaktisch-pädagogische Orientierungsrahmen des Lehrers quasi im Vollzug bereits gebrochen. *Rauskommen* verweist auf das Ergebnis: *Was kommt denn raus?* ist die typische Frage bei einer Rechenaufgabe – der Prozess rückt dabei aus dem Blick. *Raus kommt* dieser *deutsche Satz* als Produkt eines Unterrichtsgesprächs, in dem keinesfalls alle, sondern nur wenige Schüler/innen jeweils kleine Puzzleteile zum Gesamtergebnis beitragen – sehr effektiv, doch zugleich das diagnostische Potenzial des Findungsprozesses stark einschränkend. Der Lehrer operiert demnach zwar grundsätzlich aus einer fachdidaktisch-pädagogischen Orientierung in einem Modus des Als-Ob, doch erscheint diese von Anfang an mit einer impliziten Ergebnis- und Effektivitätsorientierung verknüpft.

Zum Beleg dieser These lohnt ein abschließender Blick auf die äußere Rahmung der Unterrichtsstunde. Am Anfang des Unterrichts steht ein Hinweis des Lehrers auf eine Kompensation der für die Videoaufnahmen entfallenden Englischstunden:

Und irgendwann kriegt ihr alle Stunden wieder zurück! (Minute 8)

Mit dem *ihr* werden die Schüler/innen nunmehr als Mitglieder einer Institution angesprochen, in der Wissen in definierten zeitlichen Einheiten vermittelt wird, auf deren Erhalt ebenso Anspruch besteht wie auf deren Begrenzung. Zusätzliche Stunden sind in der Schule genauso begründungspflichtig wie ausfallende Stunden, weil erstere die Menge des durchgenommenen und potenziell prüfungsrelevanten Stoffes quasi unzulässig erhöhen. Versprochen wird den Schüler/innen nach dieser Lesart nicht einfach nur die Rückerstattung der ausgefallenen Englischstunden, sondern implizit die Rückerstattung mathematikfreier Stunden – auch wenn das Versprechen insgesamt vage bleibt (*irgendwann*). Ebenso verweist ein vom Lehrer zu Beginn der Stunde versprochenes Übungsblatt auf eine anstehende Klassenarbeit (wiederum ein Versprechen, dass zum jetzigen Zeitpunkt nicht eingelöst wird): *kriegt ihr auch noch später*. Am Ende der Stunde steht die Frage einer Schülerin nach ihrer Note in Physik. Die Mathematikstunde vollzieht sich demnach vollständig innerhalb eines Rahmens, der auf die institutionelle Bedingtheit sowie die Bewertungsfunktion von Unterricht verweist. Dazwischen steht ein scheinbar alltagsweltlich relevantes Anwendungsbeispiel, deren faktische Nicht-Relevanz allen Beteiligten von vornherein klar ist und die auch vom Lehrer nicht ernsthaft verhüllt wird:

Ich glaub, die Idee kommt aus Norddeutschland, denn der erste [Bauer, U.H.] heißt Piepenbrink, das ist kein hiesiger Name. Hier würde er vielleicht, ja weiß nicht, wie er heißen würd. (Minute 11)

Ein paar wenige Versuche von Schüler/innen, dem Einstiegsbeispiel alltagsweltlichen Sinn zuzuerkennen, bleiben halbherzig; weder beharren die Schüler/innen auf ihren Einwänden noch werden sie vom Lehrer ernsthaft aufgegriffen. Die Botschaft ist klar: Piepenbrink ist egal. Es geht um die Inhalte, die mit der Kunstfigur transportiert werden sollen.

Dass Unterricht effektiv auf (lediglich) innermathematisch interessantes, kanonisiertes und abprüfbares Ex-Cathedra-Wissen abzielt und das Sprechen und Tun seiner Akteur/innen unter diesen Vorzeichen steht, ist gleichsam der gemeinsame Orientierungsrahmen von Lehrer und Schüler/innen. Nur so ist es zum Beispiel zu erklären, dass die Schüler/innen im Unterrichtsgespräch ‚mitmachen‘, obwohl sie eigentlich gar nicht wissen können, welche Stichworte von ihnen gewünscht werden. Aus Sicht der Dokumentarischen Unterrichtsinterpretation ist dieser gemeinsame Orientierungsrahmen keine bloße Randbedingung. Er steht vielmehr gleichberechtigt neben den anderen, fachlich konturierten Orientierungsrahmen, überdeckt, überlagert, beeinflusst sie. Die Dokumentarische Unterrichtsinterpretation sieht sich für beide Typen von Orientierungsrahmen gleichermaßen zuständig und erkennt gerade in ihrer Parallelität und ihrem Zusammenspiel ein wesentliches Strukturmerkmal von Unterricht. Man kann das, was im Unterricht fachlich geschieht, nicht verstehen, ohne die institutionell-organisatorischen Bedingtheiten von Unterricht mitzudenken. Diese sind nicht nur an seinen Rändern aktiv, sondern werden von den Akteur/innen im unterrichtlichen Handeln und Sprechen permanent reproduziert (Giddens 1997). Sie sind den Akteur/innen ebenso inwendig, wie es alltagssprachliche, fachliche, fachdidaktische oder pädagogische Überzeugungen sein mögen. Dies gilt für den Lehrer und die Schüler/innen gleichermaßen.

4. Abschließende Bemerkungen

Man kann fragen, ob der für meine Interpretation grundlegende innere Kontrast aufeinanderfolgender Transkriptteile nicht einfach ein glücklicher Zufall war, die dargestellte Art und Weise des Interpretierens folglich nicht auf andere Fälle übertragbar sei. Hierauf kann man sowohl methoden- als auch gegenstandsbezogen antworten. *Methodenbezogen* fordert die Dokumentarische Methode zu permanenten Vergleichen auf verschiedenen Ebenen auf und sensibilisiert damit zugleich für Kontraste. Sie regt an, um mit Luhmanns zu sprechen, Fälle immanent und übergreifend in der Form vergleichbar/nicht vergleichbar zu beobachten. Wer dies aber tut, der schult zugleich seinen Blick für Kontrastierungen – sie ‚springen‘ einem förmlich mehr und mehr ins Auge. Die Entdeckung interessanter Vergleichsmomente im Material bleibt damit immer auch ‚Glücksfall‘ – dessen Wahrscheinlichkeit sich in einer auf Vergleiche hin ausgerichteten Forschungspraxis aber steigern lässt. *Gegenstandsbezogen* ist Unterricht in sich wesentlich durch mannigfaltige Differenzen bestimmt, die Raum für Vergleiche öffnen: die Perspektivendifferenz zwischen Lehrperson und Schüler/innen, zwischen Alltagswissen und reflektiertem Wissen, zwischen Vorder- und Hinterbühne, Sach- und Sozialdimension. Dass sich solche Differenzen im Wie des Sprechens der Akteure niederschlagen ist kein Zufall, sondern Grundannahme dokumentarischer Unterrichtsanalyse.

Diese hat, wie exemplarisch vorgeführt, das Potenzial, unterschiedliche unterrichtliche Orientierungsrahmen aufzudecken und damit reflexiv zugänglich zu machen. Dass hierin zugleich Potenzial für eine kasuistisch angelegte Lehrerbildung bzw. Lehrerfortbildung besteht, liegt auf der Hand. So könnten an einem Transkript wie diesem beispielsweise alternative Stundenverläufe erarbeitet werden, in denen die Differenz der Orientierungsrahmen selbst zum Thema gemacht oder das gelenkte Unterrichtsgespräch gedankenexperimentell durch einen Lehrervortrag mit anschließender Diskussion der Differenz von Alltagssprachlicher und fachmathematischer Formulierung ersetzt würde. Doch ist die dokumentarische Unterrichtsanalyse in dieser Hinsicht keinesfalls naiv. Die verschiedenen Orientierungsrahmen, ihre komplexen Wechselwirkungen und Überlagerungen aufzudecken, bedeutet noch nicht, dass die Akteur/innen sie damit auch in der Hand hätten und gestalten könnten. Das Grundproblem, dass Unterricht immer auch einen Verallgemeinerungs-, einen Effektivitäts-, und einen Bewertungsanspruch transportiert und dass diese Ansprüche nicht außerhalb, sondern innerhalb der Akteur/innen zu finden sind, bleibt bestehen. So kann die Dokumentarische Unterrichtsanalyse durchaus Ansatzpunkte für eine auf einen besseren Unterricht zielende Reflexion der Akteur/innen liefern – und weiß doch zugleich um die Grenzen dieser Reflexion.

Autorenangaben

Prof. Dr. Uwe Hericks
Philipps-Universität Marburg
FB 21 – Institut für Schulpädagogik
hericks@staff.uni-marburg.de

Literatur

- Asbrand, Barbara/Martens, Michael/Petersen, D (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, Bd. 2, S. 171-188.
- Asbrand, Barbara/Nohl, Arnd-Michael (2013): Lernen in der Kontagion. Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 153-169.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/ Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 100-150.
- Bohnsack, Ralf (2010): Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In: John, René/Henkel, Anna/Rückert-John, Jana (Hrsg.): Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? Wiesbaden: VS Verlag, S. 291-320.
- Bonnet, Andreas (2009): Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10, 2, S. 223-240.

- Bonnet, Andreas (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung – Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode als Grundlage empirischer Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Meseth, Wolfgang/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 189-208.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2013): Professionalisierung bildend denken. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: Müller-Roselius, Katherina/Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 35-54.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): „... kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, S. 86-100.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dressler, Bernhard (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Müller-Roselius, Katherina/Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 183-202.
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Hericks, Uwe (2007): Anerkennung im Fachunterricht. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkultur-forschung in der Schule. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 209-228.
- Martens, Matthias/Petersen, Dorthe/Asbrand, Barbara (2015): Die Materialität von Lernkultur: Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 179-206.
- Meyer, Micheal/Kunze, Ingrid/Trautmann, Matthias (2007): Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A./Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske+Budrich, S. 17-29.
- Wagenführ, Karin (2001): Gebietsreform in Feldhausen. Eine Einführung in den Satz des Pythagoras. In: Mathematik lehren Nr. 109, S. 10-13.
- Wagenschein, Martin (2009): Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. 4. Aufl. Bern: hep verlag.

Kinder erforschen Geschichte – Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung

Zusammenfassung

Die Methode der Zeitzeug/-innenbefragung bietet im Sachunterricht der Grundschule die Möglichkeit der individuellen Annäherung an zeitgeschichtliche Themen. Die vorliegende Studie untersucht, welche Fragen Kinder in Gesprächen mit Zeitzeug/-innen zum Thema Deutsche Teilung stellen und wie sie die Methode der Zeitzeug/-inneninterviews nutzen, wenn ihnen keine Vorgaben gemacht werden. Umfang und Detailtiefe der Interviews variierten erheblich. Es konnte gezeigt werden, dass die meisten Kinder die Interviews methodenadäquat durchführten, indem sie personenzentrierte Fragen stellten. Einige Kinder überzeugten in langen Befragungen der Zeitzeug/innen mit einer Interviewstrategie, die sich durch detaillierte Fragen, thematische Rückgriffe und großes Hintergrundwissen auszeichnete.

Schlagwörter: Kindheitsforschung, Zeitzeug/-innenbefragung, Interview, Sachunterricht, Deutsche Teilung

Children Explore History.

Interviews with People who Experienced Life in a Divided Germany.

In General Studies of Primary Education (Sachunterricht) the method of oral history allows students to find an individual approach to contemporary history. The study at hand analysed the questions children ask about the division of Germany in interviews with contemporary witnesses and also looked at how the students make use of the method of interviewing without any prior instructions. The interviews varied remarkably in depth and length. Asking mostly personal questions, the interviews were consistent with current methods of oral history. Some children impressed with very long and complex interviews in which they asked detailed questions, revealed substantial background knowledge and revisited previous topics.

Keywords: childhood studies, contemporary witnesses, interviews, oral history, division of Germany, General Studies in Primary Education (Sachunterricht)

1. Theoretischer Hintergrund

Das historische Lernen in der Grundschule wurde in den vergangenen Jahren nicht nur innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik aufgegriffen, sondern auch in der Geschichtsdidaktik wird der Grundschulbereich verstärkt thematisiert (bspw. im Rahmen einer internationalen Tagung des Arbeitskreises „Frühes historisches Lernen“), der Konferenz für Geschichtsdidaktik im Februar 2015 in Potsdam oder im Kompetenzmodell der FUER-Arbeitsgruppe (vgl. Körber, Schreiber & Schöner 2007). Dabei wird zunehmend die Frage diskutiert, inwieweit Methoden aus der Geschichtswissenschaft und -didaktik bedeutsam für den Grundschulbereich sein können.

Eine dieser Methoden ist die Zeitzeugen/-innenbefragung, die in der Schule, wenn sie ihren Ausgangspunkt in den Fragen von Schülerinnen und Schülern nimmt, eine individuelle Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen bieten und Bezüge historischer Ereignisse zur erlebten Gegenwart ermöglichen kann. Persönliche Anekdoten

und Erfahrungen können den Kindern bei der Orientierung im fremden historischen Raum helfen und Strukturen schaffen, in die komplexere Zusammenhänge eingebettet werden können (vgl. Richter 2002). Die Zeitzeug/-innenbefragung ermöglicht es den Kindern, historische Quellen selbst zu generieren. Sie bildet einen Bereich ab, der Historiker/-innen und Schulbüchern in der Regel schwer zugänglich ist – nämlich die Alltagsgeschichten der *kleinen Leute*, die zumeist keine schriftlichen Aufzeichnungen hinterlassen haben (vgl. von Reeken 2004). Zeitzeug/-innenbefragungen stehen zwingend im Kontext zeitgeschichtlichen Lernens und damit eines Feldes, das in besonderer Weise die „Relevanz des Geschichtsunterrichts“ (von Reeken 2008: 107) und im Gegensatz zu älterer Geschichte den „Ursachenzusammenhang“ – wie von Reeken in Anschluss an Bergmann konstatiert –, also die Bedeutsamkeit historischer Ereignisse für die Gegenwart, kenntlich machen kann. Eben dieses Moment wird hier für das frühe historische Lernen in der Grundschule als fundamental angenommen.

Für die Zeitzeug/-innenbefragung stellt die Fragestellung das konstitutive Moment dar, das den historisch-wissenschaftlichen Forschungsprozess beginnen lässt und der, ganz im Sinne der disziplinären Matrix nach Rösen (1983), ein Interesse an Historischem als Ausgangspunkt für einen Prozess der Daseinsorientierung zum Ausdruck bringt. Womit die Fragen im Sinne des historischen Erkenntnisprozesses sich zum einen aus der fachlichen Perspektive entwickeln, aber zugleich auch als Fragen der Neugier betrachtet werden können, die eher aus einem Staunen heraus entstehen – aus einem Stolpern über Neues oder Irritierendes (vgl. Rumpf 2004). Die vorliegende Studie möchte einen Bedingungsrahmen ausleuchten, der Fragen der Neugier fördert, in dem er den Kindern in der Erhebungssituation Inhalt und Struktur der Interviews weitgehend selbst überlässt. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich sowohl im Vorfeld als auch während des Interviews selbst Situationen ergeben, die jenes *Stolpern über Neues oder Irritierendes* bei den Kindern auslösen und diese in der Analyse der Fragen kenntlich gemacht werden können. Dem gegenüber kann die Studie auch Hinweise darauf geben, ob die teilnehmenden Kinder möglicherweise nicht in der Lage sind, historische Fragen zu generieren bzw. Interessenstrukturen an der deutschen Teilungsgeschichte zu entwickeln, die sich durch eine Zeitzeugenbefragung widerspiegeln ließen. Kinder im Grundschulalter befinden sich häufig schon in einem Zustand der *Fraglosigkeit*, was Sembill & Gut-Sembill (2004) u.a. darauf zurückführen, dass Lehrpersonen im Zeitmanagement eines straff strukturierten Unterrichts Fragen weniger als Ausdruck von Interesse denn als Zeichen von Nichtwissen und Unkonzentriertheit interpretieren. Sie konstatieren, dass dadurch ein sogenannter „Teufelskreis der Fragenverhinderung“ (Sembill & Gut-Sembill 2004: 326) entstehen kann. Der Aspekt der Ausgestaltung individueller Fragen wird dabei nachstehend in den Vordergrund gerückt. Die mit Zeitzeugenbefragungen einhergehenden Probleme, wie „Deutungskonflikte zwischen den ‚Primärerfahrungen‘ und den Mitteilungen eines Zeitzeugen im zeitlichen Abstand auf der einen und den Ergebnissen zeithistorischer Forschung auf der anderen Seite“ (von Reeken 2008: 108) werden im Zusammenhang mit dem frühen historischen Lernen als Potenzial betrachtet, da diese als Konflikte erst zugänglich und damit erst bearbeitbar werden können, wenn sie als Widerspruch erlebt werden.

Laut Schreiber besteht eine wichtige Aufgabe der Grundschule darin, Kinder in der „Ausprägung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu

unterstützen, also die Methoden und Ergebnisse historischen Forschens auf eine kindgemäße Weise in den Unterricht einzubeziehen und den Schülern von Anfang an bewusst zu machen, dass Geschichte etwas mit ihnen zu tun hat“ (Schreiber 2009: 7). Bei der Befragung von Bezugspersonen oder Menschen aus dem nahen Umfeld erfahren sie, dass Geschichte in einer engen Verbindung mit ihrem eigenen Leben steht. Für Kinder im Grundschulalter sind Eltern vor allen anderen Kontaktpersonen die entscheidenden Personen für die Beantwortung ihrer Fragen (vgl. Boegner & Miller 2008). Der Ansatzpunkt, Kinder in ihrem familiären bzw. näheren Umfeld Interviews führen zu lassen, trägt diesem Umstand Rechnung. Für die Entwicklung des individuellen Gedächtnisses und der persönlichen Identität spielt das Generationengedächtnis eine wichtige Rolle (vgl. Flügel 2009) und ist immer ein Teil des individuellen historischen Lernens. Flügel folgt hier der Argumentation von Maurice Halbwachs, dass ein kollektives Gedächtnis grundlegend sei für die Entwicklung eines individuellen Gedächtnisses. Dieses entwickle sich nur in einem sozialen Bezugsrahmen. So betont er insbesondere die Rolle des Familiengedächtnisses im Kontext der Ausgestaltung eines intergenerationalen Gedächtnisses, welches sich im Erfahrungshorizont des Familienlebens durch soziale und kommunikative Interaktion manifestiere. D.h. schulisch intendiertes, historisches Lernen sollte diesen Aspekt aufgreifen und die damit verbundenen Potentiale nutzen. Allerdings ist eben dieser Aspekt bezogen auf Kinder in der Grundschule bislang weitgehend unbearbeitet.

Der vorliegende Beitrag positioniert sich damit in einem Feld, das in der Kindheitsforschung in jüngster Zeit mehrfach umrissen wurde. Hierbei geht es um die Frage, inwieweit das Problem einer generationalen Ordnung in den Forschungen, die sich mit kindlichen Perspektiven auseinandersetzen, also das Problem einer Rekonstruktion kindlicher Perspektiven durch Erwachsene, bewältigt werden könnte (vgl. Heinzel 2012). Hierzu zählt dann auch der Aspekt, dass über den kindlichen Umgang mit Fragen bislang kaum Befunde vorliegen (vgl. Olk 2009). Die nachstehend beschriebene Untersuchung greift dies im Kontext einer fachdidaktischen Fragestellung im Bereich des zeitgeschichtlichen Lernens im Sachunterricht der Grundschule auf. Dadurch ist ihr Charakter explorativ, da entsprechende Arbeiten bislang nicht vorliegen.

Die Teilung Deutschlands zur Zeit des Kalten Krieges ist ein Ausschnitt deutscher Zeitgeschichte, der nur selten Eingang in den Sachunterricht Berliner Grundschulen findet.¹ Seine Relevanz muss aber in einer Stadt wie Berlin, die wie keine andere Symbol dieser Teilung war, ist und sein wird, als besonders hoch eingeschätzt werden. Die frühere Teilung der Stadt hat Spuren hinterlassen, die für Kinder auch heute noch, 25 Jahre nach der Wiedervereinigung, auffällig sein können – in der Architektur, dem Nahverkehr, in Mahnmalen und den (n)ostalgieischen Produkten der Souvenirgeschäfte. Kindheit findet heute an einem Scheidepunkt zwischen Distanz und Nähe zur deutschen Teilungsgeschichte statt. So haben die Kinder zwar keine eigenen Erfahrungen mit den beiden deutschen Staaten gemacht, aber die Eltern- und Großeltern-Generationen können noch aus erster Hand davon berichten. Aus Sicht der Geschichtswissenschaft ist dieses Zeitfenster aufgrund seiner oralen Tradierung und Alltagskommunikation sehr ergiebig für persönliche und kollektive Erinnerungsprozesse.

1 Die vorliegende Studie wurde in Berlin durchgeführt und reflektiert somit auch die besonderen zeitgeschichtlichen Bedingungen des Erhebungsortes.

2. Stand der Forschung

Derzeit liegen keine empirischen Arbeiten vor, in denen Grundschul Kinder Zeitzeug/-innen aus ihrem eigenen Lebensumfeld zur Teilungsgeschichte Deutschlands selbstständig befragen. Es kann allenfalls auf kleinere Untersuchungen, wie jener von Wille (2010) zu Zeitzeug/-innengesprächen von Grundschulkindern im Klassenverband verwiesen werden. Konkretisierende Hinweise zu den Möglichkeiten dieses Ansatzes in der Arbeit mit Kindern in der Grundschule finden sich nur wenige (vgl. Blankenhorn, Karnetzki & Pech 2014).

Bezogen auf Jugendliche liegen indes weitere Arbeiten zur Methode der Zeitzeug/-innenbefragung vor (vgl. Schreiber 2009). In diesen Arbeiten ebenso wie in der methodischen Grundlagenliteratur zur didaktischen Bedeutsamkeit von Zeitzeug/-innenbefragungen (vgl. Heitzer 1999; Schreiber 2009) wird jeweils darauf verwiesen, dass eine Befragung ohne eine Einführung in die Thematik und die Methode nicht sinnvoll sei. Es wird angeführt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage seien, die Methode der Zeitzeugen/-innenbefragung effektiv zu nutzen und Fragen in einem historischen Bereich zu generieren, in dem sie noch kein fachliches Wissen angesammelt hätten. Allerdings wird hier jeweils aus einer explizit geschichtsdidaktischen Perspektive argumentiert, die die Besonderheiten der Grundschule und in diesem Fall die lebenswelt- und bildungsbezogenen Ansätze der Sachunterrichtsdidaktik nicht aufgreift.

2.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Da die allgemeinen methodischen Empfehlungen wie auch die dokumentierten Erfahrungen nicht auf die Grundschule und die zentralen, im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik beschriebenen wissenschaftspropädeutischen Ansätze bezogen sind, wählt die vorliegende Studie einen anderen Zugang. Sie ist explorativ angelegt, indem sie darauf abzielt, zu klären, welche Fragen Kinder in Zeitzeugengesprächen stellen, wenn ihnen keine Vorgaben gemacht werden. D.h. es wird der Gegenstand der Fragen ebenso wie die Struktur der Interviews entziffert, um Annäherungen von Kindern an Zeitgeschichte kenntlich machen zu können. Hierfür wird sowohl auf eine einführende Unterrichtseinheit zum geschichtlichen Rahmen als auch bezüglich der Erhebungsmethode verzichtet. Die Auseinandersetzung mit den historischen Fragen der Kinder verortet sich damit in der Tradition der didaktischen Diskussion um die Bedeutsamkeit von Kinderfragen für den Sachunterricht (vgl. Vogt & Götz 2009).

3. Methode

3.1 Forschungsdesign und Datenerhebung

Die Datenerhebung gliederte sich in zwei Phasen (s. Kap. 3.2.2, Abb. 1), die in zwei unterschiedlichen Berliner Grundschulen mit Kindern der 4. Jahrgangsstufe durchgeführt wurden. In beiden Klassen war der Inhalt *Deutsche Teilung* bis zu diesem Zeitpunkt nicht unterrichtlich behandelt worden. Zudem hatten die teilnehmenden Kinder

keine Erfahrung in der Interviewpraxis. In der ersten Phase führten acht Kinder insgesamt neun Interviews. In der zweiten Interviewphase führten vier Kinder insgesamt fünf Interviews. Dafür wurden ihnen Diktiergeräte zur Verfügung gestellt. Die Wahl der Zeitzeug/-innen blieb den Kindern überlassen. Fast alle Kinder wählten dementsprechend einen/eine Interviewpartner/-in aus dem engsten Familienkreis.

Ob eine Zeitzeug/-innenbefragung im Sinne des historischen Lernens in der Grundschule erfolgreich verläuft, ist nach Heitzer (1999) eng verbunden mit dem *richtigen* Zeitzeugen/der *richtigen* Zeitzeugin. Die Befragung von Familienmitgliedern brachte den Kindern methodisch auch den Vorteil, dass der schwierige Prozess, eine Vertrauensbasis zwischen Interviewer/-innen und Zeitzeug/-innen herzustellen, entfiel.

Angesichts der beschriebenen Offenheit des Forschungsfeldes orientierte sich die methodische Ausrichtung an der Struktur der Grounded Theory Methodology (Mey & Mruck 2009). Entsprechend wurden keine Hypothesen mit dem Ziel der Verifikation formuliert, sondern nur das grobe Forschungsfeld abgesteckt. Die expliziten Forschungsfragen wurden „in einer Auseinandersetzung mit dem Feld und der darin vorfindlichen Empirie ‘entdeckt’ und als [erstes] Ergebnis formuliert“ (Flick 1995: 150). „Die Grundlage der Theorie liegt in den empirischen Daten, die systematisch und intensiv analysiert werden. [...] Damit wird den Daten und dem untersuchten Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt“ (Flügel 2009: 215). Die Analyse beschränkte sich auf die Fragen der Kinder.

3.2 Forschungsfragen und Forschungsfeld

In einer ersten Analysephase wurde nach Sichtung der Daten deutlich, dass sich nicht nur die Fragen der Kinder sehr unterschieden, sondern auch in der Länge und Detailliertheit der Zeitzeug/-innenbefragungen beträchtliche Unterschiede bestanden. Um die zugrundeliegenden Parameter herauszufiltern, wurden die Interviewfragen mit zwei verschiedenen Zugriffen – dem des *Fragetyps* und dem des *Frageinhalts* – analysiert. Als Forschungsgrundlage dienten folgende Orientierungsfragen: Erste Orientierungsfrage (Frageinhalt): Was wissen die Kinder (bereits)? Dazu wurden über Gemeinsamkeiten der Interviews allgemeine Wissensbestände ermittelt sowie Fragen herausgestellt und genauer betrachtet, die ein größeres Maß an Hintergrundwissen erforderten. Zweite Orientierungsfrage (Frageinhalt): Was wollen die Kinder wissen? Um herauszufinden, was die Kinder wissen wollten, wurden die Fragen der Kinder in ein Codiersystem aus den Überkategorien sowie verschiedenen Unterkategorien eingeordnet. Dritte Orientierungsfrage (Fragetyp): Unterscheiden sich die Interviews in ihren Fragetypen? Bei der Kategorisierung der Fragen wurde unterschieden in Detailfragen, Faktenfragen, Fragen zu Emotionen und Erlebnissen. Bezog sich die Frage des Kindes auf eine konkrete Aussage der Zeitzeug/-innen, wurde die Frage zusätzlich als weiterführende Frage codiert.

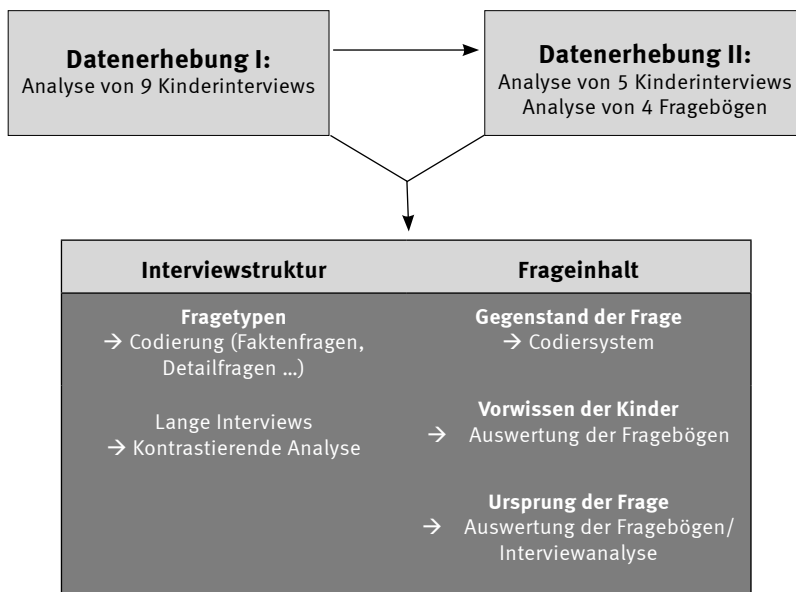
3.2.1 Voranalyse der Datenerhebung I

Das (gängige) Spektrum der Fragenanzahl lag (bei acht Interviews) im Bereich von zwei bis neun Fragen. Ein Interview lag mit 51 Fragen deutlich außerhalb dieses Bereichs. Dieses Interview fiel durch besonders differenzierte Fragen auf, die auf detailliertes

Vorwissen schließen ließen. Zudem wurden Themen aufgegriffen, die im Gespräch entstanden und daraus Fragen generiert. Einige Male wurden diese Themen zu einem sehr späten Zeitpunkt erneut aufgegriffen und die *Lücken* mit Fragen aus den Notizen gefüllt. Um Hinweise auf mögliche Faktoren zu erhalten, die die Interviewlänge beeinflussen könnten, wurde in der zweiten Datenerhebung die Sammlung von Daten zum Vorwissen der Kinder, ihrem Interesse am Thema und ihren eigenen Begründungszusammenhängen zum Interviewende eingeplant.

3.2.2 Konkretisierung des Forschungsschwerpunkts

Abbildung 1: Ablauf der beiden Datenerhebungen und die daran anschließende Analyse mit den beiden Forschungsschwerpunkten Interviewstruktur und Frageinhalte.



Die Voranalyse der Daten in der Datenerhebung I ermöglichte die Konkretisierung des Forschungsschwerpunkts (s. Abb. 1). Die Daten wurden bezüglich der Interviewstruktur und der Frageinhalte analysiert. Im Bereich „Interviewstruktur“ wurden die Fragetypen induktiv aus der Codierung des Materials gewonnen. Dabei wurde v.a. nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen langen und kurzen Interviews gesucht. Die langen Interviews wurden in einer kontrastierenden Analyse auf Gemeinsamkeiten und mögliche Fragestrategien analysiert. Inhaltlich wurden die Fragen hinsichtlich ihres Gegenstands codiert.

Die Erhebungsphase II wurde genutzt, um die entwickelte Strukturierung anhand weiterer Interviews zu prüfen. Ergänzt wurde sie zudem durch einen mit einem Nachgespräch verbundenen Fragebogen. Diese Ergänzung zielte darauf, Informationen zur Herkunft des Vorwissens der Kinder zu erhalten, um Anhaltspunkte für die erhebliche

Unterschiedlichkeit der Wissensbestände, die in der ersten Erhebung deutlich wurde, zu erhalten. Zudem sollten so Informationen zur Interviewplanung, den Interviewstrategien sowie mögliche Schwierigkeiten bei der Zeitzeug/-innenbefragung ergänzt werden.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zu den Frageinhalten

Insgesamt wurden von den zwölf Kindern 147 Fragen gestellt, die in die folgenden Analysen eingingen.

So individuell wie die Kinder selbst sind, so verschieden waren auch ihre Interviews. Die Themen, die von den Kindern durch ihre Fragen angesprochen wurden, sind äußerst vielfältig und zeugen von divergierenden Wissensstrukturen. Die nachgefragten Themenbereiche sind im Codierschema (s. Tab. 1) aufgelistet. Es wurde nach den, aus den Interviews gewonnenen, Kategorien *Gefühle & Einstellungen*, *Erleben*, *Fakten & Wissen*, *Besuchen & Reisen*, *DDR*, *BRD* und *Berliner Mauer* geordnet und mit den entsprechenden Teilaspekten ausdifferenziert.

Tabelle 1: Codierschema mit den Über- und Unterkategorien der Kinderfragen

Gefühle & Einstellung	Erleben	Fakten & Wissen	Besuchen & Reisen	DDR	BRD	Berliner Mauer
zur Mauer/ Grenz-anlage	der Mauer/ Grenz-anlage	Zeitzeuge (Alter, Name, Wohnort)	Persönliches Reisebedürfnis	Politik (z.B. Regierung)	Politik	Mauerkunst
zum Mauerbau/ Mauerfall	des Mauerbaus/ Mauerfalls	Trennung v. Verwandten o. Freunden	Ein-/Ausreise	Grenz-Organisation	Besatzung	Mauerstücke
Angst/ Trennung	des Alltags	Mauer/ Teilung/ Mauerfall	Geschenke/ Schmuggel	Alltag (z.B. Essen, Kultur, FDJ)	Kontraste zur DDR	
zum DDR-Regime			Reiseerlebnisse	Namen/ Begriffe		
Flucht/ Demos						

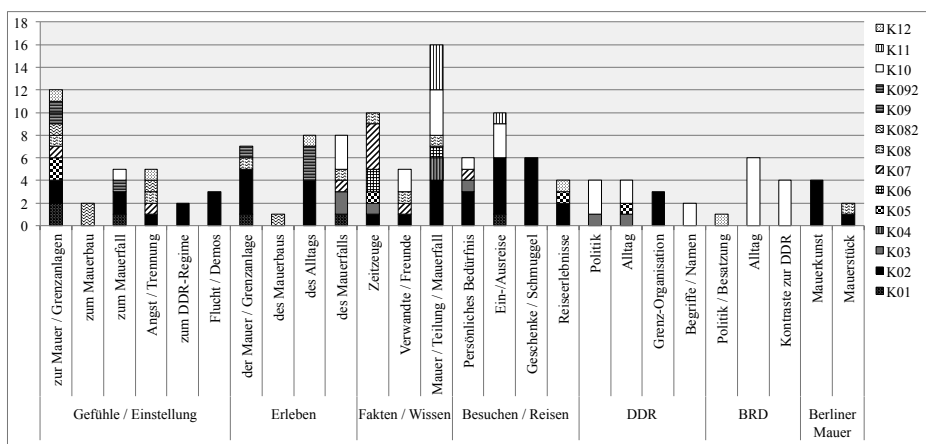
Kennzeichnend wird ein deutliches Interesse vieler Kinder für die persönlichen Einstellungen, Gefühle und Erlebnisse der Zeitzeug/-innen. Damit nutzten sie ganz selbstverständlich die für die Methode typische und zentrale Bedeutung des Zeitzeugens /der Zeitzeugin mit seinen persönlichen Erlebnissen, Schicksalen und Erfahrungen in der vergangenen Zeit. Mehrere Kinder wollten von den Zeitzeug/-innen explizit etwas über deren *Gefühle und Einstellung* zur Mauer wissen (8 von 14 Interviews), aber auch allgemeinere Ge-

fühle wie Angst oder Trennung in der jeweiligen Lebenssituation der Interviewpartner waren von Interesse. Das direkte Erlebnis des Mauerfalls – im Sinne eines „Wart Du dabei? Was hast Du gemacht als die Mauer fiel?“ und die dazugehörige Gefühlswelt der Interviewpartner wurde häufig thematisiert. Diese Frage korrespondiert dabei mit der gesellschaftlichen bzw. medialen Diskussion rund um das Mauerfall-Jubiläum, in der diese Frage – wenige Wochen vor dem Beginn der Studie – immer wieder gestellt und beantwortet wurde. Aber auch alltägliche Erlebnisse im geteilten Land oder im Kontakt mit der Mauer waren für mehrere Kinder interessant.

Der Bereich *Fakten & Wissen* zur Mauer (16 Fragen in sechs Interviews) spiegelt die Struktur der kurzen Interviews recht deutlich wider. Sie ist in gewissem Sinne auch Symbol der Fraglosigkeit einiger Kinder, denn diese typischen Fragen wie „Wann wurde die Mauer gebaut?“ oder „Wann ist die Mauer gefallen?“ konnten auch ohne Vorwissen gestellt werden. In den Bereich *Fakten & Wissen* zum Zeitzeugen/ zur Zeitzeugin fällt ein in gewissem Sinne *typischer* allgemeiner Anfang von Interviews, in dem die Kinder Fragen zur Person des Interviewpartners stellten („Wie heißen Sie?“ „Wie alt sind sie?“ „Wo haben sie gewohnt?“). Für mehrere Kinder schien dies ein notwendiger Einstieg in ein Interview zu sein.

Als vierte Kategorie von allgemeinem Interesse ist der Bereich *Besuche & Reisen* von verschiedenen Kindern abgefragt worden. Hier wollten die Kinder wissen, ob die Interviewpartner reisen konnten, ob sie Verwandte besucht haben und wie die Schwierigkeiten des Grenzübergangs aussahen.

Abbildung 2: Individuelle Verteilung der Kinderfragen im aufgeschlüsselten Codierschema



Die Abb. 2 macht sichtbar, dass in den beiden langen Interviews (K02 (schwarz) und K10 (weiß)) Aspekte erfragt wurden (Bsp. *Geschenke/Schmuggel* oder *Kontraste zur DDR*), die von den anderen Interviews nicht oder kaum berührt wurden. Des Weiteren wird deutlich, dass sich diese Interessensgebiete von K02 und K10 selten überschneiden. Es handelt sich demnach um spezifische Bereiche, die für diese Interviews charakteristisch sind.

Die Fragen, die die Kinder stellten, zeigen in allen Fällen, dass sie außerhalb des Umfelds Schule mit der Geschichte des geteilten Deutschlands in Berührung gekommen sein mussten. Ihre Wissensstrukturen bezogen sich darauf, dass zwischen den beiden Ländern (bzw. in Berlin) eine Mauer stand. Viele Kinder konnten die DDR und die BRD benennen. Sie wussten, dass die Mauer angemalt war und dass sie – begleitet von einem großen Freudenfest – gefallen war. Ein Mädchen fragte sogar nach dem genauen Ort, an dem die Grenze für die Bürger der DDR zuerst geöffnet wurde. Ankerzitat für die Fragekategorie *Fakten & Wissen* (zum Mauerfall): „Ähm ... ähm ... wurde in Deutschland zuerst die Mauer geöffnet oder wurde woanders zuerst eine Mauer geöffnet?“ (K10F16). Die Frage zeigt, dass das Mädchen weiß, dass die DDR-Bürger vor dem Fall der Berliner Mauer über die Grenze eines anderen Landes ausreisen konnten.

In ihrem Interview fanden sich zudem sehr konkrete und differenzierte Fragen zur DDR. Ankerzitat für die Fragekategorie *DDR* (Namen & Begriffe): „Kanntest du ein Ernst Thälmann?“ (K10F28). Das Mädchen erzählte in der Nachbesprechung (Fragebogen), bis zu diesem Zeitpunkt noch nie mit einem Erwachsenen über das Thema gesprochen zu haben. Sie gab aber an, dass sie das Kinderbuch „Zweimal Marie“ von Petrick & Krause (2009) gelesen hatte. In diesem Kinderroman wird die „Doppelte Lottchen“-Geschichte von Erich Kästner adaptiert und in den zeitgeschichtlichen Rahmen der Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands überführt. Ein Großteil der Fragen des Mädchens wiesen deutliche Parallelen zu der Geschichte dieses Buches auf.

Ankerzitat für die Fragekategorie *Gefühle & Einstellung* (zum DDR-Regime): „Habt ihr Sachen über die Mauer in der Schule gelernt? Damals.“ (K09F02). Der Junge, der diese Frage stellte, gab im Nachgespräch an, dass seine Mutter aus dem Osten, der Vater aber aus dem Westen stammte. Seine Frage liefert Hinweise auf Hintergrundwissen zur Kanalisierung von Informationen und der Erziehung zu systemkonformem Verhalten in den Schulen der DDR.

Ankerzitat für die Fragekategorie *Besuchen & Reisen* (Geschenke & Schmuggel): „Wie sah es aus mit den Päckchen? ... Haben Ihre Bekannte ... äh ... haben Ihre Verwandte Päckchen rüber auf die andere Seite geschickt?“ (K02F33). In diesem Interview wird deutlich, dass das interviewende Mädchen bereits Einiges über die Einreise- und Besuchsregelungen zwischen der BRD und der DDR wusste. Aus dem Interview geht hervor, dass ihre Mutter, die sie als Zeitzeugin ausgewählt hatte, aus Berlin (West) stammend viele Verwandtschaftsbesuche in die DDR unternommen hatte. Die familiäre Ost-West-Biografie schien bereits häufiger Thema familiärer Gespräche gewesen zu sein. Dieser familiäre Hintergrund und die Antworten der Mutter im Interview boten dem Mädchen viele Ansatzpunkte für Interviewfragen.

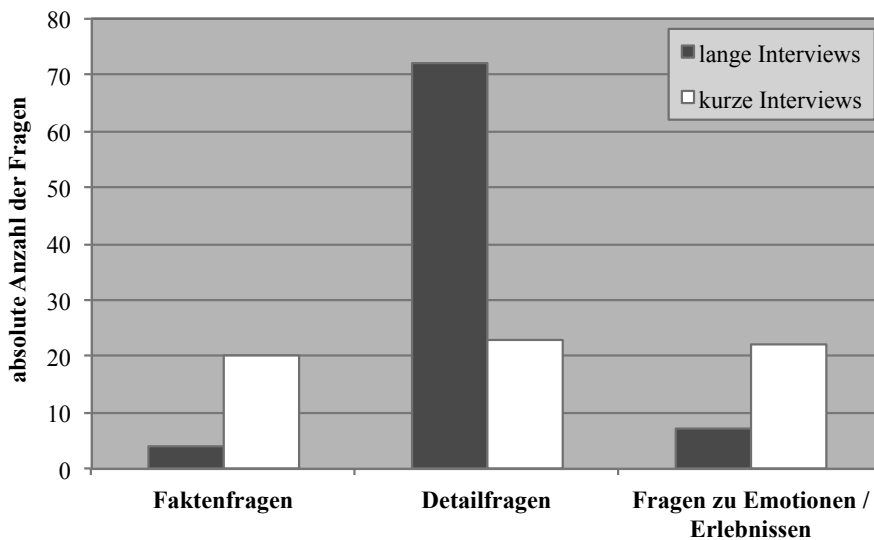
Ankerzitat für die Fragekategorie *Gefühle & Einstellungen* (zur Mauer): „Und wie ... wie fanden Sie eben ... das mit den Grenzposten? Mit diesen riesigen Türmen. Fühltest du dich also hast du dich beobachtet gefühlt oder so?“ (K08F03). Das Interview dieses Jungen fokussierte durchgehend das Empfinden der damaligen Situation durch den Zeitzeugen/ die Zeitzeugin. Dabei nutzte er gezielt Wissensbestände, wie jene über die umfassende Bewachung der Mauer, die Berlin (West) umgab.

In der Analyse der Fragebögen gaben drei der vier Kinder an, dass sie vor den Interviews bereits Einiges über die deutsche Teilung wussten. Ein Junge sagte sogar, er hätte bereits so viel gewusst, dass ihm keine Fragen mehr eingefallen seien.

4.2 Ergebnisse zu der Interviewstruktur

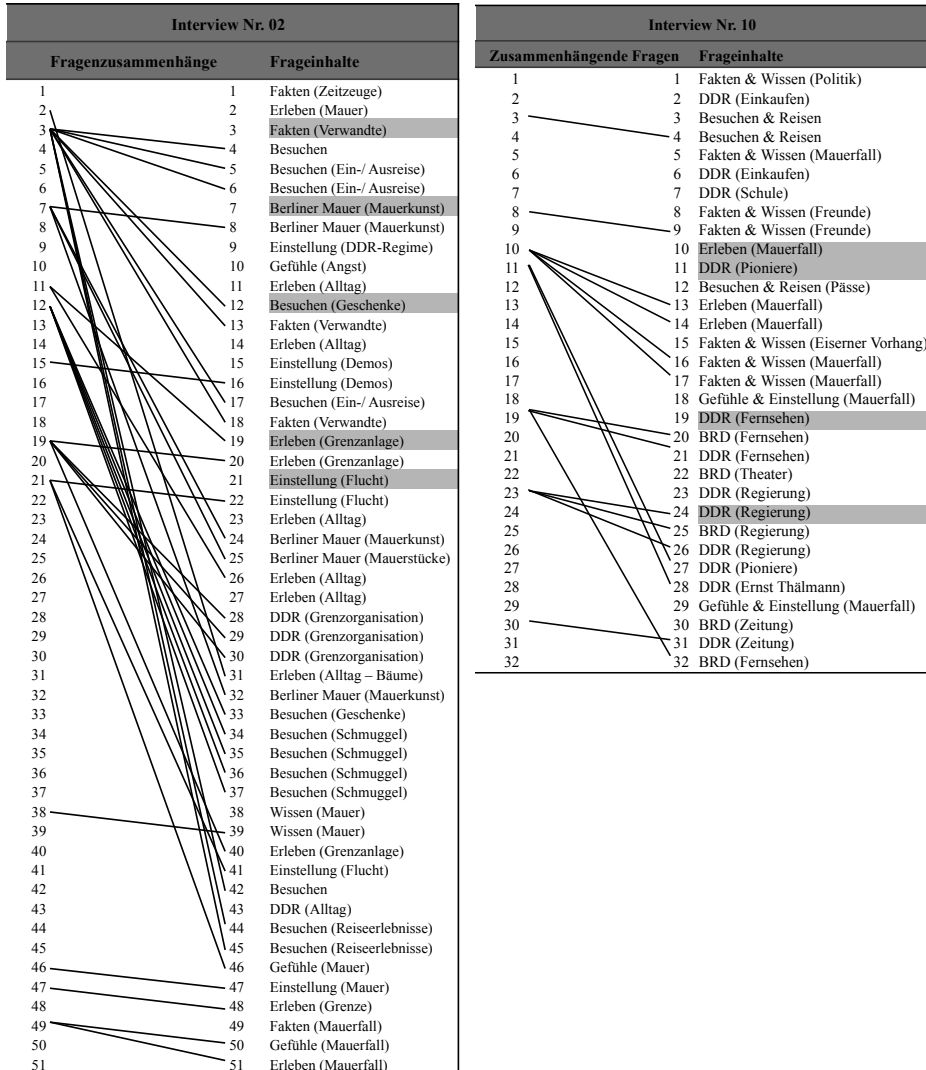
In der Länge der Zeitzeug/-inneninterviews, die die Kinder führten, bestanden erhebliche Unterschiede. Die Gegenüberstellung der zwei längeren und zwölf kürzeren Interviews zeigte auffällige Unterschiede in den Fragetypen. Die Kinder, die lange Interviews führten, bezogen sich in knapp zwei Drittel der Fragen auf vorher Gesagtes. Sie gingen damit direkt auf ihre Gesprächspartner ein und waren in der Lage, daraus spontan neue Fragen zu generieren. Bei den kürzeren Interviews war das nur bei einem Drittel der Fragen der Fall.

Abbildung 3: Vergleich der langen und kurzen Interviews bezogen auf die Kategorien: Fakten-, Detail- und emotionale Fragen.



In den kurzen Interviews wurden in etwa gleichen Anteilen Faktenfragen, Detailfragen und Fragen zu Persönlichem und Emotionalen gestellt (vgl. Abb. 3). Die längeren Interviews zeichneten sich durch einen besonders hohen Detailfragenanteil aus. Sie hoben sich von den anderen Interviews deutlich ab und wurden als kontrastierende Fälle näher analysiert (vgl. Abb. 4). Das ausgeprägte Vorwissen bzw. die Herkunft der Fragen konnte dabei schlüssig nachvollzogen werden. Die analysierten Interviewstrukturen zeichneten sich dadurch aus, dass die Kinder sehr kompetent mit der Interviewsituation umgingen. Sie fragten an relevanten Stellen gezielt nach und griffen mehrfach wichtige Fragen zu einem deutlich späteren Zeitpunkt im Interview erneut auf. Dadurch entstand ein charakteristisches Fragemuster.

Abbildung 4: Darstellung der Interviews Nr. 02 und 10. Die Linien visualisieren, welche Fragen sich auf bereits zuvor gestellte Fragen beziehen. Thematische Hot Spots, denen mehr als zwei Fragen nachfolgten, wurden grau unterlegt.



Einige dieser Themen wurden zu einem sehr viel späteren Zeitpunkt im Interview wieder aufgegriffen, um Ungeklärtes oder Unverstandenes noch einmal zu thematisieren.

5. Diskussion

Grundsätzlich finden sich in der Studie deutliche Hinweise auf die Potenziale der Methode der Zeitzeug/-innenbefragung im Grundschulunterricht, sowohl hinsichtlich ihres Förderpotentials zeitgeschichtlicher Lernprozesse, der Ausbildung eines individuellen, historischen Gedächtnisses als auch ihres sprachbildenden Potentials. In den Interviews generierten die Kinder Fragen zu den persönlichen Erfahrungen des Interviewpartners. Die konkreten Menschen, die von den Kindern befragt wurden, standen dabei im Mittelpunkt. Ihre Erlebnisse, Eindrücke, Einstellungen und Gefühle zu dieser Zeit waren für die Kinder von größter Bedeutung und wurden am meisten nachgefragt. Dies korrespondiert mit der für die Methodik der Oral History häufig angeführten Stärke von Zeitzeug/-innenbefragungen – nämlich des Zugangs zu Geschichte über die Subjektivität und persönliche Involviertheit der Befragten (vgl. Michalik 2009).

Es kann festgehalten werden, dass die teilnehmenden Kinder die Methode der Zeitzeug/-innenbefragung als bildungssprachliche Situation wahrnahmen und bemüht waren, ihr gerecht zu werden. Das äußerte sich zum einen darin, dass die Mehrzahl der Kinder ihre Interviewpartner/-innen siezte, obwohl es sich um nahestehende Familienangehörige handelte, und zum Anderen darin, dass die Kinder in ihrer Rolle als Interviewer/-innen um präzise und schlüssige Formulierungen bemüht waren. Im Gegensatz zu einigen Interviewpartner/-innen formulierten die Kinder ihre Fragen ausschließlich in akzentfreiem Hochdeutsch.

In den Interviews wurde eine große Bandbreite und individuelle Spezifität an Themen sichtbar, die im Interesse der Grundschulkinder, bezüglich der zeitgeschichtlichen Ereignisse im geteilten Deutschland, lagen. Mit dem aufgestellten Codierschema konnte die Fülle an Themen gut abgebildet werden. Dieses zeitgeschichtliche Thema bietet Kindern, in seiner Breite – vom erlebten Alltag über dramatische Gefühle und Ereignisse bis hin zu politischen und globalen Zusammenhängen – sehr viele Möglichkeiten, Fragen zu stellen. Dafür nutzten die Kinder die Methode der Zeitzeug/-innenbefragung sehr selbstständig und selbstverständlich. Einige Kinder überzeugten in sehr langen Interviews mit strukturierter Fragetaktik, spontaner Reaktion auf die Antworten der Zeitzeug/-innen und einem hohen Anteil detaillierter Interviewfragen. Sie hoben sich damit von den kürzeren Interviews ab, deren Fragetypen eine andere Strukturierung aufwiesen. Einigen Kindern kann mit der Zeitzeug/-innenbefragung eine Methode an die Hand gegeben werden, die ein Stolpern über Neues und Irritierendes möglich macht. Für andere Kinder war der Zugang durchaus schwieriger. Inwieweit dies bereits als *Zustand der Fraglosigkeit* zu werten ist oder schlichter im Kontext persönlicher oder methodischer Zugriffe zu verorten ist, bleibt an dieser Stelle ungeklärt.

Für die hier untersuchte Gruppe von Kindern kann festgehalten werden, dass die These der Notwendigkeit einer methodischen und thematischen Einführung für die Zeitzeug/-innenbefragung nicht eindeutig zu bestätigen ist – wenngleich sie auch nicht als widerlegt angesehen werden kann. Ob eine Methodenübung sichtbare Effekte auf die Interviewlänge und Detailtiefe hätte, kann in diesem Rahmen dieser Untersuchung nicht geklärt werden. Allerdings kann bezogen auf die untersuchten Kinder konstatiert werden, dass das inhaltliche Vorwissen für die Ausgestaltung der Fragen nicht als dominanter Einflussfaktor ausgemacht werden konnte. Auch der Einfluss des Zeitzeugen /

der Zeitzeugin konnte dafür nicht als entscheidend angesehen werden. Einige Zeitzeug/-innen, die ein großes Wissen mitbrachten und lebensnahe Geschichten zur deutschen Teilung erzählten, wurden von den Kindern nur sehr kurz und faktenreich befragt. Und auch die Zeitzeug/-innen der beiden langen Interviews waren hinsichtlich ihrer Informiertheit und Involviertheit bezüglich der Thematik sehr verschieden. Der methodische Nutzen der innerfamiliären Zeitzeug/-innenbefragung bezüglich der Vertrautheit der Interviewpartner/-innen hat möglicherweise gleichzeitig den Nachteil, dass die Kinder nicht alle Fragen stellen, die sie interessieren. Familiäres Erinnern bietet aber für Kinder eine gewinnbringende Möglichkeit, Geschichte als Teil eines kollektiven und individuellen Gedächtnisses (wie es von Halbwachs herausgearbeitet wurde) zu erfahren. An dieser Stelle wird bei der Implementierung in den Sachunterricht die Sensibilität der Lehrperson gefordert sein, diesen familiären Erinnerungsprozessen wertschätzend und nicht wertend zu begegnen. Die innerfamiliären Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilungsgeschichte können zu einem subjektiv bedeutsamen Zugang zur vielperspektivischen Annäherung an Geschichte werden, wenn sie in ihrer Unterschiedlichkeit aufgegriffen werden.

Autorenangaben

Alexa Hempel
Referendarin an der Schule am Sandsteinweg
Hornblendeweg 2
12349 Berlin
Alexa.Hempel@web.de

Prof. Dr. Detlef Pech
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche
Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften
detlef.pech@hu-berlin.de

Literatur

- Blankenhorn, Renate/Karnetzki, Mirjam/Pech, Detlef (2014): Jung fragt alt im Kiez. Geschichte wird lebendig – ein Projektbericht. In: Grundschulunterricht Sachunterricht 02, Jg. 61, S. 16-19.
- Boegner, Vera/Miller, Susanne (2008): Kinderfragen als Ausgangspunkt des Sachunterrichts – Bausteine für eine theoretische Fundierung. In: Giest, Hartmut/Wiesemann, Jutta (Hrsg.): Kind und Wissenschaft, Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 18. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 145-157.
- Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 147-173.
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen ...“ – Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Heinzel, Friedericke (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friedericke (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Juventa, S. 22-35.
- Heitzer, Horst (1999): Oral History. In: Körner, Hans Michael/Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte – Grundlagen historischen Lernens, Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Unna, S. 459-476.

- Körper, Andras/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.
- Michalik, Kerstin (2009): Befragung und Zeitzeugenbefragung. In: von Reeken, Dietmar (Hrsg.): Dimensionen des Sachunterrichts. Handbuch Methoden im Sachunterricht, Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-34.
- Olk, Thomas (2009): Ungleichheit und Gerechtigkeit im Generationenverhältnis. Sind Kindheit und Kinder die Verlierer der Sozialstaatsreform? In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 127-153.
- Mey, Günter/Mruck Katja (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, Wilhelm/Kiefer, Markus (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3, Berlin: Verlag, S.100-152.
- Petrick, Nina/Krause, Ute (2009): Zweimal Marie. Berlin: Tulipan Verlag.
- Reeken, Dietmar von (2008): Zeitgeschichte geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7, S. 94-113.
- Reeken, Dietmar von (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht – Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter, Dietmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rumpf, Horst (2004); „Staunkraft und Sprache“. In: Rauterberg, Markus/Scholz, Gerold: Sachen des Sachunterrichts (Hrsg.): Die Dinge haben Namen – Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59-68.
- Schreiber, Waltraud (2009): Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. In: Schreiber, Waltraud/Arkossy, Katalin (Hrsg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – Historische Kompetenzen schulen. Themenhefte Geschichte 4, S. 21-28.
- Sembill, Detlef/Gut-Sembill, Katrin (2004): Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. In: Unterrichtswissenschaft 32,4, S.321-333.
- Vogt, Michaela/Götz, Magarete (2009): „Warum weht der Wind?“ – Kinderfragen als Forschungsgegenstand und Herausforderung für die Bildungspraxis. In: www.widerstreit-sachunterricht.de Nr: 13. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneIII/fragen.pdf>, (letzter Zugriff: 10/2009).
- Wille, Friedrike (2010): Erzähl uns was! Zeitzeugengespräche als Möglichkeit für historisches Lernen. In: Grundschule 42, 7/8, S. 29-31.

Rezensionen

Markus Hoffmann

Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. ISBN 978-3-8474-0689-1. 39,90 Euro

Bereits in den 1960er Jahren etablierte sich in den sozialwissenschaftlichen Diskussionen der Begriff der *sozialen Konstruktion*. Auslöser war das bis heute viel zitierte Werk von Berger und Luckmann („Die soziale Konstruktion von Wirklichkeit“). Dessen Grundannahme ist, dass es einen starken gesellschafts-historischen Einfluss darauf gibt, wie Individuen oder Institutionen, Objekte und Erfahrungen wahrnehmen. Mehr noch: Akteure sind an der Art der Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung aktiv beteiligt und *konstruieren* Wirklichkeit. Später gerieten auch Schulen als Ort und Institution sozialer Konstruktionsprozesse in den Blick der Schul- und Unterrichtsforschung, wobei besonders die Konstruktion von Geschlecht fokussiert wurde. In theoriegeschichtlicher Hinsicht weist z.B. Gildemeister jedoch darauf hin, dass der Begriff der *Konstruktion* paradigmengreifend verwendet wird. Er ist in systemtheoretischen Kontexten ebenso bedeutsam wie in diskurstheoretischen, er wird als REkonstruktion in wissenssoziologischen Analysen genutzt und gleichzeitig als DEkonstruktion in poststrukturalistischen, aber auch wissenschaftspolitischen Kontexten verwendet. Eine geteilte Bedeutung des Begriffes der sozialen Konstruktion kann nicht unterstellt werden.

Durch die unterschiedlichen theoretischen Zugriffe und methodologischen Auslegungen des Konzeptes ist die Herausforderung des hier rezensierten Sammelbands „Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht“ groß. Der vorliegende Band möchte einen Teil dieser breiten Forschungslandschaft sichten, indem eine Fülle unterschiedlicher, meist qualitativ-empirischer Arbeiten unter den ausgewählten Kategorien „Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft“ sowie dem Intersektionalitätsansatz zusammengestellt werden. Dabei wird im Sammelband deutlich markiert, dass es sich um ein „Einführungswerk mit Überblickscharakter auf der Basis ausgewählter empirischer Studien“ (S. 12) handeln soll.

Der Band ist in drei Teile gegliedert. Zunächst wird im einführenden Teil eine Systematisierung theoretischer Standpunkte sowie diskursbedeutsamer Begriffe bzw. Konzepte zu *sozialen Konstruktionen* dargestellt. Zweckdienlich für die Systematik erscheint die gewählte Unterscheidung von theoretischen Positionen wie *Sozialkonstruktivismus* mit seinem Fokus auf die interaktiven Herstellungsprozesse von Differenz, *Wissenssoziologie* als erkenntnistheoretische Rekonstruktion von sozialen Bedeutungszuschreibungen und *Poststrukturalismus* als auf das Entlarven von Macht und Machtstrategien abzielende Analysen. Davon unterschieden werden Begriffe wie „binäre Ordnung“, „Essentialisierung“ oder „doing“ (S. 22ff.) als Theoriewerkzeuge der

(unterschiedlichen) Ansätze. Bereits bei diesen einführenden Skizzen werden die hinreichend knappen Erläuterungen von einer qualitativen Rekonstruktion eines Transkripts gerahmt – eine anschauliche Art, die theoretischen Grundlegungen mit rekonstruktiv-hermeneutischen Interpretationen zu verbinden, wie es denn auch zentral in den Beiträgen des Sammelbands geschehen wird.

Der mit „Hervorbringung schulischer Ordnung“ (S. 33) betitelte zweite Teil beginnt mit einem „Bündelungsversuch“ (Bennewitz, S. 36) von Forschungsbefunden hinsichtlich der Foki „doing student“, „doing teacher“ und „doing lessons“. Interessant ist Bennewitz' Befund eines Desiderats von „doing institution“ (S. 42): Bislang sei die Forschungsstrategie einer bspw. ethnografischen Praxistheorie darauf ausgerichtet, unmittelbar beobachtbare Interaktionen in den Blick zu nehmen. Unklar bleibe dagegen, wie abstrakte, also nicht direkt beobachtbare „schulkulturelle Grundmuster“ (Zaborowski in Bennewitz, S. 46) rekonstruiert werden könnten. Die weiteren Artikel dieses Abschnitts fokussieren den Aspekt der Herstellung von Leistungen und/oder damit zusammenhängendem Schulerfolg. Bräu/Fuhrmann liefern einen Forschungsüberblick zur sozialen Konstruktion von Leistung; Meier legt eine ethnographische Rekonstruktion einer *erfolgreichen* Schülerin vor, Gellert zeigt in einer international vergleichenden Studie, wie scheinbar *objektive* Leistungen im Mathematikunterricht hergestellt werden.

Teil III widmet sich der „Herstellung von Differenz“ (S. 94) und fokussiert vor allem die Akteure im Schulunterricht. Innerhalb der in diesem Band gewählten Differenzkategorien *Migrationshintergrund*, *Geschlecht*, *Behinderung* und *soziale Herkunft* werden eine Vielzahl interessanter empirischer Studien angeführt, die sich im Hinblick auf die zugrunde gelegte Differenzkategorie, die beobachteten Akteuren sowie das beobachtete Feld unterscheiden und hier nur ausgewählt vorgestellt werden können. So nimmt etwa Akbaba im Feld Schule die Lehrer_innen „mit Migrationshintergrund“ (S. 139) in den Blick und rekonstruiert paradoxe Anforderungen an deren Professionalität (double binds), etwa wenn die Anforderung an sie herangetragen wird, mittels einer von der Mehrheitsgesellschaft abgewerteten Sprache ermutigende Lernprozesse bei Jugendlichen mit bestimmten Migrationshintergründen zu initiieren. Decke-Cornill/Kleiner erweitern die Forschungen zu *gender* im Kontext von Schule und Unterricht um die Kategorie *Sexualität*. Dies ist insofern erfrischend, als das Sexualität in entsprechenden Forschungen (noch) keinen originären Platz zu haben scheint. Unter der Kategorie *Behinderung* subsumieren sich Beiträge, die sich der Schule und unterschiedlichen Herstellungsformen von *Behinderung* widmen (Sturm; Ernst/Katzer) und eine Analyse, wie Behinderung im internationalen (hegemonialen) Inklusionsdiskurs hergestellt wird (Dannenbeck). Die beiden Beiträge zu *sozialer Herkunft* geben einen Überblick über die Konstruktion sozialer Klassenzugehörigkeiten in Schulen (Hertel/Pfaff) sowie herkunftsbezogenen Zuschreibungsprozessen im Kontext musikalischer Bildung (Niessen). Abgeschlossen wird der Sammelband durch den übergreifenden bzw. verschränkenden Intersektionalitätsansatz. Sinnvoll erscheint dies, da hier nicht mehr eine einzelne, sondern das Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer Konstruktionen in den Blick genommen wird. Walgenbach führt grundlegend in den Intersektionalitätsansatz ein, beschreibt theoretische Modelle

der Intersektionalitätsforschung und zeigt Leistungen und Grenzen dieses Ansatzes für die Schulpädagogik. Thielen schließt mit der Rekonstruktion von migrationsbezogenen Differenzen im Kontext berufsvorbereitender Bildungsgänge den Band ab.

In der Gesamtbetrachtung erscheint es sinnvoll, dass die Herausgeberinnen der sozialen Konstruktion von Leistung einen eigenen Abschnitt zugesprochen haben. Diese Differenzkategorie hebt sich von den anderen gewählten Differenzen dadurch ab, da es sich hier grundsätzlich um eine als veränderbar erachtete Kategorie handelt und den Akteuren eine gestalterische Option zugesprochen wird. Gleichsam ist Leistung jene Kategorie, die in der Institution Schule als zentrales und gesellschaftlich legitimes Mittel zur Herstellung von Differenzen zwischen den Schüler_innen fungiert. Die Differenzkategorien wie Geschlecht oder Migrationshintergrund im letzten Teil dagegen erfahren eine andere Konnotation: Hier existiert die Paradoxie von affirmativer Anerkennung von Andersartigkeiten und gleichzeitiger Nivellierung von Unterschieden unter der Prämisse der Gleichheit aller Schüler_innen. Die empirischen Beiträge des Bands zeigen in dieser Hinsicht, wie Differenzkategorien wie *Geschlecht* oder *Migrationshintergrund* zur Erklärung von Leistung bemüht werden und so den Nimbus eines *objektiven* Unterscheidungskriteriums annehmen.

Insgesamt ist die Stärke des Sammelbandes, dass in den empirischen Beiträgen die soziale Bedingtheit unterschiedlicher Differenzkategorien gut dargestellt wird. Damit wird den Leser_innen unterschiedlicher Disziplinen und Interessen ein breiter Zugang grundsätzlich ermöglicht, während sich die Beiträge für eine systematische Vertiefung sehr unterschiedlich gestalten. Die Zielgruppe sind damit in erster Linie Menschen, die einen (ersten) Einblick in und eine generelle Übersicht über die Unterschiedlichkeit sozialer Konstruktionen im Kontext Schule und Unterricht bekommen möchten. Dafür scheint der Band sehr gut geeignet und erfüllt so auch seinen Selbstanspruch, ein „Einführungswerk mit Überblickscharakter“ (S. 12) zu sein. Ein „Spektrum der für die Schul- und Unterrichtsforschung sowie die Lehrer_innenausbildung relevanten Bezüge“ (ebd.) wird trotz der Heterogenität der auffindbaren Studien gelungen abgebildet: Der Sammelband schafft es, zentrale Forschungsfelder, bedeutende Differenzkategorien sowie die wichtigen grundlegenden Theorien und zentralen Begrifflichkeiten nachvollziehbar vorzustellen. Gleichsam tritt die große Herausforderung einer so breiten Zusammenstellung deutlich hervor: Auch die wissenschaftlichen Verständnisse von *sozialen Konstruktionen* sind letztlich sozial hervorgebracht und unterscheiden sich je nach theoretischer und methodischer Perspektive sehr.

Autorenangaben

Dr. Markus Hoffmann
Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulforschung der Sekundarstufe
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung
Universität zu Köln
markus.hoffmann@uni-koeln.de