

Germanistische
Arbeitshefte 38

Herausgegeben von
Gerd Fritz und Franz Hundsnurscher

Michael Becker-Mrotzek / Rüdiger Vogt

Unterrichtskommunikation

Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse

2., bearbeitete und aktualisierte Auflage

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 2009



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-11-023049-9 ISSN 0344-6697

© Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2009
Ein Imprint der Walter de Gruyter GmbH & Co. KG
<http://www.niemeyer.de>

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Gesamtherstellung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten

Vorwort zur zweiten Auflage

Für die Neuauflage unserer Arbeit „Unterrichtskommunikation“ sind im Wesentlichen zwei gleichermaßen erfreuliche Gründe verantwortlich: Zum einen ist die erste Auflage aus dem Jahre 2001 vergriffen und zum anderen gilt es einige neuere Entwicklungen einzuarbeiten. In jüngerer Zeit ist ein verstärktes Interesse an der linguistischen Forschung zur Unterrichtskommunikation zu verzeichnen, das sicherlich auch mit dem gewachsenen Interesse von Nachbardisziplinen wie der Pädagogik oder pädagogischen Psychologie im Kontext der aktuellen Diskussionen über das Bildungssystem zusammenhängt. Denn hier kommt der Kommunikation im Unterricht eine zentrale Bedeutung zu, für die unsere Arbeit ein Referenzwerk in Bezug auf linguistische Ansätze darstellt.

Mindestens ebenso bedeutsam für eine Überarbeitung sind jedoch die neueren Entwicklungen und Arbeiten seit der ersten Auflage. Aus der Linguistik stammen umfangreiche korpusbasierte Studien zum Diskutieren, Moderieren und Präsentieren; darüber hinaus sind einige bedeutsame empirische Arbeiten zur Unterrichtskommunikation aus der Pädagogik zu verzeichnen. Die Ergebnisse dieser Studien möchten wir gerne in unsere Darstellung einarbeiten. Des Weiteren gibt es neue Forschungsergebnisse aus der Gesprächsdidaktik zu vermelden, die im Kontext der aktuellen Entwicklung von Kompetenzmodellen stehen. Hier geht es im Kern um die Frage, wie sprachliche (und andere) Kompetenzen modelliert, gefördert und auch evaluiert bzw. getestet werden können.

Die Überarbeitung ist so konzipiert, dass die Neuerungen im Wesentlichen als Ergänzungen in den bisherigen Text eingearbeitet worden sind, entweder als neue Unterkapitel oder als neue Abschnitte. Dadurch wird es möglich sein, beide Auflagen nebeneinander zu nutzen. Insgesamt haben wir uns bemüht, den Umfang der Arbeit nur moderat auszuweiten.

Köln und Ludwigsburg im April 2009

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Was ist Unterricht? | 1 |
| 1.1. Unterricht als Gegenstand der Wissenschaften am Beispiel des Faches Deutsch | 3 |
| 1.2. Unterricht als kommunikatives Ereignis | 4 |
| 1.3. Unterricht als institutionelles Ereignis | 5 |
| 1.4. Unterricht als öffentliches Ereignis | 7 |
| 1.5. Unterricht als Lehr-Lern-Prozess | 8 |
| 2. Linguistische Ansätze zur Analyse von Unterrichtskommunikation | 10 |
| 2.1. Von der <i>Lehrprobe</i> zur <i>Transkription</i> : Die Linguistisierung der Unterrichtsforschung | 10 |
| 2.2. <i>Towards an Analysis of Discourse</i> : Der Beitrag der Diskursanalyse | 15 |
| 2.2.1. Grundlagen | 15 |
| 2.2.2. Voraussetzungen und Ziele der Unterrichtsanalyse | 16 |
| 2.2.3. Das analytische Begriffssystem | 16 |
| 2.2.4. Kritik | 23 |
| 2.3. <i>Learning Lessons</i> : Der Beitrag der ethnomethodologischen Konversationsanalyse | 24 |
| 2.3.1. Grundlagen | 24 |
| 2.3.2. Voraussetzungen und Ziele der Unterrichtsanalyse | 27 |
| 2.3.3. Ergebnisse | 28 |
| 2.3.4. Kritik | 31 |
| 2.4. <i>Muster und Institution</i> : Der Beitrag der funktionalen Pragmatik | 32 |
| 2.4.1. Grundlagen | 32 |
| 2.4.2. Voraussetzungen und Ziele der Unterrichtsanalyse | 36 |
| 2.4.3. Methoden | 38 |
| 2.4.4. Ergebnisse | 39 |
| 2.4.5. Kritik | 43 |
| 2.5. Weiterentwicklungen der linguistischen Unterrichtsanalyse | 44 |
| 2.5.1. Pädagogische Situationen: Allgemeine Didaktik und Gesprächsforschung | 44 |
| 2.5.2. Vom Umgang mit Zahlen: Im Mathematikunterricht | 49 |
| 2.5.3. Sprache und Bewegung: Im Sportunterricht | 53 |
| 2.5.4. Verstehensprozesse organisieren: Im Literaturunterricht | 54 |
| 2.5.5. Anleitung zu praktischen Tätigkeiten: In der betrieblichen Ausbildung | 56 |
| 2.5.6. Naturgesetze: Das Gespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht | 58 |
| 2.5.7. Kontroversen führen: Diskutieren und Argumentieren | 59 |
| 2.6. Resümee | 62 |

| | |
|--|-----|
| 3. Unterricht als geplantes Instruieren | 64 |
| 3.1. Der Lehrervortrag | 65 |
| 3.1.1. Linguistik und Didaktik des (Lehrer-)Vortrags | 65 |
| 3.1.2. Der „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ | 66 |
| 3.1.3. Probleme und Widersprüche des Handlungsmusters | 72 |
| 3.1.4. „Was will uns der Autor damit sagen?\": Das Handlungsmuster im Literaturunterricht | 73 |
| 3.2. Das Lehrgespräch: Fragend-entwickelnder Unterricht | 77 |
| 3.2.1. Problemlösender Unterricht: Die Position Aeblis | 78 |
| 3.2.2. Differenzen zwischen Lehren und Lernen: Die Position Herrlitz' | 80 |
| 3.2.3. Unökonomisch und unehrlich: Die Position Janks und Meyers | 81 |
| 3.2.4. Zwischenbilanz: Didaktische und linguistische Analysen im Vergleich | 83 |
| 3.2.5. Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch in funktional-pragmatischer Perspektive | 84 |
| 3.2.6. Weitere Beispiele | 93 |
| 3.2.7. Resümee | 101 |
| 3.3. Das Schüलगespräch: Diskussionen im Unterricht | 102 |
| 3.3.1. Zur Linguistik und Didaktik der Diskussion | 102 |
| 3.3.2. Unterrichtsszenen: Schüler im Gespräch: | 106 |
| 3.3.3. Kontroverse Sequenzen in der Schule | 113 |
| 3.4. Schüler arbeiten zusammen: Gruppenunterricht | 114 |
| 3.4.1. Zur Linguistik und Didaktik des Gruppenunterrichts | 114 |
| 3.4.2. Unterrichtsszenen: Schüler arbeiten in Schreibkonferenzen | 116 |
| 3.4.3. Verlaufsformen von Gruppenunterricht | 129 |
| 3.5. Schüler präsentieren Produkte | 130 |
| 3.5.1. Zur Linguistik und Didaktik des Präsentierens | 130 |
| 3.5.2. Unterrichtsszenen: Schülerbeiträge im öffentlichen Raum | 132 |
| 3.5.3. Prozeduren des Präsentierens | 140 |
| 3.6. Inhaltliche Zusammenhänge erschließen: Erklären im Unterricht | 141 |
| 3.6.1. Linguistik und Didaktik von Erklärprozessen | 141 |
| 3.6.2. Unterrichtsszenen: Phasen des Erklärprozesses | 144 |
| 3.6.3. Erklärprozesse organisieren | 151 |
| 4. Die Organisation von Unterricht | 152 |
| 4.1. Die Struktur von Unterricht | 152 |
| 4.2. Die Eröffnungs- und Abschlussphase | 156 |
| 4.2.1. „Der Bär auf dem Försterball\": Rahmende Phasen | 156 |
| 4.2.2. Die Eröffnungsphase: Eröffnungen und Thematisierungen | 161 |
| 4.2.3. Die Abschlussphase | 164 |
| 4.2.4. Unterbrechungen | 165 |
| 4.3. Die Verlaufsformen des Unterrichts bearbeiten: Phasierungen | 167 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.3.1. | Phasenabgrenzungen | 167 |
| 4.3.2. | Phasierungen und Phasenschließungen | 169 |
| 4.4. | Thematische Ordnungen im Unterricht: Strukturierungen | 172 |
| 4.4.1. | „Der Bär auf dem Försterball: Die thematische Ordnung | 172 |
| 4.4.2. | Formen und Funktionen von Strukturierungen | 175 |
| 4.5. | Kommunikative Ordnungen: Variationen der <i>turn</i> -Organisation | 179 |
| 4.5.1. | Die lehrerzentrierte kommunikative Ordnung | 180 |
| 4.5.2. | Die schülerzentrierte kommunikative Ordnung | 184 |
| 4.5.3. | Die verfahrensgeregelte kommunikative Ordnung | 187 |
| 4.5.4. | Zusammenfassung | 190 |
| 4.6. | Die Aufrechterhaltung der kommunikativen Ordnung: Disziplinierungen | 191 |
| 4.6.1. | Die Disziplinierung: Ein sprachliches Handlungsmuster | 191 |
| 4.6.2. | Formen der Disziplinierung | 193 |
| 4.6.3. | Zusammenfassung | 198 |
| 4.7. | Die Organisation von Unterricht: Lehreräußerungen im Überblick | 198 |
| 5. | Didaktische Konsequenzen | 200 |
| 5.1. | Wissen und Kompetenzen entwickeln | 200 |
| 5.2. | Didaktische Maximen | 202 |
| | Hinweise zu den Transkripten | 206 |
| | Literatur | 207 |

1. Was ist Unterricht?

Die Schule, wie wir sie kennen, ist historisch eine relativ junge Errungenschaft. In ihrer heutigen Selbstverständlichkeit erscheint sie vielen als eine beinahe naturwüchsige gesellschaftliche Einrichtung. Bereits ein kurzer Blick in die deutsche Geschichte zeigt jedoch, dass die Vorläufer der heutigen Schule erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden sind und seitdem erhebliche Veränderungen erfahren haben. Im Mittelalter und teilweise bis hinein in das 18. Jahrhundert war schulische Bildung ein Privileg des Adels und des Klerus⁴, mithin einer sehr kleinen gesellschaftlichen Minderheit. Ihr Nachwuchs wurde in den sog. *Lateinschulen* unterrichtet, aus denen dann später u.a. die heutigen *Gymnasien* hervorgehen sollten. Die breite Masse lebte jedoch in Abhängigkeit der jeweiligen Feudalherren, ohne schulische Bildung und ohne Schriftkenntnisse.

Gegen Ende des Mittelalters gewannen das Handwerk und der Handel an Bedeutung und verdrängten zunehmend die auf Agrarwirtschaft begründeten Feudalstrukturen. Durch neue Formen der bürgerlich-industriellen Produktion erhielt die Bildung einen neuen Stellenwert. Zahlreiche Tätigkeiten erforderten Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen. So entstanden in den Städten bereits ab dem 15./16. Jh. die sog. *Schreibschulen*, die neben Kindern insbesondere Erwachsene gegen Bezahlung unterrichteten. Schriftkundige wie Drucker und Stadtschreiber lehrten in ihren Wohnungen Lesen und Schreiben. Daneben gründeten zahlreiche Städte eigene *Elementarschulen* mit ähnlichen Inhalten. Aus ihnen sollten später die *Volksschulen* hervorgehen.

Im Unterschied zu unserem heutigen Schulsystem gab es zu dieser Zeit aber weder eine Schulpflicht noch eine speziell ausgebildete Lehrerschaft. An den Lateinschulen, die in Trägerschaft der Kirchen waren, unterrichteten Geistliche die Schüler in Latein, Griechisch und Philosophie. Sie waren für den männlichen adeligen Nachwuchs bestimmt; später nahmen die Bürgersöhne an den unteren Klassen teil, um Lesen und Schreiben zu lernen. Die Schreib- bzw. Elementarschulen beruhten auf freiwilliger Teilnahme, standen jedoch auch Mädchen und Frauen offen. Sie wurden von Schriftkundigen betrieben, die ebenfalls keine spezifische didaktische Ausbildung hatten; später kamen in den Elementarschulen ausgediente Soldaten dazu.

Ab dem 18. Jh. differenzierte sich das Schulsystem weiter aus. Mit dem Ende des Feudalismus hatten die Lateinschulen endgültig ihren gesellschaftlichen Zweck verloren; aus ihnen ging – soweit sie nicht geschlossen wurden – ein Teil der Gymnasien hervor. Daneben entstanden die *Realschulen*, die ihren Namen dem naturwissenschaftlich-ökonomischen Fächerkanon verdanken. Diese neu entstandenen Schulformen benötigten wegen ihrer gestiegenen gesellschaftlichen Bedeutung und zur Wahrung ihrer Unabhängigkeit von der Kirche eine anders ausgebildete Lehrerschaft. So wurde zu Beginn des 19. Jh. das sog. *Staatsexamen* eingeführt, ein von der Kirche unabhängiges Examen. Es schloss ein fachwissenschaftliches Studium ab, das künftig als Eingangsvoraussetzung für Gymnasiallehrer diente. Etwa zur gleichen Zeit wurden die *Lehrerbildungsanstalten* gegründet, die der Ausbildung der Volksschullehrer dienten. Aus ihnen sollten im 20. Jahrhundert die pädagogi-

schen Hochschulen hervorgehen, die dann wiederum später in einigen Bundesländern als eigenständige Institute für die Didaktik eines Faches in die Universitäten eingegliedert wurden. Hier liegen die historischen Wurzeln für die unterschiedliche Zuständigkeit der Lehrerausbildung: die Universitäten für die Gymnasial- bzw. Sekundarstufen-II-Lehrer mit einem achtsemestrigen Studium und die Pädagogischen Hochschulen bzw. die entsprechenden Institute und Seminare für die Grund- und Hauptschullehrer mit einer sechssemestrigen Ausbildung.

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht (in Preußen z.B. 1717), dem Verbot der Kinderarbeit (in Preußen 1839) und der Einführung der einheitlichen Grundschule für alle (im Deutschen Reich 1919) manifestierte sich das gesellschaftliche Interesse an einer breiten Bildung. Damit hatte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts endgültig ein – im soziologischen Sinn – modernes Schulsystem entwickelt, das neue Organisations- und Kommunikationsformen benötigte. Der Schule waren auf diese Weise zwei zentrale gesellschaftliche Funktionen bzw. Zwecke zugewachsen, die bislang von anderen Institutionen (Familie, Handwerk) wahrgenommen wurden: Zum einen hatte sie sich – aus Sicht des Individuums – zum Träger bürgerlicher Bildung entwickelt; die Schule vermittelt dem Einzelnen wesentliche Teile seines Wissens. Auf der anderen Seite hatte die Schule nun aber auch die Aufgabe übernommen, das wachsende gesellschaftliche Wissen an die jeweils nachfolgende Generation weiterzugeben. Die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft insgesamt ist damit abhängig geworden von den Qualifizierungsmöglichkeiten des Schulsystems. Das ist der Hintergrund für die seit den 90er Jahren durchgeführten internationalen Vergleichsstudien zur Leistungsfähigkeit der Schüler. Die Heftigkeit, mit der der Qualifizierungsgrad der Schüler als ökonomischer Faktor des Wirtschaftsstandortes diskutiert wird, belegt eindrucksvoll die herausragende gesellschaftliche Bedeutung der Schule – auch wenn mit der Überbetonung ökonomischer Aspekte die Bedeutung sozialer und kultureller Faktoren für das Wohlergehen einer Gesellschaft weitgehend ausgeblendet werden. Damit ist zugleich auch ein zentrales Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen aufgezeigt, in dem Schule seitdem steht.

Die Etablierung eines modernen Schulsystems, das alle Kinder umfassend unterrichten soll, brachte neue organisatorische, didaktische und methodische Aufgaben – und vor allem Probleme – mit sich. Mit der Massenhaftigkeit erhalten Schule und Unterricht eine neue Qualität; das Verhältnis von Lehrer und Schüler verändert sich und die Frage der Verantwortung für bzw. der Aufsicht über das Schulwesen stellt sich neu. Die Ausweitung ihrer gesellschaftlichen Zwecke sowie ihrer Klientel führt notwendigerweise zu einer Veränderung ihrer inneren Struktur und Funktionsweise. Insgesamt kommt es also zu massiven Veränderungen der Institution Schule. Mit der steigenden Bedeutung wurde Schule zugleich zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen und wissenschaftlicher Disziplinen.

1.1. Unterricht als Gegenstand der Wissenschaften am Beispiel des Faches Deutsch

Eine wesentliche Folge der Veränderungen war, dass es an geeigneten Unterrichtsverfahren für die neuen Bedingungen mangelte. Zum einen fehlte es an Überlegungen für neu hinzutretende Bereiche gänzlich; zum anderen erwiesen sich die traditionellen Unterrichtspraktiken als unzureichend, das didaktische Brauchtum (Ivo, 1977) war obsolet geworden. Denn bis zu diesem Zeitpunkt gab es nur für vereinzelte Bereiche methodisch-didaktische Überlegungen; hierzu zählen etwa das Lehrgebäude der klassischen Rhetorik, die sie im 19. Jh. weitgehend ersetzende Aufsatzdidaktik oder die Methodiken zum Schriffterwerb. Ein Grund für ihr Scheitern liegt in der neuen Klientel und den veränderten Zielen.

So trägt die Lesebibel von Valentin Ickelsamer aus dem Jahre 1527 den programmatischen Titel „Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen“, was angesichts der Klientel von Schreibschulen nicht überrascht; denn wer seinen Unterricht selber bezahlt, will schließlich schnell zum Ziel kommen. Eine solche Methode musste ihr Ziel von da an verfehlen, als an die Stelle der erwachsenen Lerner große Schulklassen mit sechsjährigen Schülern traten. Für die Aufsatzdidaktik hat Otto Ludwig (1988) beschrieben, dass hier die Reformbemühungen ganz zentral von den Volksschullehrern getragen wurden, etwa von Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus (1910), weil der gebundene Aufsatzunterricht des Gymnasiums für ihre Klientel ungeeignet war. Und dass die klassische Rhetorik nicht als Modell für die mündliche Kommunikation im Unterricht geeignet ist, liegt auf der Hand.¹ So entstehen für das Fach Deutsch ab den 20er Jahren des 20. Jh. die sog. Unterrichtsmethodiken, beispielsweise von Susanne Engelmann (1925), Erika Essen (1955) oder Robert Ulshöfer (1963). Sie fassen die Erfahrungen von Praktikern zusammen und überliefern damit ein praktisches Wissen an nachfolgende Lehrergenerationen.

Ab den 60er Jahren gelingt es dann, die Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplinen an den Hochschulen zu etablieren. Mit der Erweiterung der Perspektiven auf ihren Gegenstand Ende der 60er Jahre hat auch die Sprachwissenschaft dazu beigetragen, das kommunikative Geschehen und das sprachliche Lernen im Unterricht anders zu betrachten. Es ist hier nicht der Platz, die Entwicklung der Disziplinen im Detail nachzuzeichnen; es lässt sich jedoch aus der Rückschau erkennen, dass etwa neue Grammatiktheorien, die Soziolinguistik oder die linguistische Pragmatik je spezifische Aspekte von Sprache und Kommunikation ausgeleuchtet und damit neue Gesichtspunkte auch in die fachdidaktische Forschung und Unterrichtspraxis eingebracht haben.² Eine ähnliche Entwicklung ist auch in der allgemeinen Didaktik zu beobachten. Ausgehend von den geisteswissenschaftlichen Ursprüngen entstanden im Laufe des 20. Jh. – z.T. unter Rückgriff auf andere Disziplinen – unterschiedliche didaktische Modelle, so etwa das bildungstheoretische (Klafki 1963), das

¹ Um ein mögliches Missverständnis zu vermeiden: Damit soll nicht das Verdienst der angesprochenen Konzepte in Abrede gestellt werden; es geht hier nur darum zu illustrieren, dass sie unter veränderten Rahmenbedingungen nicht mehr funktionierten.

² Für eine kritische Darstellung dieser Entwicklung vgl. Becker-Mrotzek (1997).

informationstheoretische (v. Cube 1968), das lerntheoretische (Heimann/Otto/Schulz 1965) oder das kritisch-kommunikative (Winkel 1986).

1.2. Unterricht als kommunikatives Ereignis

Die Geschichte der Disziplin verweist damit auf einen zentralen Aspekt von Unterricht: seine Komplexität. Das Unterrichtsgeschehen ist ein vielschichtiges Zusammenspiel von kommunikativen, sozialen, emotional-affektiven und kognitiven Prozessen. Insbesondere die kritisch-kommunikative Didaktik lässt erkennen, dass dem kommunikativen Geschehen eine Schlüsselrolle zukommt:

- Die soziale Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens wird ganz wesentlich mittels Kommunikation hergestellt; so macht der Lehrer in seiner Redeweise den Schülern beispielsweise nicht nur deutlich, dass der Unterricht begonnen hat, sondern legt auch seine Beziehungsdefinition offen. Eine wichtige Rolle für die Kommunikation im Klassenzimmer spielt auch die non-verbale Kommunikation, ausgedrückt durch Mimik, Gestik und/oder Körperhaltung.
- Es sind vor allem sprachliche Äußerungen – von Lehrern und Schülern – die Lernprozesse auslösen und sichtbar machen. Das bedeutet, der Wissenserwerb – oder mit anderen Worten, der kognitive Prozess – ist eng verbunden mit der Kommunikation im Unterricht. Es sind beispielsweise die Aufgabenstellungen des Lehrers, die Schüler zum Nachdenken anregen sollen; und es sind die mündlichen und schriftlichen Antworten der Schüler und Schülerinnen, die dem Lehrer Auskunft über ihr Wissen geben.
- Aber auch die emotionalen Aspekte sind aufs Engste mit dem kommunikativen Geschehen verknüpft. Lobende, kritische oder mahnende Äußerungen von Lehrern und Schülern können bestimmte Gefühle auslösen.

Damit ist nun der Gegenstand dieses Buches umrissen: Es geht um die vielfältigen kommunikativen Aspekte des Unterrichtsgeschehens. Diese sollen aus unterschiedlichen Perspektiven ausgeleuchtet werden. So soll gefragt werden:

- wie Schüler und Lehrer gemeinsam Unterricht veranstalten,
- welcher sprachlichen und nicht-sprachlichen Mittel sie sich dabei bedienen,
- welche Handlungsmöglichkeiten für sie bestehen,
- welche Missverständnisse und Störungen auftreten,
- welche Regelmäßigkeiten sich erkennen lassen.

Für die Beantwortung dieser Fragen bedienen wir uns der Methoden der linguistischen Pragmatik. Damit ist eine linguistische Teildisziplin angesprochen, die es sich in den letzten 30 Jahren zur Aufgabe gemacht hat, das sprachliche Handeln in seinen Strukturen und Funktionsweisen zu untersuchen. Es geht um die Frage, wie wir mittels Sprache handeln:

- Wie geben wir ein Versprechen?
- Wie erzählen wir Geschichten?
- Wie führen wir Verhandlungen?
- Oder eben auch: Wie vermitteln wir Wissen?

Das Spezifische der linguistischen Pragmatik liegt darin, möglichst auf authentische Kommunikationsereignisse zurückzugreifen. Untersucht werden also echte Gespräche, die mittels Ton- oder Videoband aufgezeichnet und anschließend transkribiert (verschriftet) werden. Auf diese Weise können die zahlreichen Aktivitäten, die während des Kommunizierens gleichzeitig ablaufen, wie mit der Zeitlupe nacheinander betrachtet werden. Zugleich können so auch verschiedene Gespräche gut miteinander verglichen werden.

Auf diese Weise wird zugleich deutlich, was nicht geleistet wird: Es geht nicht um eine allgemeine Didaktik oder Methodenlehre. Im Mittelpunkt steht das Bemühen, Methoden und Ergebnisse der Unterrichtsanalyse vorzustellen. Dazu gehört zunächst einmal das Bereitstellen einer Begrifflichkeit, denn unsere Alltagssprache enthält nur sehr vage und unzulängliche Ausdrücke für die Beschreibung mündlicher Kommunikation. Das hängt zum einen mit der Selbstverständlichkeit und weitgehenden Problemlosigkeit zusammen, mit der wir uns im Alltag verständigen; zum anderen liegt es daran, dass uns Sprache, wenn wir sie zum Gegenstand des Nachdenkens machen, als geschriebene Sprache gegenübertritt. Des Weiteren werden verschiedene Konzepte für die Unterrichtsanalyse vorgestellt, bevor typische Unterrichtsformen wie der Lehrervortrag oder die Unterrichtsdiskussion behandelt werden. In einem weiteren Schritt wird der Versuch unternommen, eine Unterrichtsstunde in ihrer Gesamtheit als kommunikativen Prozess zu beschreiben. Den Abschluss bilden linguistisch begründete Handlungsempfehlungen für den Unterricht.

1.3. Unterricht als institutionelles Ereignis

Wenn soeben der Unterricht in seinen kommunikativen Aspekten im Fokus stand, so darf dabei nicht übersehen werden, dass es weitere wichtige Aspekte zu berücksichtigen gilt. Unterricht ist heute – und das hat der kurze Blick in die Geschichte deutlich gemacht – ein institutionelles Geschehen. „Das gesamte Schulwesen steht unter staatlicher Aufsicht“, so heißt es unmissverständlich in § 7 des Grundgesetzes. Das Schulwesen gehört damit zu den zentralen Institutionen unserer Gesellschaft. Dabei verstehen wir unter Institutionen verfestigte gesellschaftliche Einrichtungen, die mit speziell ausgebildetem Personal wiederkehrende Aufgaben nach festgelegten Regeln erledigen. Neben der Schule gehören etwa die Justiz oder die Verwaltung zu den staatlichen Institutionen, die industrielle Produktion oder der Handel zu den privaten. Es leuchtet unmittelbar ein, dass die Institution Schule Einfluss nimmt auf den Unterricht, der hier stattfindet. Oder anders ausgedrückt: Lehrer und Schüler sind nicht frei, in dem was sie tun oder lassen. Dadurch unterscheidet sich Unterricht auch mehr oder weniger klar von anderen Lehr-Lern-Situationen, wie sie etwa in der Eltern-Kind-Interaktion oder in Peer-Groups zu finden sind.

Schüler sind aufgrund der Schulpflicht zum Schulbesuch verpflichtet; die Lehrer arbeiten hier als abhängig Beschäftigte. Aber auch die Unterrichtsinhalte und die Methoden sind in weiten Teilen durch die Institution vorgegeben. In den Richtlinien ist für die einzelnen Fächer detailliert aufgelistet, welche Inhalte zu vermitteln und z.T. auch welche Methoden dabei anzuwenden sind. Es ist festgelegt, was die Schüler wissen müssen und wie dies überprüft wird. All dies ist geregelt in umfangreichen Gesetzen, Rechtsverordnungen und Erlassen; so hat die *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften* (BASS, 1996) des Landes Nordrhein-Westfalens einen Umfang von eng beschriebenen 1.183 Seiten. Geregelt sind des Weiteren die Stundentafel, die Ferienzeiten oder die Klassengröße.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Institution Schule ist ihre Selektionsfunktion. Mittels Benotung der Schülerleistungen entscheidet die Schule über Versetzung und Nichtversetzung und damit auch über Schulabschlüsse, an die unmittelbar Ausbildungsmöglichkeiten und Berufswahl geknüpft sind. Die Benotung ist dabei nicht auf bestimmte Situationen, etwa Prüfungen oder Klausuren beschränkt, sondern prägt den gesamten Unterricht, weil auch die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen unter dem Stichwort *sonstige Mitarbeit* in die Gesamtnote einfließt. Die Schüler sehen sich damit einer dauernden Beobachtung und Beurteilung ausgesetzt, die nicht ohne Auswirkungen auf ihr kommunikatives Verhalten bleibt.

Die Schule nimmt aber nicht nur massiv Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler, sondern auch auf ihr sonstiges Handeln. In der Schulordnung ist detailliert festgelegt, wo sich die Schüler wann aufhalten dürfen, was sie zu tun bzw. zu unterlassen haben. Der Schulalltag ist auf diese Weise klar geregelt, die Schüler in ihrem Handeln in weiten Bereichen festgelegt. Neben der Vermittlung von Wissen kommt Schule damit auch die Aufgabe zu, kulturelle und soziale Handlungsweisen einzüben³.

Schulunterricht lässt sich so als ein Handlungsraum charakterisieren, der alle Kennzeichen einer Disziplinaranlage i.S. Foucaults (1977, 173ff.) als eines leistungsfähigen Apparats zur Herstellung von Normalität aufweist: Die Subjekte finden ihren festen Platz in einem Tableau, ihre Tätigkeiten unterliegen einer permanenten Kontrolle durch den Institutionsagenten, der darüber hinaus mit einer gezielten Stoffaufbereitung ihre kognitive Entwicklung organisiert. Die Techniken der „guten Abrichtung“, nämlich der hierarchischen Überwachung und der normierenden Sanktion, sichern diese Ordnung gegen Störungen und dienen so dem Herstellen von Normalität. Zwischen beiden konstituiert sich also ein Machtverhältnis. In dieser Sichtweise erscheinen Schüler als strukturell in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkte Subjekte, während Lehrer die Disziplinaranlage repräsentieren. Im Unterschied zu vergleichbaren Einrichtungen wie etwa dem Militär können sich über diese Strukturen ausgeprägte soziale Beziehungen entwickeln: aus anderen Zusammenhängen bekannte Verhältnisse wie etwa das einer auf dem Alterunterschied aufbauender Autorität oder das des Expertentums, so dass die strukturellen Bedingungen für die Beteiligten nicht immer deutlich erfahrbar sind.

³ Zur Vermeidung von Missverständnissen sei darauf hingewiesen, dass es sich hierbei zunächst einmal um die Beschreibung von Rahmenbedingungen handelt, und keinesfalls um eine Bewertung ihrer Legitimität oder Zweckmäßigkeit.

1.4. Unterricht als öffentliches Ereignis

Der Ausdruck *Klassenzimmer* bezeichnet einen Raum im Schulgebäude, der das Unterrichten einer Lerngruppe ermöglicht. Größe und Form bestimmt sich durch architektonische Vorgaben, während die technische Ausstattung (Wandtafel, Overheadprojektor und magnetische Schiebewandtafel etc.) und Mobiliaranordnung von den didaktischen Anforderungen einerseits und den finanziellen Möglichkeiten einer Schule andererseits bestimmt sind. Die Präsenz einer Lerngruppe in einem Klassenzimmer konstituiert einen zwangsweise hergestellten öffentlichen Raum (vgl. Weingarten/Pansegrau 1993). Die Qualifizierung *zwanghaft* verweist auf die allgemeine Schulpflicht, die die Heranwachsenden zur Teilnahme am Unterricht verpflichtet, während der Ausdruck *öffentlich* nicht auf die Bedeutungskomponente ‚allgemein zugänglich‘ abhebt, sondern auf die jederzeit mögliche Überprüfung des Unterrichtsgeschehens zielt, i.S. einer potentiell herstellbaren Publizität. Darüber hinaus geht in diese Bestimmung ein, dass die Tätigkeiten aller im Klassenzimmer präsenten Personen potentiell für alle wahrnehmbar sind und insofern kontrolliert werden. Wenn beispielsweise ein Lehrer einen Schüler im Verlauf eines Streits ohrfeigt, ihn also körperlich züchtigt, sind alle anderen Schüler Zeugen dieses Geschehens. Der betroffene Schüler – oder dessen Eltern – können sich über die nicht angemessene Verhaltensweise des Lehrers beschweren und so die Geschehnisse publik machen.

Auch den Handlungsmöglichkeiten von Schülern und Lehrer sind durch den öffentlichen Charakter des Unterrichts Grenzen gesetzt. Den Beteiligten wird die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf einen einheitlichen kognitiven und sozialen Prozess abverlangt. Dem Lehrer obliegt es, für eine möglichst erfolgreiche, die Aufmerksamkeit aller Schüler einbindende Gestaltung des Unterrichts zu sorgen, während die Schüler alle Möglichkeiten nutzen können, die ein solch öffentlicher Rahmen bietet: Sie richten in der Regel ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht selbst, aktiv mitgestaltend, in Zwischenrufen ernst oder ironisch kommentierend, in Partnergesprächen begleitend. Darüber hinaus bleiben ihnen die bekannten Möglichkeiten, andere Aktivitäten zu entfalten, sog. Nebenkommunikationen (vgl. Rehbock 1981) bzw. Nebendiskurse (vgl. Redder 1984) zu betreiben, oder aber, angesichts der Massenhaftigkeit, einfach ‚abzuschalten‘. Die kommunikativen Verhältnisse des Klassenzimmers sind besondere, vergleichbar etwa mit denen in einem „Vereinslokal“ (Mitgliederversammlung), Konferenzraum für eine Mitarbeiterbesprechung oder einem Universitätsseminar.

Die Konzeptualisierung des Unterrichts als öffentlicher Situation hat Auswirkungen auf die Modellierung der kommunikativen Verhältnisse: Wir unterscheiden zwischen einer kommunikativen und einer thematischen Ordnung des Unterrichts. Die kommunikative Ordnung sichert den öffentlichen Charakter der Situation, die thematische dagegen den fachlichen Bezug. Unabhängig von den Inhalten stellen Lehrer Unterrichtsöffentlichkeit her und halten sie aufrecht; die so erzeugte Aufmerksamkeitsausrichtung nutzen sie für die Vermittlung fachlicher Inhalte.

1.5. Unterricht als Lehr-Lern-Prozess

Zu den zentralen Aufgaben des Unterrichts zählt mit Sicherheit die Vermittlung von Wissen. Dabei verstehen wir Wissen hier in einem weiten Sinn, der Kenntnisse und Fertigkeiten gleichermaßen erfasst. Einen ersten Überblick über die relevanten Inhalte vermitteln die Stundentafeln; neben den sprachlichen Fächern nehmen die mathematisch-naturwissenschaftlichen dort eine wichtige Rolle ein; fest verankert sind auch die sozialwissenschaftlichen und musischen (Kunst, Musik, Sport) Fächer. Was in den einzelnen Fächern unterrichtet wird, ist abhängig von Schulstufe und Schulform und unterliegt zudem einem historischen Wandel.

Die Vermittlung dieses Wissens geschieht systematisch, d.h. in methodisch geplanter Form. Ein wesentlicher Teil der Lehrerausbildung ist der Frage gewidmet, wie die ausgewählten Inhalte an die Schüler und Schülerinnen zu vermitteln sind. Grundlegende Entscheidung über die Vermittlungsmethoden sind jedoch bereits mit den organisatorischen Rahmenbedingungen getroffen. Hierzu zählen u.a. folgende Bedingungen:

1. altershomogene Gruppen, d.h. alle Kinder eines Jahrgangs besuchen die gleiche Klassenstufe;
2. weitgehend leistungshomogene Gruppen; mit Ausnahme der Grund- und Gesamtschule hat das dreigliedrige Schulsystem zur Folge, dass die Aufteilung auf die verschiedenen Schultypen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule) entsprechend der Leistungsfähigkeit erfolgt bzw. erfolgen soll;
3. geschlechtsheterogene Gruppen, d.h. der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen (Koedukation), auch wenn dieser in jüngster Zeit einer kritischen Revision unterzogen wird;
4. die Aufteilung der jährlichen Unterrichtszeit in Schulhalbjahre und der täglichen in Schulstunden zu 45 Minuten;
5. die Erteilung von Fachunterricht, der sich an fachlichen, oft wissenschaftlichen Disziplinen orientiert.

Diese strukturellen Rahmenbedingungen beeinflussen das Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie die möglichen Vermittlungsverfahren in erheblicher Weise. Lehrer und Schüler stehen sich als Wissende und Nicht-Wissende bzw. Lehrende und Lernende gegenüber. Der Lehrer bestimmt nicht nur die Inhalte, sondern auch die Vermittlungsverfahren; zudem beurteilt er die Leistungen der Schüler und entscheidet somit über deren Schul- und Berufsbiographie. Die Schüler haben demgegenüber die Anweisungen des Lehrers zu befolgen; ihre Mitsprachemöglichkeiten sind beschränkt und vielfach in die Entscheidungskompetenz des Lehrers gestellt. Es besteht also ein grundsätzlich asymmetrisches Verhältnis zwischen ihnen, d.h. die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten sind ungleich verteilt.

Methodisch dominieren nach wie vor lehrerorientierte Verfahren, die dadurch bestimmt sind, dass der Lehrer Fragen oder Aufgaben stellt, die die Schüler beantworten bzw. lösen sollen. Auf diese Weise werden sie sehr kleinschrittig durch den Unterricht geführt und eigene Aktivitäten größeren Umfangs weitgehend ausgeschlossen. Daneben existieren

andere Formen wie die Einzel- und Gruppenarbeit, der Projektunterricht oder der Einsatz von Selbstlernmaterialien.

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass Unterricht ein komplexes, institutionell organisiertes Geschehen ist, an dem kommunikative, soziale, affektive und kognitive Prozesse beteiligt sind, das dem Zweck dient, der nachfolgenden Generation das nötige fachliche, soziale und kulturelle Wissen einer Gesellschaft zu vermitteln.

2. Linguistische Ansätze zur Analyse von Unterrichtskommunikation

Konzepte der pragma-linguistischen Dokumentation, Beschreibung und Erklärung von kommunikativen Prozessen im Unterricht stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels. Zwischen 1975 und 1986 sind drei einschlägige Arbeiten publiziert worden, die die unterschiedlichen Zugriffsweisen pragmatischer Paradigmen auf Unterricht zeigen: Während Sinclair/Coulthards *Towards an Analysis of Discourse* die angelsächsische Diskursanalyse repräsentiert (2.2), ist die Arbeit Mehans *Learning Lessons* (1979) ethnomethodologisch bzw. konversationsanalytisch orientiert (2.3); die Monographie Ehlich/Rehbeins *Muster und Institution* (1986) schließlich ist der funktionalen Pragmatik verpflichtet (2.4). Gemeinsam ist diesen Arbeiten nicht nur ihre empirische Fundierung durch die Dokumentation von authentischen Unterrichtssituationen in Form von Transkripten, sondern auch ein analytischer Zugriff, der an der Verteilung sprachlicher Formen im Vollzug von Lehr-Lern-Interaktionsprozessen ansetzt und für diesen Zweck ein Analyseinstrumentarium entwickelt. Die linguistische Perspektive steht in Beziehung zu anderen Disziplinen, die sich ebenfalls mit Unterrichtsforschung beschäftigen, nämlich die allgemeine Didaktik, die Pädagogik und die pädagogische Psychologie: Ihre Beiträge zur Unterrichtsforschung werden zunächst in historischer Perspektive dargestellt (2.1). Schließlich kommen die Folgen der „linguistischen Wende“ in den Blick: Wir fragen nach den Weiterentwicklungen der linguistischen Unterrichtsanalyse (2.5). Ein Resümee beschließt das Kapitel (2.6).

2.1. Von der *Lehrprobe* zur *Transkription*: Die Linguistisierung der Unterrichtsforschung

Lange bevor die Linguistik in den 60er Jahren begann, die kommunikativen Verhältnisse im Klassenzimmer mit ihrem begrifflichen Instrumentarium zu beschreiben und zu erklären, haben sich andere Disziplinen wie die Didaktik, die Pädagogik oder die Psychologie aus unterschiedlicher Perspektive mit diesem Gegenstand beschäftigt. Eine erste Anregung zur empirischen Erforschung des Unterrichts hat Rudolf Hildebrand (1824–1894) gegeben:

Mir fällt dabei ein, ob es nicht gut wäre, wenn in pädagogischen Zeitschriften zwischen den beliebten allgemeinen Erörterungen über Prinzipien und Theorien auch solche bestimmten Fälle in dieser und anderen Richtungen aus dem Schulleben mitgeteilt würden, in aller Wirklichkeit, wenn es ginge geradezu nach stenographischer Niederschrift! Darüber ließe sich reden! Das würden alle lesen, nicht nur die, welche gerade die besprochene Theorie lieben oder bekämpfen, während andere sich wohl daran machen, aber bald gähnen. (Hildebrand 1867, 34/331)¹.

Aus diesen Worten spricht der Wunsch nach möglichst genauer Erfassung des unterrichtlichen Geschehens, wie die Angabe des dafür verfügbaren Verfahrens der Stenographie

¹ Den Hinweis auf diese Stelle verdanken wir Winnefeld 1963, 19.

deutlich macht. Üblich war zu dieser Zeit der in der Tradition Friedrich Herbarts entwickelte Unterricht nach Formalstufen. So finden sich in den auf die Praxis hin orientierenden Schriften sog. „Lehrproben“, also vorbildhafte Unterrichtsentwürfe, die die stoffliche Verarbeitung entsprechend der Herbartschen Formalstufentheorie sichern sollten (vgl. Rein et al. 56f). Diese Texte hatten instruierenden Charakter, nicht dokumentierenden. Das Interesse richtet sich auf die präzise Durchdringung des Vermittlungsprozesses: der Stoff und seine didaktische Aufbereitung stehen hier im Mittelpunkt. Dieser Zugriff ist ein didaktischer, weil hier Planung und Erteilung von Unterricht im Mittelpunkt stehen.

Die empirische Wendung innerhalb dieses Paradigmas vollzog F.E.O. Schultze als Vertreter der pädagogischen Psychologie mit seinem Konzept des „pädagogischen Anschauungsunterrichts“, das die universitäre Lehrerbildung durch eine Verbindung von Empirie des Unterrichts mit pädagogischen Reflexionen verknüpfte (1926, 1–18). Eine von Studierenden hospitierte Unterrichtsstunde wurde zunächst möglichst genau protokolliert, dann untersucht. Dieses induktive Vorgehen eröffnete nunmehr einen Zugang zum tatsächlich erteilten Unterricht, indem es diesen in dem Dreischritt von Beobachtung, Beschreibung und Analyse wissenschaftlich zugänglich machte. Die Unterrichtsprotokolle entstanden auf der Grundlage der Mitschriften von zwei Studenten – denn Stenographen standen nicht zur Verfügung –, von denen der eine die Fragen, der andere die Antworten möglichst genau mitgeschrieben hatte. Sie hatten die Aufgabe, ein „brauchbares Bild“ (14) von der Stunde zu liefern, genauer: „pädagogische Tatsachen“ zu dokumentieren. Die Unschärfen dieses Verfahrens benennt Schultze ebenso wie die Differenz zwischen dem selbst wahrgenommenen Unterricht und dem Protokoll. Auch dieses didaktische Konzept zielte auf die Organisation des Unterrichts, indem es die Vermittlungsprozesse in den Mittelpunkt stellte.

Die Reformpädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts orientierte sich dagegen an dem Leitbild eines „natürlichen Unterrichts“, der ein Lernen „vom Kinde aus“ postulierte. Das veränderte die Sicht auf Unterricht, der nun die eigenständige Entwicklung der Schüler gewährleisten sollte. Nicht mehr der vom Lehrer vorab strukturierte Gegenstand sicherte die Ordnung der Unterrichts, sondern die Interessen und Bedürfnisse der Schüler. Diese Ideen stützten auch das Konzept des Gesamtunterrichts, das Bertold Otto (1859–1933) zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte. Der Gesamtunterricht war ein wichtiger Bestandteil eines „natürlichen Unterrichts“ ohne Jahrgangsklassen und Fachunterteilung: Er verband alle Schüler und Lehrer der Schule. Hier wurden – ausgehend von den Fragen der Anwesenden – die unterschiedlichsten Probleme besprochen.

Ein Schüler beginnt mit irgendeinem Thema. Andere, ältere Schüler ergänzen. Erst wenn die Kenntnisse der Schüler nicht weiterreichen, bemühen sich die Lehrer zu antworten, er darf aber auch sagen: das weiß ich nicht. (Otto 1963, 127)

Mit diesem Arrangement sollte das Interesse des Kindes an der Entdeckung der Welt gefördert werden, seinem Forscherdrang ein angemessener Rahmen gegeben werden. Dieser Gesamtunterricht ist in zahlreichen Protokollen dokumentiert (vgl. Otto 1907), wohl auch, um die Qualitäten dieser Unterrichtsform herauszustellen. Die Protokolle wurden von Otto selbst nachträglich auf der Grundlage von Mitschriften angefertigt und sind dementspre-

chend ungenau. In den zwanziger Jahren wurden dann von Otto-Schülern Stenogramme von Unterrichtsstunden erstellt. Aber auch hier waren sich die Pädagogen der Grenzen ihres Aufschreibsystems bewusst:

Ein Unterrichtsgespräch ist Leben, ist Bewegung; und das Leben läßt sich nicht einfangen, die Bewegung läßt sich nicht fest=stellen, nicht fest=halten. Der Tonfall, in dem etwas gesagt wurde, die Miene des Sprechenden, die begleitenden Gesten: das sind alles Sprachmittel, die kein Stenogramm uns wiedergeben kann. (Braune/Krüger/Rauch 1930, 106)

Die Weiterentwicklung dieses pädagogisch orientierten Ansatzes stellte die „Pädagogische Tatsachenforschung“ dar, die Peter Petersen (1884–1952) seit den 20er Jahren in Jena entwickelt hatte. Sie beanspruchte, alle Vorgänge des Unterrichts in ihrer Gesamtheit als pädagogische zu erfassen. Auch sie war der Reformpädagogik verpflichtet, denn sie verdankte ihre empirische Fundierung i.W. der Beobachtung des Unterrichts in der – von Petersen selbst geleiteten – Jenaer Universitätsschule (Jena-Plan-Schule).² Sie konzentrierte sich auf die drei Aspekte Kind, Lehrer und pädagogische Situation („Lehrer und Kinder in ihren Äußerungen umfassend“, Petersen/Petersen 1965, 130). Für diese drei Bereiche wurden zwischen 1930 und 1952 Protokollierungstechniken entwickelt, die Einzelaufnahme (eines oder mehrerer Schüler), die Lehreraufnahme und die Gesamtaufnahme. Wir konzentrieren uns auf die Gesamtaufnahme, die den Zweck hat, Unterricht „in seiner Ganzheit“ darzustellen (vgl. Petersen/Petersen 1965, 205ff). Dazu fertigen die Beobachter zunächst eine Mitschrift an, die dann in einem zweiten Schritt in die Spalte „Aufnahmeverlauf“ eines „Aufnahmebogens“ übertragen wird. Dessen verbleibende vier Spalten „Zeit“, „Leistung/Gang“ (Arbeitsschritte), „Deutungen, Bemerkungen“ sowie „Auswertung, Einordnung“ werden schließlich in einem dritten Arbeitsgang bearbeitet. Die so entstandenen Aufnahmen dokumentieren also nicht nur die beobachtbaren „Tatsachen“, sie erzeugen darüber hinaus auch pädagogische Deutungen der Situation. Die Aufnahmen wurden vor allem seit den fünfziger Jahren durch Magnetton- und Schmalfilmaufzeichnungen erweitert (vgl. Winnefeld 1963, 47–51), so dass die Mitschrift durch den Einsatz technischer Hilfsmittel validiert werden konnte.

Die Verknüpfung von Reformvorstellungen und empirischer Unterrichtsdokumentation bestimmt auch die erziehungspsychologischen Arbeiten Reinhard Tauschs in den 60er und 70er Jahren. In der Tradition der humanistischen Psychologie versuchte Tausch, die Überlegenheit von nicht-direktivem Lehrerhandeln im Vergleich zu traditionellen Verhaltensweisen zu belegen. Tonbandaufnahmen und Transkriptionen dienen dazu, in Gegensatzpaaren definierte Beziehungsmaximen valide, also durch mehrere unabhängige Beobachter, an

² Die Abgrenzung zur traditionellen Schule wird im folgenden Zitat deutlich: „Die freie und volle Möglichkeit zur Erforschung kindlichen Bildungserwerbs besteht überhaupt nicht in der überlieferten Schulwelt. Wo die Kinder stundenweise in Bänken sitzen und den Gedankengängen des Lehrers zu folgen haben, wo sie nur einzeln nach vorherigem Melden sprechen, oft nur antworten dürfen, da wird von eigener Initiative, eigenem Denken, eigenem Arbeitsweg nicht viel sichtbar und somit eine Erforschung etwa der Fragen: ‚wie lernen, wie arbeiten, wie helfen sich die Kinder?‘, ‚wie kommen Kinder zum Schreiben, Lesen, Rechnen?‘ usw. völlig unmöglich gemacht.“ (Petersen/Petersen 1965, 133)

dokumentiertem Unterricht festzumachen. So nennt er etwa für die Dimensionen „Achtung – Wärme“ bzw. „Missachtung – Kälte“ neun empirisch fundierte Beiträge, die zeigen, dass beide Beziehungsdefinitionen etwa gleich verteilt sind (1991, 134). Aus der Untersuchung folgt die ebenfalls empirisch gestützte These, dass sich auch die Verhaltensdimensionen „Achtung – Wärme“ positiv auf das Lernklima auswirken (147f.).

Eher deskriptiv orientiert ist dagegen das von Flanders (1960) in den USA vorgeschlagene interaktionsanalytische Verfahren zur Unterrichtsbeobachtung, nach dem die sprachlichen Äußerungen im Unterricht auf der Grundlage von zehn Kategorien klassifiziert werden: Sieben davon beziehen sich auf Lehreräußerungen, geordnet nach indirekter und direkter Beeinflussung, zwei auf Schüleräußerungen, und eine dient als Restkategorie für Situationen des „Schweigens und Durcheinanders“ (vgl. Hanke et al. 1973, 28). Diese Zuordnungen sollen die Beobachter jeweils in einem Abstand von drei Sekunden vornehmen und sie in eine entsprechende Matrix eintragen, ob nun „live“ im Klassenzimmer oder anhand einer Tonbandaufzeichnung. Dieses Verfahren hat ebenfalls die Aufgabe, Lehrerverhalten zu beschreiben und Veränderungsmöglichkeiten aufzuweisen. Allerdings zeigte sich auch, dass die Zuordnung nach Zeitintervallen zu großen Schwierigkeiten führte.

So waren es vor allem didaktische und pädagogische Interessen, die bis in die 60er Jahre eine genaue Beobachtung von Unterricht reklamierten. Sie stützten sich dabei auf das Verfahren der Protokollierung, das aus der Psychologie für pädagogisch-didaktische Zwecke adaptiert wurde. Die linguistischen Beschreibungs- und Klassifizierungsmöglichkeiten wurden noch bis Mitte der 60er Jahre nicht genutzt. Die Gründe für die Abstinenz lagen in der Dominanz der Sprachinhaltsforschung in der Bundesrepublik und des Strukturalismus in den angelsächsischen Ländern: Während die erstgenannte Richtung an geistesgeschichtlichen Dimensionen sprachlicher Formen interessiert war, beschränkte sich die zweite auf die Beschreibung und Erklärung satzinterner Relationen sprachlicher Formen. Erst mit der disziplinbezogenen Rezeption der Sprachspiel-Theorie Wittgensteins und der sich daraus entwickelnden Modellierung der „normalen Sprache“ in der Sprechakttheorie wurden die sprachlichen Verhältnisse im Klassenzimmer zu einem Gegenstand der sich nunmehr entfaltenden Teildisziplin der Pragmatik.

Die erste Arbeit, die sich linguistischer Verfahren bediente, war dennoch pädagogisch motiviert: die in den 60er Jahren entstandene Studie von Bellack et al. „Die Sprache im Klassenzimmer“ (1974). Sie beschäftigt sich vor allem mit der Entwicklung eines Kategoriensystems zur Beschreibung von unterrichtlichem Geschehen, versucht aber auch, den Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernerfolg zu bestimmen. Empirisch fundiert wird sie durch die auditive Dokumentation des Unterrichts in 15 *high-school*-Klassen zum Thema Außenhandel im Fach *social studies* (Sozialkunde), die eine genaue Transkription ermöglichte. Diese orientierte sich jedoch an schriftlichen Normen, so dass Feinheiten mündlichen Sprachgebrauchs wie Pausen, Akzente oder Korrekturen nicht registriert wurden. Das war in diesem Arrangement auch nicht nötig, denn es ging den Autoren darum, Klassifizierungsprozeduren auf eine verlässliche Grundlage zu stellen. Ausgehend von dem bekannten Wittgensteinschen Sprachspiel-Theorem, die Bedeutung von Wörtern sei ihr Gebrauch in der Sprache, entwickeln sie eine Typologie von den Unterricht konstituieren-