

Rekonstruktive Bildungsforschung

Thomas Wenzl

Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion

Zum Vermittlungszusammenhang
von Sozialisation und Bildung
im schulischen Unterricht



Springer VS

Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 3

Herausgegeben von

Martin Heinrich, Hannover, Deutschland

Andreas Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie, usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben.

Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Herausgegeben von

Martin Heinrich
Institut für Erziehungswissenschaft
Leibniz Universität Hannover
Hannover, Deutschland

Andreas Wernet
Institut für Erziehungswissenschaft
Leibniz Universität Hannover
Hannover, Deutschland

Thomas Wenzl

Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion

Zum Vermittlungszusammenhang
von Sozialisation und Bildung im
schulischen Unterricht

Thomas Wenzl
Leibniz Universität Hannover
Deutschland

ISBN 978-3-658-04725-2
DOI 10.1007/978-3-658-04726-9

ISBN 978-3-658-04726-9 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Stefanie Laux, Monika Kabas

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Aufbau der Arbeit	9
1.2	Die Befunde	10

Teil I

2	Teilstudie: Zur Sozialisationsfunktion des klassenöffentlichen Unterrichts	15
2.1	Die idealtypische Struktur der unterrichtlichen Interaktion im klassenöffentlichen Unterricht	16
2.1.1	Learning Lessons: Die ethnomethodologische Studie Hugh Mehan's	16
2.1.2	Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Struktur unterrichtlicher Interaktion	20
2.1.3	Inhaltliche Implikationen	24
2.2	Rederecht und Redepflicht – zur »Beteiligungsrolle« von Schülern	25
2.2.1	Implikationen der Redepflicht	26
2.2.1.1	Exkurs: Lernverpflichtung vs. Bildungswilligkeit – Implikationen der unterschiedlichen Turn-Organisation im klassenöffentlichen Unterricht und im universitären Seminar	28
2.2.2	Implikationen des schulischen Meldens	30
2.2.3	Das Melden und das Prinzip der Gleichbehandlung	30
2.2.3.1	Exkurs: Die unterrichtliche Form des Meldens als Bestätigung der strukturellen Ferne des klassenöffentlichen Unterrichts zu einer Praxis der diskursiven Erörterung von Geltungsfragen	33

2.2.4	Gleichbehandlung und Affektkontrolle – zur gesprächszivilisierenden Funktion des Meldens	34
2.2.5	Das Melden im klassenförmigen Unterricht	35
2.3	Die Kultivierung einer berufsförmigen geistigen Haltung	37
2.4	Zusammenfassung	42

Teil II

3	Teilstudie: Der klassenöffentliche Unterricht als Ort einer formalen Bildung	47
3.1	Anlage der Untersuchung	47
3.2	Zum unterrichtlichen Verhalten in der 1. Klasse	49
3.2.1	Interaktionslogische Ebene: Zur instabilen Einhaltung der Melderegel	50
3.2.2	Inhaltliche Ebene: Das Problem der partikularen Wortbeiträge	53
3.2.3	Zusammenfassung: Zur äußeren Herstellung eines klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs	56
3.3	Zum unterrichtlichen Verhalten in der 4. Klasse	58
3.3.1	Interaktionslogische Ebene: Zur rigiden äußerlichen Einhaltung der Melderegel	60
3.3.2	Die entwicklungspsychologischen Grundlagen des unterrichtlichen Verhaltens in der 4. Klasse	62
3.3.2.1	Die entwicklungspsychologische Bedeutung des Wettkampfs	63
3.3.2.2	Die Bedeutung einer formalen Gleichbehandlung in der späten Kindheit	68
3.3.3	Die Assimilation des Unterrichts an den Wettkampf	75
3.3.4	Inhaltliche Implikationen: Gleiche statt allgemeine Orientierung	77
3.3.5	Zusammenfassung: Zur Konvergenz der Anforderungen des Unterrichts und des Wettkampfs	78
3.4	Zum unterrichtlichen Verhalten ab der 5. Klasse	79
3.4.1	Interaktionslogische Ebene: Zur Entfaltung der Dialektik von Ausnahme und Regel	81
3.4.1.1	Objektiv hermeneutische Analyse des Sprechakts <i>Eine Frage</i>	84
3.4.2	Entwicklungspsychologische Grundlagen	90
3.4.3	Inhaltliche Implikationen: Schülerfragen als Ausdruck einer öffentlichen Gesprächshaltung	91

3.4.4	Exkurs: »Diskussionen« im Unterricht	94
3.4.5	Exkurs: Zur »numerischen Eigenschaft« der Schulklasse	96
3.4.6	Zusammenfassung: Die »Veröffentlichung« des Unterrichts	98
3.5	Ergebnisse der zweiten Teilstudie	98
3.5.1	Unterrichtstheoretische Implikationen	101
3.5.2	Die Verallgemeinerung individueller Aneignungsprozesse als formales Moment von Bildung	103
3.5.3	Exkurs: Zur Idealisierung der kindlichen »Neugierde« in der Pädagogik	105

Teil III

4	Teilstudie: Materiale Bildungsansprüche als konstitutiv gegenschulische Ansprüche	113
4.1	»Interaktionslogische Exkurse« im klassenöffentlichen Unterricht	114
4.2	Fallrekonstruktion I	120
4.3	Fallrekonstruktion II	154
4.4	Fallrekonstruktion III	173
4.5	Fallvergleich	209
4.5.1	Gemeinsamkeit I: Die berufshabituelle Verortung in der Normalform des Unterrichts	209
4.5.2	Gemeinsamkeit II: Die Legitimität des Ausschließens ungeklärter Fragen	211
4.6	Zur unterrichtsimmanenten Erzeugung des Auseinanderfallens von Bildungsanspruch und unterrichtlicher Realität	217
4.6.1	Exkurs: Zur Dialektik von schulischen Aneignungsprozessen und Bildung	218
5	Zusammenfassung	221
6	Abschließende Bemerkungen: Zur Neurotisierung der unterrichtlichen Praxis durch Bildungsforderungen	225
	Literatur	227
	Protokollverzeichnis	233

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei methodisch und inhaltlich unabhängige Teilstudien, die in je unterschiedlicher Weise um eine gemeinsame Frage kreisen, nämlich der des Verhältnisses von Bildungsanspruch und Sozialisationsfunktion im klassenöffentlichen Unterricht.

Damit steht eine Frage im Zentrum der Arbeit, die sich über gängige Themengebietsabgrenzungen innerhalb der Unterrichtsforschung hinwegsetzt: So können Untersuchungen zu Bildungsprozessen im Unterricht und zu schulischen Sozialisationsfunktionen zwei sich kaum aufeinander beziehenden Forschungsstraditionen zugeordnet werden – einer »pädagogischen«, die sich mit den Bildungspotenzialen von Gegenständen und der Frage, wie diese praktisch zu heben seien, beschäftigt, und einer »erziehungswissenschaftlich-soziologischen«, die sich explizit von den Inhalten des Unterrichts abwendet, um sich einem »hidden curriculum« (vgl. Jackson 1968; Zinnecker 1975) zuzuwenden. Demgegenüber werden in der vorliegenden Arbeit eine Perspektive, die in der Tradition des »hidden curriculums« eine »verborgene« Sozialisationsfunktion des klassenöffentlichen Unterrichts freilegt, und eine Perspektive, die danach fragt, was diese Sozialisationsfunktion für die Bildung von Schülern innerhalb des klassenöffentlichen Unterrichts bedeutet, zueinander in Beziehung gesetzt.

1.1 Aufbau der Arbeit

Die erste Teilstudie der Arbeit wendet sich zunächst der Elementarstruktur der unterrichtlichen Interaktion im klassenöffentlichen Unterricht auf einer idealtypischen Betrachtungsebene zu. Dabei wird das spezifische Regelwerk des unterrichtlichen Interaktionsraums als Ausdruck einer dem klassenöffentlichen Unterricht eingeschriebenen Sozialisationsfunktion gedeutet.

In der zweiten Teilstudie wird der Prozess rekonstruiert, innerhalb dessen sich Schüler den Interaktionsraum des klassenöffentlichen Unterrichts empirisch aneignen. Durch die Analyse typischer unterrichtlicher Verhaltensweisen von Schülern in verschiedenen Klassenstufen wird eine Phasenabfolge des Prozesses der Einsozialisierung der Schüler in den Interaktionsraum des klassenöffentlichen Unterrichts formuliert. Ziel ist es, herauszuarbeiten, wie sich der Charakter des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs und damit das Verhältnis der Schüler zu den inhaltlichen Auseinandersetzungen des Unterrichts im Laufe der Schulzeit verändern. Dabei werden in dieser Teilstudie noch keine konkreten Aneignungsprozesse in den Blick genommen. Vielmehr wird lediglich grundsätzlich danach gefragt, welchen Modus der Auseinandersetzung mit Gegenständen der klassenöffentliche Unterricht in sich kultiviert.

In der dritten Teilstudie wird schließlich untersucht, wie der klassenöffentliche Unterricht darauf reagiert, wenn individuelle materiale Bildungsansprüche von Schülern in Form von Fragen in ihn einbrechen. In drei Fallrekonstruktionen wird verfolgt, welches Schicksal Fragen von Schülern im klassenöffentlichen Unterricht widerfährt. Ziel ist es dabei, zu rekonstruieren, wie weit sich der klassenöffentliche Unterricht in den Dienst einer Erörterung von Fragen individueller Schüler zu stellen vermag.

Anhand der Art und Weise, wie der klassenöffentliche Unterricht die Fragen der Schüler aufgreift, jedoch auch, wie er ihre fortgesetzte Erörterung irgendwann wieder beendet, soll auf der Ebene der unterrichtlichen Interaktion rekonstruiert werden, in welches Verhältnis der klassenöffentliche Unterricht sich in diesen Frageszenen zu dem Anspruch setzt, materiale Bildungsansprüche individueller Schüler zu befriedigen.

1.2 Die Befunde

Die Ausarbeitung der Anforderungen, die die elementare Interaktionsstruktur des klassenöffentlichen Unterrichts an das unterrichtliche Verhalten von Schülern stellt, offenbart zunächst, dass dem klassenöffentlichen Unterricht eine für moderne Gesellschaften bedeutsame Sozialisationsfunktion eingeschrieben ist. Anhand des Regelwerks, durch das das Rederecht an Schüler erteilt wird, lässt sich, so die zentrale These des ersten Teils, ablesen, dass der klassenöffentliche Unterricht mit großer Konsequenz auf eine »berufsförmige« geistige Haltung der Schüler drängt: Von diesen wird eingefordert, ihre *äußere* Beteiligung am Unterrichtsgespräch von ihrer *inneren* Beteiligung zu lösen.

Der zentrale Befund der zweiten Teilstudie, also die Rekonstruktion des Sozialisationsprozesses, innerhalb dessen Schüler sich den Interaktionsraum des

klassenöffentlichen Unterrichts aneignen, besteht darin, dass gezeigt wird, dass der klassenöffentliche Unterricht bei Schülern die Fähigkeit kultiviert, die Gegenstände des Unterrichts aus einer *allgemeinen Perspektive* zu betrachten und in einer angemessenen Art und Weise klassenöffentlich vor ihren Mitschülern zu thematisieren.

Damit wird ein Moment einer *formalen* Bildung von Schülern durch den klassenöffentlichen Unterricht aufgezeigt, das interessanterweise gerade auf einem Merkmal des unterrichtlichen Interaktionsraums beruht, das üblicherweise im Zentrum der Kritik am klassenöffentlichen Unterricht steht. So offenbart sich, dass es gerade seine Begrenztheit in Bezug auf die Möglichkeit, auf individuelle Aneignungsprozesse von Schülern einzugehen, ist, die die Schüler zu einer Einnahme einer allgemeinen Perspektive auf die Gegenstände des Unterrichts drängt.

In der dritten Teilstudie soll schließlich auf der Grundlage der Rekonstruktion dreier Unterrichtsszenen, in denen Schüler gegen die unterrichtliche Normalerwartung Fragen zu den Gegenständen des Unterrichts klassenöffentlich stellen, aufgezeigt werden, dass der klassenöffentliche Unterricht Fragen von Schülern zwar nicht abweisen, sie jedoch ohne Legitimationsproblem ungeklärt wieder fallen lassen kann.

Anstatt dies als Ausdruck eines Scheiterns der unterrichtlichen Praxis an dem Anspruch, materiale Bildungsansprüche von Schülern zu befriedigen, zu deuten, wird die These formuliert, dass der klassenöffentliche Unterricht durch seinen eigentümlichen Umgang mit den Fragen von Schülern objektiv über sich hinausweist. Er bestimmt sich selbst als eine soziale Praxis, in der individuelle materiale Bildungsansprüche entstehen, die jedoch konstitutiv nur *gegen* ihn erhoben werden können.

In der Gesamtschau der drei Teilstudien wird also deutlich, dass, anstatt von einer grundsätzlichen Opposition von Sozialisationsfunktion und Bildungsanspruch im klassenöffentlichen Unterricht auszugehen, es vielmehr sinnvoll erscheint, zunächst zwischen einem formalen und einem materialen Bildungsmoment zu differenzieren. Während Ersteres mit dem klassenöffentlichen Unterricht als Sozialisationsraum durchaus in einem guten Passungsverhältnis steht, erweisen sich materiale Bildungsansprüche als konstitutiv gegenschulische Ansprüche.

Teil I

Teilstudie: Zur Sozialisationsfunktion des klassenöffentlichen Unterrichts

2

In Übertragung eines Begriffs von Courtney Cazden kann der klassenöffentliche Unterricht als das »default pattern« (Cazden 1988, S. 53) des schulischen Unterrichts bezeichnet werden – ein Begriff, der aus dem technischen Bereich stammt und dort so etwas wie eine »Voreinstellung« meint: Der klassenöffentliche Unterricht ist das, was in der Institution Schule passiert, außer ein pädagogisches Engagement legt Wert darauf, ein anderes unterrichtliches Interaktionsformat durchzusetzen.

Ohne also die Tatsache vielfältiger Formen des Unterrichts in der schulischen Realität zu leugnen, wendet sich die folgende Untersuchung, indem sie die Interaktionsstruktur des klassenöffentlichen Unterrichts in den Blick nimmt, doch der Grundform des Unterrichts schlechthin zu.

Ist damit bereits eine Abstraktion von der unterrichtlichen Realität verbunden, so wird diese noch einmal dadurch gesteigert, dass die Interaktionsstruktur des klassenöffentlichen Unterrichts nachstehend nicht in einer empirisch konkreten Form, sondern idealtypisch betrachtet wird. Gegenstand der ersten Teilstudie ist damit gewissermaßen die interaktionsstrukturelle Essenz des schulischen Unterrichts.

Der Grund dafür ist, dass, obwohl man sagen kann, dass das »(...) ›Unterrichtsgespräch‹ oder der ›fragend-entwickelnde Unterricht‹, in seinem gesprächsstrukturellen Funktionieren ganz gut untersucht [ist, T. W.]« (Breidenstein 2006, S. 98), eine wesentliche Schlussfolgerung aus der Forschung zur Interaktionsstruktur des klassenöffentlichen Unterrichts m. E. bislang nicht gezogen worden zu sein scheint.

So soll im Folgenden aufgezeigt werden, dass die Interaktion im klassenöffentlichen Unterricht mit großer Konsequenz, also nicht einfach nur als Kollateralschaden einer dem Unterricht äußerlichen Ordnungsfunktion, von den Schülern einfordert, ihr unterrichtliches Engagement von ihrer inneren Beteiligung am Unterrichtsgespräch zu lösen. Dies wird weiter unten als Ausdruck einer Sozialisationsaufgabe des klassenöffentlichen Unterrichts interpretiert, bei Schülern einen »berufsförmigen« Umgang mit ihrer Aufmerksamkeit zu kultivieren.

2.1 Die idealtypische Struktur der unterrichtlichen Interaktion im klassenöffentlichen Unterricht

Auf den ersten Blick muss angesichts der Komplexität des empirisch beobachtbaren Unterrichts die Behauptung, es gäbe *eine* Struktur der Interaktion im klassenöffentlichen Unterricht, gewagt erscheinen. Zwar gibt sich, wie jeder mit Unterrichtsprotokollen Vertraute zugestehen wird, der klassenöffentliche Unterricht in Unterrichtsprotokollen sofort als solcher zu erkennen. Dennoch erscheint es riskant, von nur einer elementaren Interaktionsstruktur auszugehen, die unterhalb der großen empirischen Vielfalt von Interaktionen im klassenöffentlichen Unterricht durchgängig operiert.

Genau dies jedoch kann auf der Grundlage ethnomethodologischer, konversationsanalytischer und soziolinguistischer Forschungsarbeiten aufgezeigt werden. Die Interaktion des klassenöffentlichen Unterrichts lässt sich, wenn man sie von Unterbrechungen, Einwüfen, Ausnahmesituationen etc., reinigt, auf ein erstaunlich einfaches Grundmuster reduzieren.

Da in der gesamten Arbeit, also auch in der zweiten und dritten Teilstudie, ein hohes argumentatives Gewicht auf der Behauptung lasten wird, dass der klassenöffentliche Unterricht durch ein spezifisches *dreischrittiges Interaktionsmuster* gekennzeichnet ist – das im Folgenden immer wieder auch als die »Normalform« des klassenöffentlichen Unterrichts bezeichnet wird –, werden in den folgenden Abschnitten einige maßgebliche Forschungsarbeiten, die diese Behauptung begründen, nicht nur in einer kurzen Darstellung eines Forschungsstandes abgehandelt, sondern relativ ausführlich gewürdigt.

2.1.1 Learning Lessons: Die ethnomethodologische Studie Hugh Mehan's

Aus den Forschungsarbeiten zur Interaktionsstruktur des klassenöffentlichen Unterrichts sticht die viel beachtete ethnomethodologische Studie von Hugh Mehan Ende der 1970er Jahre an einer Grundschulklasse in San Diego heraus (vgl. Mehan 1979). In seiner Untersuchung stellt Mehan fest, dass die unterrichtliche Interaktion im klassenöffentlichen Unterricht mit einer großen Konsequenz durch ein sich wiederholendes dreischrittiges Interaktionsmuster gekennzeichnet ist, das aus folgenden drei aufeinanderfolgenden Interakten besteht:

- 1) Initiierungsinterakt – in der Regel in Form einer Frage eines Lehrers.
- 2) Antwortinterakt – meist eines Schülers.
- 3) Evaluativer Interakt – in der Regel in Form eines bewertenden Kommentars durch den Lehrer.

Die empirische Dominanz dieses Musters in dem von Mehan untersuchten Unterricht war so ausgeprägt, dass Mehan sich berechtigt sah, sein gesamtes transkribiertes Material von Unterrichtsstunden direkt in ein Transkriptionsformat einzutragen, das in die drei Spalten »Initiation – Reply – Evaluation« (im Folgenden als »IRE« abgekürzt) gegliedert war (exemplarisch dafür: Mehan 1979, S. 37 ff.). Hier ein Beispiel für dieses Transkriptionsformat und einer dem Format besonders schön entsprechenden Interaktion aus Mehans Untersuchung:

»Initiation	Reply	Evaluation
5:13		
T: I called the tractor		
A: >mmm...<	R: Machine	T: Machine, Rafael, good, I called it a machine.« (Mehan 1979, S. 56)

Dieses »basic initiation-reply-evaluation format of classroom lessons« (Mehan 1979, S. 140) betrachtet Mehan als das Grundmuster unterrichtlicher Interaktion, wobei er keineswegs leugnet, dass es sich auf der Oberfläche des beobachtbaren Unterrichts nicht starr durchsetzt, sondern es vielmehr permanent zu empirischen Abweichungen kommt. Allerdings kann Mehan aufzeigen, dass die verschiedenen Formen von Abweichungen *als Abweichungen* nur erkennbar sind, weil im Unterricht eine bestimmte sequenzielle Ordnung von Interakten eigentlich erwartet wird. Die Geltung des von Mehan rekonstruierten Dreischritts erweist sich darin, dass auf eine Frage eines Lehrers eine Antwort eines Schülers erwartet wird, auf eine Antwort eines Schülers in der Regel ein Kommentar eines Lehrers folgt und der Abschluss einer Interaktionseinheit, markiert durch einen evaluativen Sprechakt eines Lehrers, der einzige legitime Zeitpunkt ist, an dem ein neues Thema initiiert werden kann¹ (siehe auch Kalthoff, Falkenberg 2008, S. 911).

1 James Heap kritisiert allerdings zu Recht, dass Mehan den von ihm rekonstruierten IRE-Dreischritt unmittelbar dafür verwendet, ein dreispaltiges Transkriptionsformat zu erstellen. Damit schwächt Mehan den strukturalen Charakter seines Befundes einer Grundstruktur unterrichtlicher Interaktion, die unter der oberflächlichen Vielfältigkeit der empirisch beobachtbaren unterrichtlichen Realität operiert. Denn es zwingt ihn dazu, Sprechakte unter eine der drei IRE-Kategorien zu subsumieren und damit z. B. die Möglichkeit der Funktionsüberschneidung von Sprechakten zu negieren. »His (Mehan's, T. W.) transcription system embodies this machinery by placing each turn from the lessons in the column corresponding to one of the three turn types of his structure. It becomes rapidly apparent, however, that even if we restrict the universe of classroom acts to Mehan's three, some turns could be indexed as initiations instead of evaluations, and vice versa. Further it is apparent that some turns serve both initiatory and evaluator functions. In setting out his data under the columns of his trin-

Stets ist die Normalerwartung an dem aufgezeigten dreischrittigen Interaktionsmuster orientiert.²

Wie fest die Erwartung dieses IRE-Musters mit dem schulischen Unterricht verbunden ist, kann Mehan suggestiv an der Differenz der Wahrnehmung einer einfachen Frage-Antwort-Interaktion und derselben Interaktion mit einem zusätzlichen evaluativen Sprechakt aufzeigen. So führt er folgende Interaktion an, um zu zeigen, dass erst durch den evaluativen Sprechakt eine Frage-Antwort-Interaktion als eine unterrichtliche Interaktion erkennbar wird – dann allerdings ganz unmittelbar:

»Speaker A: ›What time is it, Denise?‹ Speaker B: ›Two-thirty.‹ Speaker A: ›Very good, Denise.‹ The presence of the evaluation slot, which comments on the completion of the immediately preceding initiation-reply pair, seems to be a distinguishing feature of classroom communication« (Mehan 1979, S. 194).

Lässt man den dritten evaluativen Sprechakt in diesem Beispiel weg, ist das Ergebnis eine ganz alltägliche Informationsfrage, die überall stattfinden könnte – auch im Unterricht, wenn ein Lehrer tatsächlich, also außerhalb des eigentlichen Unterrichtsgesprächs, nach der Uhrzeit fragen würde. Das spezifisch Unterrichtliche einer Interaktion verdankt sich also erst einem evaluativen Moment, das an Frage-Antwort-Interaktionen anschließt (zur Bedeutung des evaluativen Sprechakts im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch siehe auch: Streeck 1979).

In ähnlicher Weise ließen sich die spezifischen Erwartungen in Bezug auf das, was auf einen bestimmten Sprechakt im Unterricht folgt, auch bezogen auf die anderen beiden Teile des IRE-Dreischritts ausbuchstabieren (vgl. Mehan 1979, S. 50).

Auf eine Schwäche der Studie Mehan's, die für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung ist, muss allerdings hingewiesen werden. Diese betrifft Mehan's

ity he seems to have committed a mortal sin against which he rails: treating a single form (utterance) as having a single meaning« (Heap 1981, S. 281).

- 2 Auch der in der Einleitung zu dieser ersten Teilstudie angeführte Begriff des »default patterns« (Cazden 1988, S. 53) bezieht sich auf dieses IRE-Muster. Dieses Muster ist das, was in einem klassenöffentlichen Unterricht normalerweise stattfindet.

Der Begriff des »default pattern« bestimmt m. E. jedoch auch treffend das grundsätzliche Verhältnis des klassenöffentlichen Unterrichts zu anderen Formen des Unterrichts. Denn er impliziert, dass wenn kein besonderer pädagogischer Aufwand betrieben wird, der schulische Unterricht automatisch die hier dargelegte Interaktionsform des klassenöffentlichen Unterrichts annimmt. Dies spiegelt sich in der unterrichtlichen Realität etwa darin wider, dass »Partnerarbeiten«, »Gruppenarbeitsphasen«, etc. stets in den klassenöffentlichen Unterricht eingelagert sind, also explizit eingerichtet werden müssen, und nicht umgekehrt, Schüler ausnahmsweise zu einem klassenöffentlichen Unterricht zusammengerufen werden müssen.

theoretische Einordnung von Interaktionssequenzen, die durch Schüler initiiert werden. Anstatt diese als Abweichungen vom »eentlichen« unterrichtlichen Interaktionsmuster zu verstehen, betrachtet er die Initiierung von Interaktionen durch Schüler nämlich als eine durchaus in der unterrichtlichen Interaktionsstruktur vorgesehene Partizipationsmöglichkeit für diese. Damit erscheint die unterrichtliche Interaktion weit weniger restriktiv, als wenn man davon ausgeht, dass schülerinitiierte Interaktionen *Ausnahmeinteraktionen* darstellen, die in der Normalform des Unterrichts eigentlich nicht vorgesehen sind.

Mehan widmet schülerinitiierten Interaktionen sogar ein eigenständiges Kapitel in seiner Untersuchung »Learning Lessons«, in dem er versucht herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen Schüler Einfluss auf den Verlauf des Unterrichtsgesprächs nehmen können. Er kann dabei durchaus plausibel zeigen, dass Schüler dann einen Themen initiierenden Sprechakt übernehmen können, wenn sie 1. den richtigen Zeitpunkt für ihren Wortbeitrag wählen, nämlich nach einem evaluativen Sprechakt des Lehrers, 2. sich auf das bereits verhandelte Thema beziehen und 3. einen neuen, originellen Gedanken zum Unterricht beisteuern. »In order for a student's contribution to change the course of a lesson once it is in progress, it must not only be placed in the proper juncture, and be relevant to previous discussion, it must make a ›interesting‹ (compare Davis, 1971) or ›original‹ contribution as well. The addition of this component to the others enabled students to gain control of the lesson format« (Mehan 1979, S. 152).

Was Mehan dabei allerdings übersieht, ist das weiter unter (siehe Kapitel 3.1) ausführlich erörterte Phänomen, dass thematische Vorstöße von Schülern lediglich exkursartige Interaktionen initiieren, die sogar regelmäßig sprachlich so gerahmt werden, dass deutlich wird, dass sie nicht zum »eentlichen« Unterricht dazugehören.

Die Schwäche der Studie Mehan's, auf die hier, da in der dritten Teilstudie dieser Arbeit schülerinitiierte Interaktionen empirisch im Zentrum stehen werden, hingewiesen werden muss, liegt also darin, dass er die verschiedenen Interakte des IRE-Dreischritts nicht eindeutig Lehrern und Schülern zuordnet – obwohl er natürlich anerkennt, dass der Lehrer in einer überwältigender Mehrzahl der Fälle die Initiierung eines Themas übernimmt. Berücksichtigt man den ausnahmliehen Charakter schülerinitiierten Interaktionen, kann die von Mehan aufgezeigte Grundstruktur unterrichtlicher Interaktion also noch weiter spezifiziert werden. Die gesamte unterrichtliche Interaktion gliedert sich auf mikrologischer Ebene in das dreischrittige Muster:

- 1) Initiierung einer Interaktion *durch eine Frage eines Lehrers.*
- 2) Antwort *eines Schülers.*
- 3) Evaluation der Schülerantwort *durch den Lehrer.*

2.1.2 Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Struktur unterrichtlicher Interaktion

Genau diese Grundstruktur wird auch von gesprächsanalytischen Untersuchungen zum »Turn-taking« im Unterricht aufgezeigt. Dies soll im Folgenden anhand einer innerhalb der gesprächsanalytischen Forschung viel beachteten Studie von Alexander McHoul nachgezeichnet werden, in der dieser die Regeln der Turn-Organisation im klassenförmigen Unterricht in Abgrenzung zu den Regeln der Rederechtvergabe in Alltagsgesprächen untersucht (vgl. McHoul 1978).

Zunächst seien die unterrichtlichen Regeln des Turn-takings betrachtet, die zur Anwendung kommen, wenn ein Lehrer im klassenöffentlichen Unterricht im Besitz des Rederechts ist.

Der Lehrer kann entweder 1) das Rederecht einem Schüler erteilen oder 2) das Rederecht behalten:

1) Der Lehrer kann den Turn jederzeit durch eine »current speaker selects next speaker«-Technik (»aktueller Sprecher bestimmt den nächsten Sprecher«-Technik) einem Schüler erteilen. Der entsprechend ausgewählte Schüler hat dabei nicht nur das Recht, sondern auch die *Pflicht* zu sprechen (McHoul 1978, S. 188).

Hierbei muss, worauf Harrie Mazeland kritisch gegenüber McHoul hinweist (Mazeland 1983, S. 81 ff.), zwischen zwei verschiedenen Formen der Zuteilung des Rederechts an Schüler differenziert werden: Der Lehrer kann entweder einem beliebigen Schüler das Wort erteilen, *ohne dass dieser einen Redewunsch angezeigt hat*. Er kann jedoch auch durch die Intonation seiner Fragen »offene Positionen« im Unterrichtsgespräch schaffen, die den Schülern anzeigen, dass sie sich *mit Meldungen um das Rederecht bewerben* können.

2) Der Lehrer kann sich jedoch auch nach Abschluss einer Äußerung dafür entscheiden, den Turn keinem Schüler zuzuweisen. Dies führt dazu, dass erwartet wird, dass er im Folgenden weiterspricht. Tut er dies nicht, entstehen Gesprächspausen, die erst dann beendet werden, wenn er seine Rede fortsetzt. Der Grund dafür liegt darin, dass Schüler die Gesprächspausen des Lehrers, die in Alltagsgesprächen geeignete Momente wären, um das Rederecht zu ergreifen, nicht dafür ausnutzen dürfen, um sich selbst als nächste Sprecher auszuwählen (vgl. McHoul 1978, S. 188). »Der Lehrer braucht gar keine Angst vor Unterbrechungen seines Beitrages zu haben, weil er der Einzige ist, der sich selbst auswählen kann« (Mazeland 1983, S. 81).

Unterrichtspragmatisch können Lehrer diese Regel natürlich auch disziplinierend einsetzen, wenn Schüler in außerunterrichtliche Unterhaltungen involviert sind. Indem Sie aufhören zu sprechen, erzeugen sie Gesprächspausen, die deshalb objektiv disziplinierend wirken, weil sie Ausdruck einer Verweigerung sind,

mit dem Unterricht fortzufahren, bis die Schüler aufgehört haben, miteinander zu reden. Könnten dagegen Schüler in den durch das Schweigen des Lehrers entstehenden Gesprächspausen das Rederecht ergreifen, würde dieser disziplinierende Effekt verpuffen.

Die Tatsache, dass der Lehrer allerdings auch weitersprechen *muss* und nicht nur *kann*, wenn er keinen Schüler als nächsten Sprecher auswählt, muss, wie Mazeland kritisch gegenüber McHoul anmerkt, als Ausdruck einer institutionellen Verpflichtung des Lehrers gedeutet werden, das Unterrichtsgespräch zu leiten (Mazeland 1983, S. 83). Der Lehrer steht aufgrund dieser Turn-taking-Regel gewissermaßen im kommunikativen Brennpunkt des Unterrichtsgesprächs und hat im Vergleich zu Alltagsgesprächen keine Möglichkeit, sich von der Erwartung zu entlasten, permanent in das laufende Gespräch eingeschaltet zu sein.

Nun seien die Regeln der Rederechterteilung betrachtet, nachdem ein Lehrer einem Schüler den Turn erteilt hat. Auch dieser kann entweder 1) das Rederecht wieder abgeben oder 2) versuchen, es zu behalten.

1) Wenn der Schüler das Rederecht durch eine »current speaker selects next speaker«-Technik loswerden will, kann er das Rederecht ausschließlich dem Lehrer zuweisen, nicht jedoch seinen Mitschülern. Die Situation des Schülers und des Lehrers ist also im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch asymmetrisch: Während der Lehrer jedem anderen das Rederecht erteilen kann, müssen die Schüler das Rederecht immer wieder an den Lehrer zurückgeben.

Eine zentrale kommunikative Auswirkung dieser Regel für das Unterrichtsgespräch besteht darin, dass eine unmittelbare Verständigung zwischen Schülern zu einem Thema untereinander im klassenförmigen Unterrichtsgespräch nicht legitim möglich ist (McHoul 1978, S. 190), sich Schüler also nur vermittelt über Äußerungen an den Lehrer aufeinander beziehen können.

Diese Differenz zwischen der Turn-Organisation im Unterricht gegenüber derjenigen in Alltagsgesprächen kann an folgender Unterrichtsinteraktion veranschaulicht werden, die Mehan gedankenexperimentell entwirft, um aufzuzeigen, dass eine Weitergabe des Rederechts von einem Schüler an einen anderen sofort als nicht-wohlgeformt ins Auge springt:

»A sequence like the following simply does not occur during lessons.

Initiation	Reply	Evaluation
T: Where is the red flower, Richard?	R: Under the tree?	
R: What do you think, Cindy?	C: I guess you're right.«	

(Mehan 1979, S. 192)

2) Wenn ein Schüler den Turn nicht an den Lehrer zurückgibt, sondern ihn behalten möchte, entsteht eine Situation, in der ihm nur der Lehrer an geeigneter Stelle das Rederecht wieder entwenden kann (McHoul 1978, S. 188).

Während in gruppenförmigen Gesprächssituationen des Alltags jeder Gesprächsteilnehmer die Möglichkeit hat, an einer geeigneten Stelle eines Wortbeitrages eines Gegenübers diesem das Rederecht abzunehmen, weshalb es in Alltagsgesprächen eine Reihe von Regeln gibt, die dazu dienen, die Probleme, die mit der Möglichkeit von Überschneidungen, die aus dem gleichzeitigen Einsetzen mehrerer Sprecher resultieren (Sacks et al. 1974, S. 705), zu lösen, verlieren diese Regeln im klassenförmigen Unterrichtsgespräch ihre Funktion, da sich, wenn ein Schüler den Turn hat, nur der Lehrer selbst als nächsten Sprecher auswählen kann.

Diese von McHoul herausgearbeiteten Regeln, die er als algorithmisches Regelwerk ausformuliert, durch das die Menge aller regelkonformen Unterrichtsinteraktionssequenzen erzeugt werden kann, haben zur Konsequenz, dass der klassenförmige Unterricht sich als eine endlose Kette alternierender Lehrer- und Schüleräußerungen vollzieht. Das ergibt sich zwingend daraus, dass, nachdem der Lehrer einem Schüler das Wort erteilt hat, der Turn anschließend grundsätzlich zu ihm zurückgehen muss, bevor er einem anderen Schüler erteilt werden kann, usw. usf.

Damit erscheint jedoch das dreischrittige IRE-Muster Mehan's auf den ersten Blick auf ein zweischrittiges Lehrer-Schüler-Muster verkürzt. Wird jedoch noch die inhaltliche Dimension der Wortbeiträge von Lehrern und Schülern berücksichtigt, zeigt sich, dass der Lehrer bei der Zurücknahme eines Turns stets die Äußerungen des vorangegangenen Sprechers (also des Schülers) zunächst zu kommentieren hat, bevor er das Unterrichtsgespräch auf neue Inhalte hinlenken darf. »Teachers have the right and obligation to give – once an answer has been produced – a comment on the sufficiency of that answer« (McHoul 1978, S. 190). Daraus ergibt sich dann, dass der klassenöffentliche Unterricht statt durch die in der Gesprächsanalyse wohlbekannten »adjacency pairs«, also paarige Sprechakte wie Gruß-Rückgruß, Frage-Antwort usw., durch ein dreischrittiges Interaktionsmuster geprägt ist. »What Sacks (1967: October 31) has called ›utterance pairs‹ include question-answer (Q – A) pairs. In the classroom situation this becomes an ›utterance-triad‹, question-answer-comment on the sufficiency of that answer (Q-A-C)« (McHoul 1978, S. 191).

Damit konvergiert die gesprächsanalytische Untersuchung McHouls vollständig mit den Ergebnissen der ethnomethodologischen Studie Mehan's – mit dem Unterschied allerdings, dass der IRE-Dreischritt Mehan's, genau im Sinne der oben formulierten Kritik an dessen Ausführungen zu schülerinitiierten Interaktionen, korrigiert wird. Das Grundmuster unterrichtlicher Interaktion, das aus den von McHoul herausgestellten Regeln der Turn-Organisation im klassenöf-

fentlichen Unterrichtsgespräch abgeleitet werden kann, besteht aus dem sich endlos wiederholenden Dreischritt:

- 1) Lehrerfrage
- 2) Schülerantwort
- 3) Lehrerkommentar

Wie weiter oben bereits erwähnt, darf die empirische Geltung dieses Muster nicht so verstanden werden, dass die Oberflächengestalt des klassenöffentlichen Unterrichts durchgängig diesem Dreischritt folgen würde. Sowohl, was die grammatische Form der Sprechakte von Schülern und Lehrern angeht, als auch, was die Vollständigkeit des Musters betrifft, kann es vielmehr zu erheblichen Abweichungen kommen.³

Die Geltung des durch Mehan und McHoul in zwei unabhängigen und methodisch unterschiedlich ausgerichteten Studien rekonstruierten dreischrittigen Grundmusters der Interaktion im klassenöffentlichen Unterricht erweist sich bei aller oberflächlichen Vielfalt der empirisch beobachtbaren unterrichtlichen Interaktion vielmehr dadurch, dass es die *Normalerwartungen* formuliert, durch die das Verhalten der unterrichtlichen Akteure und der Beobachter klassenöffentlichen Unterrichts geprägt ist. Selbstverständlich stellen im Unterricht auch Schüler gelegentlich Fragen, auf die Lehrer antworten, ohne vorangegangene Äußerungen von Schülern bewertend kommentiert zu haben. Dass die Annahme eines eigentlich dreischrittigen Grundmusters unterrichtlicher Interaktionen dadurch nicht widerlegt wird, zeigt sich daran, dass solche Abweichungen unmittelbar als *außergewöhnliche* Interaktionen wahrgenommen werden. Es sind sozusagen die Normalerwartungen, die sich aus dem dreischrittigen Interaktionsmuster des klassenöffentlichen Unterrichts ableiten lassen, die überhaupt erst erkennbar machen, wann im Unterricht Interaktionen stattfinden, die vom »eigentlichen« Unterricht abweichen, und die diesen Abweichungen ihre Bedeutung als solche geben. »Of course not all sequences conform to the prototype (des IRE-Musters, T. W.), but its postulation as the underlying structure makes possible interpretation of sequences that depart from it« (Tannen 1981, S. 275).

3 Was die Vollständigkeit anbelangt, so kann diese nicht über das Vorhandensein von bestimmten Sprechakten bestimmt werden. Die Abwesenheit eines bewertenden Sprechakts etwa kann objektiv eine bewertende Funktion haben. »The absence of such a comment can, thus, be taken as a non-trivial absence. In fact a non comment is itself a form of comment marking, for instance, that an answer is not satisfactory while not incorrect. It may, then, mark a failure to have produced something recognizable as an answer« (McHoul 1978, S. 190).

Damit markiert Deborah Tannen auch den terminologischen Unterschied zwischen dem *Muster* und der *Struktur* unterrichtlicher Interaktion. Das dreischrittige Oberflächenmuster unterrichtlicher Interaktion hat insofern den Charakter einer Struktur, als es selbst dann noch gilt, wenn der Unterricht ihm seiner Oberflächengestalt nach nicht entspricht.

2.1.3 Inhaltliche Implikationen

Das dreischrittige Interaktionsmuster sagt bereits sehr viel über den Modus aus, durch den im klassenöffentlichen Unterricht die Gegenstände des Unterrichts vermittelt werden.

So fällt auf, dass Schüler darin ausschließlich als Antwortende in Erscheinung treten. Die Fragen, auf die sie zu antworten haben, sind dabei solche, auf die die Lehrer immer schon eine Antwort parat haben (vgl. exemplarisch: Redder 1983; Ehlich 1981, S. 346). Jürgen Streeck sieht sich dadurch berechtigt, die Fragen des Lehrers als »Prüfungsfragen« zu bezeichnen. »So kann man feststellen, 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 (vgl. Wunderlich 1976, S. 328; Streeck 1979). Unterrichten ist unter diesem Gesichtspunkt wesentlich Prüfen« (Streeck 1979, S. 246).

Die Tatsache, dass in dem dreischrittigen Interaktionsmuster des klassenöffentlichen Unterrichts Lehrer Fragen stellen, auf die bereits gültige Antworten vorliegen, und dass von Schülern erwartet wird, diese vorliegenden Antworten lediglich noch einmal in ihrem Antwort-Sprechakt gegenüber dem Lehrer zu wiederholen, weist dabei auf den konstitutiv »doktrinalen« Charakter des Unterrichts hin (zum Begriff der Doktrinalität siehe Prange 1986). *Die Antworten der Schüler erheben keine eigenen Geltungsansprüche, wie dies für eine Praxis der diskursiven Erörterung von Geltungsfragen konstitutiv wäre, sondern sie bemühen sich, Aussagen zu formulieren, die bereits allgemein Geltung für sich beanspruchen.*

Dieses Wortmeldungen von Schülern kennzeichnende Nicht-Erheben eigener Geltungsansprüche bringt Streeck folgendermaßen auf den Punkt: »Für den Sprechakt der Schüler-Antwort ist also kennzeichnend, daß sein Wahrheitsgehalt nicht im Sinne eines Geltungsanspruches implizit behauptet, sondern rückwirkend vom nächsten Sprecher (dem Lehrer, T. W.) entschieden wird« (Streeck 1979, S. 250). Und mit Kalthoff/Falkenberg kann dem hinzugefügt werden, dass »Schüler ihrerseits i. d. R. die Beurteilung ihrer Aussagen und damit deren Geltungsanspruch [übernehmen, T. W.]« (Kalthoff und Falkenberg, S. 913).

Die Legitimationsgrundlage für diese Doktrinalität des Unterrichts muss darin gesehen werden, dass es sich bei den Gegenständen, die in ihm verhandelt werden, in der Regel um gesichertes Wissen handelt. Oder wie Hegel lakonisch festhält: »(...) die Schulkenntnisse sind etwas, das andere längst wissen« (Hegel 1811, S. 353). Und dieses bewährte Wissen, wird im klassenöffentlichen Unterricht eben lediglich weitergegeben, anstatt dass es in seiner Geltung noch einmal neu überprüft würde.

Dies findet auf Interaktionsebene unmittelbar seinen Ausdruck darin, dass sich zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort in der Normalform des klassenöffentlichen Unterrichts keine Lücke befindet, durch die offene Geltungsfragen überhaupt Eingang in den Unterricht finden könnten. Der klassenöffentliche Unterricht ist seiner Interaktionsstruktur nach strukturell also weit von einer Praxis der diskursiven Erörterung und Überprüfung von Geltungsfragen entfernt.

2.2 Rederecht und Redepflicht – zur »Beteiligungsrolle« von Schülern

Nachdem im Vorherigen das äußere Interaktionsgerüst des klassenöffentlichen Unterrichts dargestellt wurde, wird im Folgenden untersucht, welche inneren Voraussetzungen bei den individuellen Schülern idealtypisch mit einem reibungslosen Ablauf dieses dreischrittigen Interaktionsmusters korrespondieren. Dafür wird herausgearbeitet, mit welchen Anforderungen es für Schüler verbunden ist, sich in einer angemessenen Art und Weise am klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch zu beteiligen.

Bei einer Betrachtung der Struktur dieser »Beteiligungsrolle« (Hausendorf 2008, S. 942) der Schüler am klassenöffentlichen Unterricht fällt auf, dass diese von einer in der sozialen Welt einzigartigen Struktur ist – wobei es eines gewissermaßen ethnografischen Zurücktretens von der Vertrautheit mit dem schulischen Interaktionsraum bedarf, um diese Einzigartigkeit zu erkennen: Denn die Beteiligung der Schüler ist durch eine merkwürdige *Gleichzeitigkeit von Redepflicht und Rederecht* gekennzeichnet. Schüler können im klassenöffentlichen Unterricht sowohl willkürlich vom Lehrer zu Wortbeiträgen verpflichtet werden, als auch sich mit Meldungen um das Rederecht bewerben. Das unterrichtliche Rederecht ist damit durch den eigentümlichen Widerspruch gekennzeichnet, dass es je nachdem, wie es zugewiesen wird, sowohl als ein begehrtes Gut als auch eine lästige Pflicht erscheinen kann.

Das Ziel der folgenden Erörterung ist es, herauszuarbeiten, was sich in dieser Gleichzeitigkeit von Rederecht und Redepflicht im klassenöffentlichen Unterricht ausdrückt.