

Der Beitrag ist erschienen in:  
Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hgg.) (2002)  
Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik  
Baltmannsweiler: Schneider

## **Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse**

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welchen Beitrag eine linguistische Analyse von Unterricht für die fachdidaktische Forschung leisten kann, konkret für die Deutschdidaktik. Dazu werden drei authentische Beispiele der unterrichtlichen Behandlung von Texten herangezogen. Im ersten Kapitel wird skizziert, in welcher Weise Unterricht in unterschiedlichen Disziplinen erforscht wird. Im zweiten Teil wird zunächst die Idee des fragend-entwickelnden Unterrichts vorgestellt, bevor an einem Beispiel erklärt wird, worin die Schwierigkeiten begründet sind. Anschließend wird an einem Beispiel von Schreibkonferenzen aufgezeigt, wie die in der Gruppenarbeit stattfindenden Lernprozesse rekonstruiert werden können.

### **1 Unterricht als Gegenstand unterschiedlicher Disziplinen**

Unterricht ist Gegenstand so unterschiedlicher Disziplinen wie der Pädagogik, der verschiedenen Fachdidaktiken, der Linguistik, der Psychologie und der Soziologie. Pädagogik, Psychologie und Didaktik geht es, bei allen Unterschieden, immer auch um die Frage nach dem Verhältnis von Lehren und Lernen. Oder anders ausgedrückt: Wie kann die Lehrperson bzw. der Unterricht Einfluss nehmen auf das Lernen und die Entwicklung der Schüler? Dahinter verbergen sich nicht nur weitreichende und grundlegende Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit von Verständigung und Entwicklung überhaupt, sondern auch ein zentrales methodologisches Problem: Wie kann man erheben, was Schüler im Unterricht lernen? Diese Frage versuchen die verschiedenen Disziplinen auf je unterschiedlichen Wegen zu beantworten und sie kommen dabei auch zu unterschiedlichen Ergebnissen.

#### **1.1 Pädagogik und allgemeine Didaktik**

Die in der Pädagogik angesiedelte allgemeine Didaktik behandelt aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven eher grundlegende und fächerübergreifende Fragen von Unterricht, wie bildungstheoretische, lehr- bzw. lerntheoretische oder kritisch-kommunikative Didaktik zeigen (vgl. Gudjons/Teske/Winkler 1986). Gemeinsam ist ihnen als praktischen Wissenschaften (vgl. Ossner 1993), dass es ihnen nicht nur um die Beschreibung und Erklärung ihres Gegenstandes geht, sondern um handlungsbezogenes Wissen. Didaktische Theorien haben es nach Jank/Meyer (1991, S. 61) mit einer doppelten Fragestellung zu tun: Sie fragen nach dem Ist der Unterrichtswirklichkeit und nach dem Sollen eines möglichen Unterrichts.

Ein grundlegendes Problem der allgemeinen Didaktik ist der Versuch, zuerst die übergreifenden, allgemeinen Bedingungen von Unterricht zu klären, bevor dies fach- und inhaltsbezogen erfolgt ist. Denn es gibt viele Indizien für die Annahme, dass Lernen domänenspezifisch unterschiedlich erfolgt; so wird in der Entwicklungspsychologie beispielsweise der Bereich des sozialen Han-

delns als eigenständiger Untersuchungsgegenstand *soziale Kognition* behandelt. In ähnlicher Weise argumentieren auch kulturtheoretische Positionen, wie sie Feilke (2000) zusammenfassend nennt, die die kulturelle Bedingtheit und die Bereichsspezifität des Lernens betonen und es dem universellen Konstruktivismus gegenüberstellen (vgl. beispielsweise Bruner 1997 oder Wygotski 1986). Hinzu kommt ein Empiriedefizit pädagogischer Lerntheorien. So beklagt Zinnecker (1996) unter Verweis auf eine Reanalyse von Zeitschriftenaufsätzen zur pädagogischen Unterrichtsforschung (van Buer/Nenniger, 1992), dass nur ca. 2% der etwa 1.000 Studien konkrete Unterrichtsbeobachtungen zugrunde liegen.

## 1.2 Psychologie

In der Psychologie gibt es sowohl im anglo-amerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum eine längere Forschungstradition zur Unterrichtsqualität, die sich mit der Frage beschäftigt, welchen Einfluss Quantität und Qualität von Unterricht auf Lernerfolge haben. Die Arbeiten im Kontext des eher quantitativen Forschungsparadigmas versuchen mittels empirisch-statistischer Verfahren einen kausalen Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Variablen herzustellen, indem beispielsweise verschiedene Merkmale des Unterrichts als unabhängige und der Lernzuwachs der Schüler als abhängige Variablen untersucht werden. Die frühen Studien erbrachten einen eher geringen Einfluss des Unterrichts auf den Lernerfolg; so kamen Jencks et al. (1972, zit. nach Einsiedler 1997, S. 225) zu dem Ergebnis, dass nur 3% der Varianz von Schulleistungen durch Unterricht, aber 50% durch familiären Hintergrund zu erklären seien. In jüngeren Arbeiten, so auch in der Münchener SCHOLASTIK-Studie, zeigt sich ein deutlicherer Zusammenhang zwischen Variablen wie *Klassenmanagement* oder *Klassenklima* und Lernerfolg.

Allerdings haben die psychologischen Studien mit drei grundlegenden methodologischen Problemen zu kämpfen, auf die auch Bremerich-Vos (i.d. Band) hinweist:

- Zum einen bereitet die Masse der untersuchten Faktoren Schwierigkeiten; es wird immer schwieriger, die verschiedenen Ergebnisse miteinander in Beziehung zu bringen, zumal es offensichtlich nur schwer kontrollierbare Interaktionseffekte gibt. So fanden sich beispielsweise in der SCHOLASTIK-Studie bei einem Vergleich der sechs erfolgreichsten Grundschulklassen nur bei zwei der sechs untersuchten Faktoren (*Klassenführung*, *Strukturiertheit*, *Unterstützung*, *Variabilität der Unterrichtsform*, *Klarheit* und *Motivierungsqualität*) in allen Klassen überdurchschnittliche Werte. Die Autoren ziehen daraus den Schluss, dass es offensichtlich sehr unterschiedliche Wege zum selben Ziel gibt: “Dies zeigt, wie problematisch es wäre, in präskriptiver Absicht von ‚Schlüsselmerkmalen‘ oder notwendigen Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichts zu sprechen” (Helmke/Weinert 1997, S. 251).
- Ein zweites Problem besteht in der begrifflichen Ungenauigkeit der untersuchten Variablen: “Es fehlen weitgehend systematische Dimensionierungen und lerntheoretische Fundierungen” (Einsiedler 1997, S. 228). Was also im einzelnen unter *Klassenführung*, *Strukturiertheit des Unterrichts* oder *Klarheit* zu verstehen ist, bleibt vage und führt damit zu relativ großen Spielräumen bei der Einschätzung von konkreten Merkmalsausprägungen durch Rater oder Befragungen. Insofern verwundert es auch nicht, wenn diese Faktoren zwischen den einzelnen Studien variieren. In diesen Kontext passt auch, dass sich bestimmte Unterrichtsmerkmale auf die Mathematik- und Rechtschreibleistungen unterschiedlich auswirken. Die - wenn

auch relativ niedrigen - positiven Korrelationen in der Mathematik verschwinden bei den Rechtschreibleistungen gänzlich. M.a.W.: mit den gewählten Methoden lässt sich kein Zusammenhang zwischen Unterricht und Rechtschreibleistung nachweisen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt im übrigen auch Hanke (2000), die den Einfluss unterschiedlicher Unterrichtsmethoden auf die Rechtschreibleistungen untersucht. Helmke/Weinert (1997, S. 249 f.) veranlasst das zu der Frage, ob bei der Rechtschreibung die - nicht erhobenen - fachdidaktischen Kompetenzen oder außerschulische Faktoren eine größere Rolle spielen als in der Mathematik. Das kann zugleich als ein weiterer Hinweis auf die Fachspezifik des Lernens gedeutet werden.

- Ein drittes Problem ist schließlich die weitgehende Konzentration auf lehrergesteuerten Unterricht (Einsiedler 1997, S. 228); Studien über die gerade in der Primarstufe beliebten sog. offenen Formen fehlen dadurch weitgehend. Dabei ist dieser Mangel keinesfalls zufällig; er spiegelt vielmehr systematisch die Schwierigkeiten, die rein quantitativ-statistische Methoden mit der Untersuchung so hochkomplexer Interaktionsstrukturen haben.

### 1.3 Deutschdidaktik

In der Sprach- und Literaturdidaktik ist seit Anfang der 90-er Jahre eine deutliche Hinwendung zur Unterrichtswirklichkeit zu erkennen. Einen wichtigen Beitrag hat hier die Gesprächs- und Diskursanalyse zur Unterrichtskommunikation geleistet. Angeregt durch die sprachphilosophische Sprechakttheorie, die soziologische Ethnomethodologie, die Gesprochene-Sprache-Forschung und die Handlungstheorie hat sich in der Linguistik seit den 70er Jahren eine umfangreiche empirische Diskursforschung entwickelt, die sich den kommunikationsintensiven Institutionen wie der Schule, aber auch der Entwicklung komplexer sprachlicher Fertigkeiten widmet (vgl. Becker-Mrotzek 1999). Ihr Erkenntnisinteresse ist ein doppeltes: neben dem theoretischen Interessen an dem *Wie* der sprachlichen Kommunikation geht es immer auch um Fragen der Anwendung (vgl. Brüner/Fiehler/Kindt 1999).

In der Sprach- und Literaturdidaktik rücken die faktischen Kommunikationsbedingungen von Unterricht und die sprachlichen Fertigkeiten der Schüler als notwendige Voraussetzungen didaktischer Überlegungen zunehmend in den Fokus. Die Themenhefte *Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung - Gesprächsförderung* (1/1995) und *Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis* (1/1998) der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* markieren das neue Verhältnis zwischen den fachwissenschaftlichen und den fachdidaktischen Disziplinen. Während linguistische Arbeiten in der Fachdidaktik ein sinnvolles Anwendungsfeld für ihre Ergebnisse sehen, finden fachdidaktische Arbeiten in linguistischen Untersuchungen einen wesentlichen Teil ihrer empirischen Grundlagen.

Ein gutes Beispiel hierfür ist die Erzählforschung, die ihren Ausgangspunkt in der linguistischen Analyse mündlicher Alltagserzählungen hat. Angeregt durch die Arbeiten der Amerikaner Labov/Waletzky (1973) entwickelt sich auch in Deutschland eine rege Forschung über das mündliche Erzählen im Alltag (vgl. Ehlich 1980) und in der Schule (vgl. Ehlich 1984); hinzu kommen Studien zur Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeit (vgl. Boueke et al. 1995 & Hausendorf/Quasthoff 1996). Stark vereinfacht kommen die Studien zu dem Schluss, dass die Zwecke alltäglichen Erzählens, also etwa die Teilhabe und Verarbeitung persönlich wichtiger Erlebnisse,

unter den Bedingungen des Unterrichts systematische Veränderungen erfahren, die zu Widersprüchen führen. Diese Ergebnisse finden ihren didaktischen Niederschlag beispielsweise in der *Erzählwerkstatt* von Claussen/Merkelbach (1995) oder den *Wege(n) zur Grammatik und zum Erzählen* von Rank (1995), die beide nach Bearbeitungsformen für die skizzierten Widersprüche suchen. Allerdings stellt sich die Situation bei weitem nicht in allen Bereichen der Sprachdidaktik so positiv dar; Schuster (1998) beispielsweise sieht die Lage deutlich skeptischer, wenn er beklagt, „dass die Diskussion (um eine gesprächsanalytisch orientierte Sprachdidaktik, MBM) auf einem hohen Abstraktionsniveau geführt wird. Das hat u.a. zur Folge, dass kaum konkrete Handlungsanweisungen zu finden sind“ (ebd., S. 31).

In der Literaturdidaktik wird gegenwärtig lebhaft um die Frage nach dem richtigen Literaturunterricht [LU] gestritten. Aktuell ist die Frage wegen der grundlegenden Veränderungen im Medienbereich, von denen die Literatur und ihre Didaktik deshalb in besonderer Weise betroffen sind, weil sich der Stellenwert der Literatur dadurch dramatisch ändert. Die Diskussion dreht sich, stark vereinfacht, um die Frage, ob es im LU um Leseförderung oder literarische Erziehung, um Leseanimation oder Lesearbeit gehe. Hier stehen sich die eher literatursprachlich orientierten rationalen Konzepte (z.B. Paefgen 1999) und die eher handlungs- und produktionsorientierten Verfahren (z.B. Waldmann 1999) gegenüber. Paefgen sieht für den Literaturunterricht nur dann eine Zukunft, wenn es gelingt, die Tendenz zur Vereinfachung der Lektüre zu stoppen und die Literatur als eigenständiges Medium zu etablieren, dessen Rezeption eine mühevollere, anstrengende Angelegenheit ist (ebd., S. 26 ff.). Ob es sich hierbei um einen echten Gegensatz handelt, darf durchaus bezweifelt werden. Wenn man die Überlegungen von Rosebrock, (1999), Nutz (2000) oder Kämper-v.d.Boogaart (2000) erst nimmt, dann handelt es vielmehr um sich ergänzende Konzepte.

Sieht man einmal von der Lesesozialisationsforschung ab (vgl. etwa Franzmann et al. 1999), dann fällt auch hier der Mangel an empirischen Arbeiten auf. Es gibt fast keine empirische Unterrichtsforschung, d.h. Untersuchungen über den Zusammenhang von LU und Lesesozialisation oder über die Lernerfolge unterschiedlicher literaturdidaktischer Konzepte. Eine Ausnahme bilden Arbeiten über literarische Unterrichtsdiskurse, d.h. über Diskurse mit literarischen Themen (Willenberg et al. 1987, Wieler 1989, Fritzsche 1994, Christ et al. 1995, Werner 1996). Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass ihnen Transkriptanalysen audio-(visueller) Aufnahmen authentischen Unterrichts zugrunde liegen. Hierbei handelt es sich um Klassengespräche, die bis auf Christ et al. weitgehend lehrergesteuert sind und insofern den ‚gefürchteten fragendentwickelnden Unterrichtsgesprächen‘ zuzurechnen sind (Rosebrock 1999, S. 67). Ähnlich wie der psychologischen Unterrichtsforschung fehlt es also auch hier an Untersuchungen über nicht-lehrerzentrierten Unterricht. Sie kommen in weitgehender Übereinstimmung zu dem Ergebnis, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Literatur, eine dauerhafte Lesemotivation oder Einsichten in Struktur und Funktion literarischer Texte so nicht zu erreichen ist.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass von Seiten der Didaktik die linguistischen Arbeiten verstärkt zur Kenntnis genommen werden, ohne jedoch den Kern didaktischer Überlegungen zu bilden. Insofern besteht eine wichtige Aufgabe für die Zukunft darin, zwischen den unterschiedlichen Interessen und Erkenntnissen der verschiedenen Disziplinen zu vermitteln. Konkret:

- Die Fachdidaktik muss sich der fachspezifischen Lehr-Lern-Prozesse annehmen. Es sprechen viele Hinweise dafür, dass es ein domänenspezifisches Lernen gibt. Natürliche Sachverhalte erlernt man anders als soziale und diese wiederum anders als sprachliche oder motorische. Feilke (2000, S. 10) betont: “Die Schritte der Aneignung sind in ihrer Abfolge und Logik nicht durch die Individualität des jeweiligen Kindes oder Lernalters determiniert. Sie sind vielmehr wesentlich geprägt durch die strukturelle Genese des anzueignenden Bereichs selbst und insofern zumindest nicht subjektiv relativierbar.” Die Deutschdidaktik muss sich verstärkt der Aneignung und der Entwicklung komplexen sprachlichen Wissens (im Sinne von Kennen und Können) zuwenden.
- Die Fachdidaktik muss dies empirisch tun. Denn offensichtlich liegen die Verhältnisse komplizierter als erwartet, so dass didaktisches Razonieren ohne Berücksichtigung der Wirklichkeit nur bedingt zu brauchbaren Ergebnissen führt. So verdeutlicht Bauersfeld (i.d. Band) am Beispiel des unterschiedlichen kommunikativen Handelns von Jungen und Mädchen im Mathematikunterricht, dass subtile Unterschiede nur durch Videoaufnahmen und Transkriptanalysen ermittelt werden können. Und auch Bremerich-Vos (i.d. Band) plädiert für eine “Empirisierung der (...) Didaktik”. Ziel muss es dabei sein, die gesamte Breite sprachlicher Entwicklung mit einer Vielzahl unterschiedlicher Analysemethoden zu erforschen. Didaktische Konzepte müssen ihre Tauglichkeit in der Praxis erweisen.

## **2 Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse**

Ich komme nun zu den konkreten Unterrichtsanalysen. Das Erkenntnisinteresse der funktionalen Pragmatik besteht darin, den Zusammenhang von sprachlichen Formen und kommunikativen Funktionen zu erfassen und auf diese Weise sprachliches Handeln zu erklären. Der zentrale Begriff ist der des sprachlichen Handlungsmusters; damit sind gesellschaftlich ausgearbeitete Formen zur Erreichung bestimmter wiederkehrender kommunikativer Zwecke gemeint. Beispiele hierfür sind etwa das Frage-Antwort-Muster, die Vorwurf-Rechtfertigungs-Sequenz oder das Begründen. So dient beispielsweise das Frage-Antwort-Muster dem Wissenstransfer von einer Person zur anderen. Sprachlich bedient es sich der grammatischen Form der Frage mit ihrer eigenen Wortstellung und Intonation sowie der Assertion, denen jeweils spezifische mentale bzw. kognitive Prozesse auf Sprecher- und Hörerseite eignen; des Weiteren ist es durch eine bestimmte Abfolgestruktur bestimmt, die sich ebenfalls aus dem Zweck herleitet.

Ein wesentlicher Zweck von Schule ist der akkzelerierte, beschleunigte Wissenserwerb i.w.S., d.h. die Vermittlung unterschiedlicher kognitiver und sozialer Fertigkeiten. Unterricht soll m.a.W. das gesellschaftliche Wissen an die nachfolgenden Generationen weitergeben. Zu diesem Zweck bedient sie sich der alltäglichen sprachlichen Muster und adaptiert sie ihren eigenen Zwecken; ein Beispiel hierfür ist die viel diskutierte Lehrerfrage, die sich zwar der äußeren Form des Frage-Antwort-Musters bedient, dieses aber in den Dienst der Wissensvermittlung stellt. Diese Adaptation erfolgt unter den Bedingungen der Institution Schule, zu denen insbesondere die Massenhaftigkeit der Kommunikation (ein Lehrer - viele Schüler), der Zwangscharakter (Schulpflicht) sowie die Selektion (Zensuren) gehören. Sie führen zu einem Verlust der gegenseitigen Anerkennung von Lehrer und Schüler und schlagen sich nieder in Widersprüchen und Brüchen der Kommunikation. Ehlich/Rehbein (1986) haben dies anschaulich für das Aufgabe-Lösungs-

Muster gezeigt, das sich in wesentlichen Aspekten vom Problemlösen unterscheidet. Diese Unterschiede erschweren oder verhindern, dass Schüler das intendierte Wissen erwerben, weil ihnen die Zielsetzung für ihr Tun verloren geht.

In den Analysen behandle ich zwei unterschiedliche Diskursformen: den sog. fragend-entwickelnden Unterricht und die Gruppenarbeit. Gegenstand beider Diskurse sind Texte, zum einen literarische und zum anderen selbstverfasste, die in sog. Schreibkonferenzen besprochen werden.

## 2.1 Fragend-entwickelnder Unterricht

Der fragend-entwickelnde Unterricht hat in der Didaktik eine lange und umstrittene Tradition, die bis zu den mæeutischen Lehr-Dialogen des Sokrates im alten Griechenland zurück reicht. Sokrates hat seine mæeutischen Dialoge mit der Tätigkeit einer Hebamme verglichen (Mæeutik: griech. für *Hebammenkunst*), deren Kunst darin besteht, dem Lernenden durch Fragen zunächst sein Nichtwissen vor Augen zu führen, um ihm anschließend durch weitere Fragen zur selbstständigen Erkenntnis zu verhelfen. Das Wissen wird also durch richtiges Fragen lediglich ins Bewusstsein gebracht - es wird gleichsam *entbunden*.

Ähnlich argumentiert auch Aebli (1994), der vom entwickelnden Charakter des problemlösenden Unterrichts spricht. Für ihn trägt jedes Problem den Kern seiner Lösung bereits in sich: es muss lediglich *ent-wickelt* werden, indem es in seine Teile zerlegt und anschließend bearbeitet wird. Hierbei kommen unterschiedliche kognitive Prozesse wie Schließen, Folgern, Verknüpfen etc. zum Einsatz. Die Aufgabe des Lehrers besteht nun darin, die Schüler durch geschickte Arrangements und Fragen dazu zu bringen, das Problem zu sehen und zu lösen. Worin dieses Geschick besteht, hat Ehlich (1981) rekonstruiert. Die Lehrerfrage macht sich die durch den Sprechakt der Frage quasi automatisch ausgelösten Suchprozesse im eigenen Wissen zunutze. Durch ihren häufigen Gebrauch von Kindheit an schleift sie sich so tief an, dass wir bei einer Frage automatisch nach möglichen Antworten suchen. Die Frage wird also instrumentalisiert, um solche kognitiven Prozesse beim Schüler anzuregen, die ihm zu neuem Wissen verhelfen. Insgesamt kann man im fragend-entwickelnden Verfahren den Versuch sehen, ein schulisches Dilemma zu lösen, nämlich den Konflikt zwischen einer möglichst effektiven Wissensvermittlung auf der einen und der Selbstständigkeit der Schüler auf der anderen Seite.

Fragt man nach dem aktuellen Stellenwert des fragend-entwickelnden Unterrichts in Theorie und Praxis, so kommt man zu widersprüchlichen Einschätzungen:

- Während ihm in der didaktischen Literatur eine eher untergeordnete Rolle neben anderen Unterrichtsmethoden zugesprochen wird, scheint er in der Praxis weiter fest verankert, wenn nicht sogar die dominierende Methode zu sein. Das zeigen nicht nur Einschätzungen wie die von Fritzsche (1994, S. 176), sondern auch die Tatsache, dass die überwiegende Mehrzahl der empirischen Analysen genau diesen Typus betrifft.
- Bei aller Kritik finden sich aber auch Befürworter, die in den beschriebenen Schwierigkeiten eher misslungene Beispiele sehen. "Ehe man das Unterrichtsgespräch und die mit ihm verbundenen Lenkungs- und Strukturierungstätigkeiten des Lehrers völlig verwirft, sollte man versuchen, es zu verbessern. (...) (es) ist immer dann ergiebig, wenn eine nicht triviale (Fra-

ge) zur Entscheidung ansteht, die die Schüler auf Grund ihrer Kenntnisse bzw. des vorliegenden Materials entscheiden können, wenn also, m.a.W. eine *Problemlösesituation* vorliegt" (Fritzsche 1994, S. 187 ff.). Ähnlich argumentieren auch Jank/Meyer (1991, S. 50 ff.), wenn sie unreflektierte Lehrerrouninen für misslingenden fragend-entwickelnden Unterricht verantwortlich machen.

- Und schließlich zeigen die Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, dass Merkmale wie Klassenführung, Klarheit und Strukturierung, bei deren Beschreibung immer wieder Aspekte des fragend-entwickelnden Unterrichts auftauchen, gerade in erfolgreichen Klassen eine wichtige Rolle spielen.

Ein solche Befundlage ist für eine praktische, anwendungsorientierte Wissenschaft wie die Fachdidaktik unbefriedigend. Ich möchte nun an einem authentischen Beispiel aufzeigen, welchen Beitrag funktional-pragmatische Analysen zu ihrer Bearbeitung leisten können. Das Beispiel stammt aus einer mehr als 10-stündigen Unterrichtsreihe in einer 9. Gymnasialklasse, in der das Jugendbuch "Die Traumhöhle" von Malcom Bosse (1983) besprochen wurde. Darin geht es um einen Jungen, der nach dem Tod seines Vaters und Bruders im Traum weitere Todeserfahrungen, angesiedelt in unterschiedlichen Epochen der Menschheitsgeschichte, macht und so seine reale Trauer bearbeitet.

### Beispiel 1

Siglen:	L	Lehrer	Ge	Gerald
	B	Bitta	Sa	Sandra
	Sw	Schülerin	Sm	Schüler

[In einem vorangehenden Aufgabe-Lösungs-Muster wurde der Zusammenhang der Todeserfahrungen des Protagonisten mit seinen Veränderungen erarbeitet.]

L: Es ist auf jeden Fall richtig, • die Toten in den verschiedenen Phasen

1

L: haben etwas mit der Veränderung zu tun. Ob es jetzt die Anzahl der

2

L: Toten ist oder andere Gründe gibt, • das müssen wir hinterfragen. •

3

L: Wie gehen wir also am besten vor? • • Ist es sinnvoll, dass Ihr •

4

L: jetzt das ganze Buch noch mal neu lest und jeweils das Ganze

5

>

L: hinterfragt oder was sollen wir machen? • • Hm? Gerald.

6

L: ("Ich) denke" ist auch nicht besser.  
Ge: (Ich würd sagen/)ähm ich denke, •

7

Ge: ((Lacht)) Ja gut. Man sollte am besten die Stellen lesen, wo Leute

8

Ge: sterben. Also (nochmal die/die/die/) von da, wo die gestorben sind,  
9

> v  
L: Hm. . . . Und wenn man sie gelesen hat,  
Ge: lesen, wie Ben sich da verhält.  
10

L: dann legt man das Buch weg? . . .  
Ge: Ja, man müsste die auch die auch  
11

> v  
L: Hmhm. Auf welche Frage?  
Ge: untersuchen die Stellen noch, auf die Frage.  
12

Ge: Ja, wie er das verarbeitet, das was der/ • wie der trauert, was der  
13

> v /  
L: Hm. Richtig. Ja.  
Ge: empfindet.  
Sw: Ja, wir können Notizen zu den einzelnen  
14

Sw: Stellen machen und dann miteinander vergleichen wir es dann.  
15

> v /  
L: Hm. Ja.  
Sa: Nachdem ( ) vielleicht mal sehen, wie sich  
17

L: • Das können wir durch den Vergleich  
Sa: das auf die nächste Welt auswirkt.  
18

> /  
L: machen, ja, das wäre ein zweiter Schritt. Ähm, jetzt sind das ja mehrere  
19

L: Ebenen, was bietet sich also an? • • (Ja.)  
Sm. Wenn das in Gruppen (gemacht  
20

L: Ja. • • Genau das ist unsere Vorgehensweise. Ihr habt • logisch das  
Sm: wird.)  
21

L: selber • • erkannt. Wir werden jetzt in Gruppen arbeiten. • •  
22

Das Transkript setzt ein, nachdem die Todeserfahrungen des Protagonisten besprochen wurden und in einer neuen Aufgabe die Hintergründe erarbeitet werden sollen. In den Flächen (F1-2) fasst der Lehrer die zuvor erarbeiteten Inhalte zusammen und formuliert anschließend in (F2/3) eine textanalytische Fragestellung (*die Gründe für die festgestellten Veränderungen sollen hinterfragt werden*). Daran schließt sich eine Aufgabenstellung an: *Wie gehen wir also am besten vor? . . . Ist es sinnvoll, dass Ihr . jetzt das ganze Buch noch mal neu lest und jeweils das Ganze hinterfragt oder was sollen wir machen?* (F74-6). Die Aufgabenstellung lenkt den Fokus der Schüler weg von den Inhalten und hin auf die Methode der Textanalyse, insbesondere durch die

Fragewörter *Wie* und *Was*. Der Hinweis *Ist es sinnvoll, das ganze Buch noch mal neu zu lesen* impliziert eine handlungslogische Alternative: vollständige vs. partielle Lektüre. Zudem bringt die folgende mit *oder* angeschlossene Äußerung *oder was sollen wir machen* zum Ausdruck, dass der Vorschlag a) (vollständige Lektüre) vom Lehrer nicht als sinnvoll eingeschätzt wird, denn sonst würde sich die Frage nach einer Alternative erübrigen. Das bedeutet, der Lehrer schränkt den Antwortbereich auf eine sinnvolle und mögliche Antwort ein.

Die Antwort des Schülers Gerald in Fläche (F7-10) nimmt den Hinweis auf und liefert genau die implizierte Assertion, und zwar ohne neue thematische Aspekte. Diese fordert der Lehrer denn auch unmittelbar in seiner ironischen Bemerkung (F10/11) ein. Die folgende Antwort *man müsste die Stellen noch auf die Frage hin untersuchen* ist eine Paraphrase des ersten Teils der Aufgabenstellung des Lehrers *das müssen wir hinterfragen*. Insofern verwundert es nicht, wenn nun eine erneute Bitte des Lehrers um Präzisierung folgt. Die folgende Schülerantwort ist gekennzeichnet durch Vagheit und Allgemeinheit, erkennbar etwa an dem zweifachen unspezifischen Gebrauch der Deixis *das* in (F13/14). Das zeigt, der Schüler Gerald hat die Antwort nicht durch eine gezielte Suche in seinem textanalytischen Wissen gefunden, sondern durch Verarbeitung der propositionalen Gehalte der Aufgabenstellung des Lehrers. In den ersten beiden Äußerungen finden sich keine neuen inhaltlichen Elemente und in der dritten Äußerung bleibt das thematisch Neue ausgesprochen vage. Das legt den Schluss nahe, dass hier kein Lernen stattgefunden hat.

Die Antwort der Schülerin Sw in (F14/15) bringt einen neuen thematischen Aspekt ein; sie schlägt vor, *Notizen zu machen und es zu vergleichen*. Allerdings greift sie damit zwei Verfahrensweisen der vorangegangenen Stunden auf, nämlich das tabellarische Festhalten von Stichworten an der Tafel mit anschließendem Vergleich der verschiedenen Textstellen. Zudem verweist der deiktische Ausdruck *es* nur sehr vage auf einen Sachverhalt oder eine Äußerung. Die Tatsache, dass die Antwort genau auf die bekannten Verfahrensaspekte beschränkt ist und keine weiteren inhaltlichen Ergänzungen macht, legt die Vermutung nahe, dass es sich hierbei um eine eher mechanische Anwendung des bekannten Vorgehens auf einen neuen Fall handelt. Die folgende Antwort der Schülerin Sandra in (F17/18) ist analog gelagert; zudem wird der tentative Charakter in der Modalpartikel *vielleicht* explizit zum Ausdruck gebracht.

In (F18/19) bestätigt der Lehrer erneut die prinzipielle Richtigkeit der Vorschläge, weist sie aber dennoch implizit zurück, indem er eine Vorankündigung formuliert: *Das können wir durch den Vergleich machen, ja, das wäre ein zweiter Schritt*. Die erneute Formulierung der Aufgabenstellung in (F19/20) lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf den für ihn relevanten Aspekt, indem er explizit *mehrere Ebenen* thematisiert, das gesuchte rhematische Element wird in der anschließenden Frage durch das Fragewort *was* vertreten. Das Stichwort *mehrere Ebenen* rekurriert auf ein spezifisches Schülerwissen, dass nämlich hier ein Fall für die arbeitsteilige Gruppenarbeit vorliegt. Genau dieses rhematische Element liefert der Schüler Sm in (F20/21). Die schnelle Bestätigung des Lösungsversuchs durch den Lehrer und das betonte *Genau* in (F21) bestätigen die Richtigkeit.

Zusammenfassend kann man zu den Schülerantworten festhalten, dass diese nicht auf der Bearbeitung des eigenen (methodischen) Wissens beruhen, sondern auf Paraphrasen von Lehreräußerungen, der unreflektierten Übertragung von bereits erprobten Verfahren sowie der Aktivierung

spezifischen Schülerwissens; ein problemlösendes Handeln, d.h. die Suche nach angemessenen Methoden zur Beantwortung einer interpretatorischen Fragestellungen, ist an keiner Stelle erkennbar. Damit liegt genau einer der weiter oben angesprochenen Widersprüche und Paradoxien vor: Die Schüler finden die gesuchte Lösung nur scheinbar selbstständig, d.h. auf der sprachlichen Oberfläche; in Wirklichkeit entnehmen sie sie den Äußerungen des Lehrers.

Die Äußerung des Lehrers in (F21/22) *Ihr habt . logisch das selber . . erkannt* kann als Bearbeitung genau dieses rekonstruierten Widerspruchs verstanden werden. Der mehrfache Durchlauf durch die Musterpositionen *Aufgaben-Stellung mit Wink - Lösungsversuch* macht für alle Beteiligten offensichtlich, dass die Lösung weder selber gefunden noch selbst entwickelt wurde, sondern durch geschickte Lehrerfragen hervorgehoben wurde. Genau diesen Sachverhalt verschleiert die Lehreräußerung. Dahinter kann folgende Strategie vermutet werden: Indem der Lehrer das gewählte Verfahren "Gruppenarbeit" den Schülern zuschreibt, d.h. als ihre Entscheidung definiert, verpflichtet er sie zugleich darauf. Die Entscheidung, im weiteren Verlauf in Gruppen zu arbeiten, erscheint so weniger als eine Aufgabenstellung des Lehrers als vielmehr als ein Vorschlag der Schüler. So wird der Eindruck erweckt, sie hätte sich auf die Gruppenarbeit selber verpflichtet. Dieses Verfahren ist für die Schüler nur schwer zu durchschauen, weil die Zuschreibung der Selbstverpflichtung in Form eines Lobs daherkommt. Damit wird ein Lösungsversuch im Rahmen eines Aufgabe-Lösungs-Musters unter der Hand vom Lehrer umdefiniert zu einer Selbstverpflichtung der Schüler. Wir haben es hier also mit einer in mehrfacher Hinsicht problematischen Realisierung des Aufgabe-Lösungs-Musters zu tun.

Der fragend-entwickelnde Unterricht kann nun genauer differenziert werden; es handelt sich nicht um ein einheitliches Verfahren, wie es der Terminus vorgibt, sondern ihm liegen unterschiedliche Diskursmuster zugrunde. Lehrerfragen spielen in mindestens den folgenden drei Mustern eine zentrale Rolle:

- Im *Aufgabe-Lösungs-Muster* (Ehlich/Rehbein 1986, S. 14 ff.) geht es darum, eine klar umgrenzte Aufgabe zu lösen, so wie dies in Beispiel 1 der Fall ist. Für die Schüler besteht hier das zentrale Problem darin, dass sie den Gesamtplan nicht kennen und dass ihnen daher der Steuerungsmechanismus fehlt. Kompensatorisch suchen sie die Lösung dort, wo sie zu finden ist: in den Lehrerfragen und in ihrem Schülerwissen.
- Im *Lehrervortrag mit verteilten Rollen* (ebd., S. 59 ff.) präsentiert der Lehrer sukzessive seinen propositionalen Gesamtplan und erfragt dabei immer wieder bestimmte rhematische, d.h. inhaltlich neue Elemente. Durch den thematischen Gehalt der Frage sowie die Fragewörter zeigt er den Schülern relativ genau an, welches Wissensselement gesucht wird. Im Idealfall liefern die Schüler genau dieses eine Element.
- Das Muster des *gemeinsamen Ventilierens* (Rehbein 1985) funktionalisiert das alltägliche Erörtern für didaktische Zwecke. Das Erörtern hat den Zweck, sich über einen strittigen Sachverhalt argumentativ und ergebnisoffen auszutauschen, d.h. unterschiedliche Positionen vorzutragen, über die dann in einer gemeinsamen Entscheidung befunden wird. Beim schulischen Ventilieren fordert der Lehrer die Schüler auf, sich einen bestimmten Sachverhalt vorzustellen und in diesem Vorstellungsraum durch Schlussfolgerungen und ähnliche mentale Prozesse zu einer Entscheidung zu kommen. Im Unterschied zum Erörtern entscheidet je-

doch der Lehrer aufgrund seines Fachwissens über die Richtigkeit der Entscheidung. Ähnlich wie bei den beiden anderen Mustern fehlt den Schülern jedoch auch hier das Gesamtziel, so dass sie sich weitgehend blind von einem zum anderen Vorstellungsraum bewegen.

## 2.2 Gruppenarbeit

Die Gruppenarbeit ist eine Unterrichtsform, die die Selbstständigkeit der Schüler in besonderer Weise ermöglicht; sie kann von daher als eine didaktische Antwort auf die Probleme eines lehrerzentrierten Unterrichts verstanden werden. Theoretisch-konzeptuell kann Gruppenarbeit unterschiedlich verortet werden. Bei Aebli (1994) kommt der Gruppenarbeit eine deutlich begrenzte Funktion zu. In seiner Theorie des interaktionistischen Konstruktivismus (ebd., S. 383 ff.) sieht er die Funktion der Gruppenarbeit auf die Anwendung und das Üben zuvor gemeinsam erarbeiteter kognitiver Strukturen beschränkt. Für den Aufbau komplexer begrifflicher Strukturen hält er die Gruppenarbeit nicht für geeignet, weil es hierfür der Anregungen der Lehrperson bedarf (ebd., S. 376 ff.). Eine andere Rolle weist die neuere (Grundschul-)Didaktik der Gruppenarbeit zu. Hier hat sie ihren Ort im Konzept des Offenen Unterrichts, das sich als eine Wiederaufnahme reformpädagogischer Ideen und als Reaktion auf veränderte Kindheitsmuster versteht (Wopp 1991). Insbesondere in der Grundschulpädagogik werden neue Unterrichtskonzepte erprobt, die die Verantwortung für das Lernen stärker in die Hände der lernenden Subjekte legen (vgl. etwa Faust-Siehl et al. 1996). Theoretisch beziehen sie sich auf konstruktivistische Entwicklungstheorien, die den Eigenaktivitäten der Kinder einen deutlich höheren Stellenwert zuweisen. Kochan (1998, S. 95 ff.) verdeutlicht diese Sichtweise für das Lesen- und Schreibenlernen, das von den Kindern ausgehen und nicht durch lehrerzentrierte Methoden erschwert werden soll. Unterrichtsmethodisch verlangen solche Konzepte an Vielzahl an neuen Diskurs- und Arbeitsformen, für die stellvertretend hier der Wochenplan und die Freiarbeit genannt werden sollen.

In einem solchen Kontext steht auch das Konzept der Schreibkonferenzen (Spitta 1992), das den Schreibunterricht einbindet in die Freiarbeit. Konkret ist damit ein schreibdidaktisches Konzept gemeint, das seinen Schwerpunkt auf die Überarbeitung von Texten in Schülergruppen legt. Die Idee ist, dass auf diese Weise Mängel sichtbar werden, die das einzelne Kind alleine nicht bemerkt hätte. Ich möchte nun aus meinem Korpus an Schreibkonferenzen, das ich 1997 an der Grundschule Berg-Fidel in Münster erhoben habe, zwei Beispiele vorstellen und zeigen, welchen Beitrag eine detaillierte Analyse zur Weiterentwicklung eines didaktischen Konzepts leisten kann. Die kooperative Überarbeitung eines Textes stellt eine Handlung besonderer Art dar, über die in den Arbeiten über Schreibkonferenzen relativ wenig Aussagen gemacht werden. Spitta (1992, S. 48 ff) nennt in diesem Zusammenhang einige typische Regeln für Schreibkonferenzen, die so oder ähnlich aus den reflektierten Erfahrungen in den Klassen erwachsen. Sie sehen drei große Schritte vor:

- Vorlesen - Spontanreaktionen zum jeweiligen Inhalt
- Satzweises Textrevison unter sprachlichen und inhaltlichen Aspekten
- Rechtschreibkontrolle

Die Transkriptanalyse ergibt ein wesentliches differenziertes Bild der erforderlichen Teilhandlungen. Ich möchte nun ein Verfahren zeigen, das in den Konferenzen wiederholt auftaucht, in den Konzepten aber weitgehend unbeachtet bleibt: das laute Vorlesen bzw. Formulieren einzelner Textstellen.

## Beispiel 2

Katrin: *Ja gut, warte eben. Ja gut, ja nee? Da warte eben. Ich frage.*

1

Katrin: Passt doch irgendwie auch gar nicht.

Komm.: (Es wird nun "Ja gut" getilgt.)

2

Frieda: Soll ich erst versuchen: *Die Rote Hand. Der ...*

Komm.: (Liest den Text laut bis zur bearbeiteten Stelle vor, während alle anderen still mitlesen.)<sup>1</sup>

3

In Fläche (F1) unterbricht die lesende Schülerin ihr lautes Vorlesen und wiederholt zunächst die letzte, fragliche Textstelle und schiebt dann eine negative Einschätzung (*nee*) ein, die mit einer Frageintonation versehen ist, bevor sie die Stelle zu Ende liest. Erst dann folgt eine Begründung für die Einschätzung: *Passt doch irgendwie auch gar nicht* (F2). Die adversative Modalpartikel *doch* (vgl. Weinrich 1993, S. 812 ff & S. 842 ff.) verweist auf die Differenz zwischen Formulierung und Formulierungsabsicht, ohne diese jedoch konkret zu benennen (*irgendwie*). Da die Einschätzung in der Gruppe offensichtlich unstrittig ist, wird die unpassende Formulierung getilgt. Daraufhin kündigt Frieda in (F3) ein erneutes lautes Vorlesen an; das Adverb *erst* bringt den vorläufigen Status der Revision zum Ausdruck, wie die folgende Paraphrase verdeutlicht: *Soll ich die revidierte Formulierung erst einmal vorlesen, bevor sie endgültig übernehmen?* Auf diese Weise schiebt sie das laute Vorlesen als Prüfinstanz in den laufenden Revisionsprozess ein. Der gesamte Verlauf macht deutlich, dass hier eine routinisierte Handlung vorliegt.

## Beispiel 3

Frieda: Er hörte aus der Truhe das Grummeln • von / • • • hörte aus/ Er

Katrin: (Er hörte aus) der Truhe das/

NVK Ka: Schreibt -----

1

Frieda: hörte aus der Kiste ein Grummeln, • würd ich schreiben, weil er

Katrin: (Ein ?)

NVK Ka: -----/ Schaut zu Frieda. Schaut in seinen Text -----

2

Frieda: weiß ja gar nicht von was.

NvK Ka: -----/

3

<sup>1</sup> Die kursiv gesetzten Textstellen zeigen an, dass hier etwas vorgelesen oder eine alternative Formulierung laut vorgetragen wird.

Hier haben wir den seltenen Fall, dass eine linguistisch fundierte Begründung für eine Revision gegeben wird. Der bestimmte Artikel in *das Grummeln* wird durch den unbestimmten mit der Begründung ersetzt, dass der Aktant er nicht wisse, was er höre, m.a.W. es wird etwas Neues in den Textraum eingeführt und das geschieht üblicherweise mit dem unbestimmten Artikel.

#### Beispiel 4

Nick: Nein.  
 Jochen: *Es sah so aus • wie ein Skelett, das auf dem Boden lag?* *Es sah*

1

Nick: Ja, la/äh,  
 Jochen: *so aus, als ob ein Skelett auf dem Boden liegen würde?*  
 NVK Jo: Schaut zu Nick -----/

2

Nick: *sa/sah so aus, als ob ein Skelett auf dem Boden/Boden läge.*  
 Jochen: Lag.

3

Nick: ((Überlegt 4 sec.)).  
 Jochen: Okay. • • Moment, wo is das jetzt? • • Es sah so  
 NVK Jo: schreibt -

4

Nick: aus Komma als ob • • • • ein  
 NVK N: Schreibt -----/  
 Jochen: aus, • also ob ein Skelett als ob  
 NVK Jo: -----/

5

Nick: *Skelett auf dem Boden läge. • • Es sah so aus, als ob*  
 NVK N: Schreibt -----/  
 Jochen: Ach nee, Scheiße.  
 NVK Jo: schreibt -----/

6

Nick: *ein Skelett auf dem Boden läge lag*  
 Jochen: ( ) auf dem Boden lag auf dem  
 NVK Jo: schreibt -----/

7

Nick: (paar  
 NVK N: Lehnt sich zurück und liest seinen Text -----/  
 Jochen: *Boden lag. So.*  
 NVK Jo: -----/ Liest in Nicks Text

8

Nick: *Stufen gegangen). Es war dunkel/ Lag.*  
 NVK N: Schreibt -----/  
 Jochen: Läg doch nicht. Ja, du hast halt  
 NVK Jo: -----/

9

Nick: Ja Moment: *dunkel im Keller, aber man konnte was*  
 NVK N: -----/ Liest in Nicks Text  
 Jochen: *läg geschrieben.*

10

---

Nick: *sehen. Es sah so äus/aus, als ob ein Skelett a/auf dem Boden*

---

11

Nick: *läge. Doch ist richtig. • Nee, lä/läge, das passt sonst nicht.*

Jochen: *Lag! Als ob ein*

---

12

Nick: *• • Ja okay. Punkt.*

Jochen *Skelett auf dem Boden lag. Ja stimmt, läge.*

---

13

Das letzte Beispiel verdeutlicht noch einmal die verschiedenen diskursiven und kognitiven Funktion des lauten Vorlesens bzw. Formulierens. In (F1) und (F2) liest der Schüler Jochen die fragliche Textstelle zweimal in unterschiedlichen Varianten vor; in beiden Fällen mit steigender Intonation zum Äußerungsende hin, d.h. mit Frageillokution. Das stellt eine Einladung an den Hörer dar, die Formulierung entweder zu ratifizieren, sie abzulehnen wie in (F1) oder eine eigene Alternative vorzuschlagen wie in (F2). In (F6) unterbricht Jochen seinen Prozess des Niederschreibens (*Moment*), um die fragliche Textstelle noch einmal laut und im Zusammenhang vorzulesen; dabei wird das fragliche Wort *läge* besonders betont. Die unmittelbar anschließende Äußerung *Doch ist richtig* bestätigt die eigene Formulierung und weist zugleich - mittels der Modalpartikel *doch* - die des Mitschülers explizit zurück. Das Fehlen linguistischer, in diesem Fall grammatischer Kategorien zur Entscheidung über die angemessene Modalität (Indikativ vs. Konjunktiv) verdeutlicht die Bedeutung, die dem lauten Formulieren bei der Entscheidung über schriftliche Formulierungen zukommt. Es wird von den Schülern in den Schreibkonferenzen systematisch genutzt.

Wie lässt sich nun die Funktion des lauten, formulierungsbegleitende Verbalisierens erklären? Keseling (1988) beschreibt für die Schreibprozesse Erwachsener ganz ähnliche Phänomene. In sog. Lautes-Denken-Protokollen<sup>2</sup> finden sich immer wieder Äußerungen der Schreiber wie *Das klingt gestelzt* oder *Das hört sich zu salopp an*. Diese Äußerungen beziehen sich in der Regel auf leise oder laut gelesene Formulierungen, die auf diese Weise negativ bewertet werden. Auch bei der Suche nach alternativen Formulierungen werden sog. Vorformulierungen sehr häufig laut verbalisiert. In Nachfrageinterviews bestätigen die Versuchspersonen, dass der Klang und der Rhythmus eines Textes beim Formulieren eine wichtige Hilfe darstellen. Keseling erklärt dieses Phänomen damit, dass Textmuster offensichtlich über eigene Klangstrukturen verfügen, auch wenn diese noch nicht im Detail rekonstruiert sind. Das laute Formulieren dient dazu, die Klangstruktur akustisch wahrnehmbar zu machen, um sie so besser beurteilen zu können. Wie Keseling weiter ausführt, "werden Textmuster beim Schreiben nicht einfach aus dem Musterwissen abgerufen, sondern es bedarf Anstrengungen besonderer Art, dieses Wissen zunächst zu vergegenwärtigen...", was sich in der Schwierigkeit des ersten Satzes niederschlägt (ebd., S. 233). Ist das Textmuster jedoch einmal gefunden, dann kommt den Klangstrukturen beim Schreiben die Funktion zu, Formulierungen quasi reflexhaft zu beurteilen, indem neue Formulieren auf ihre Verträglichkeit mit der Klangstruktur vorausliegender Formulierungen verglichen werden. Nach

---

<sup>2</sup> Dabei werden die Versuchspersonen gebeten, alles, was ihnen beim Schreiben in den Sinn kommt, laut zu sagen.

Keseling erlauben erst die Klangstrukturen schnelle Entscheidungen über die Angemessenheit von Formulierungen.

Konkret können hieraus zwei didaktische Konsequenz gezogen werden: Zum einen sollte das laute Lesen im Unterricht gezielt eingesetzt werden, um den Aufbau von textartspezifischen Klangstrukturen zu fördern. Und zum anderen ist das mehrfache laute Vorlesen bzw. Vorsprechen einzelner Formulierungen systematisch in die Textrevision selbst einzubeziehen. Dafür bietet die Konferenz zudem einen guten Rahmen, weil das Vorlesen und Äußern von Formulierungsvorschlägen in der Gruppe seinen funktionalen Ort hat, anders als bei der individuellen Arbeit, wo es ein Sprechen mit sich selbst ist.

### **3 Schluss**

Es sollte deutlich geworden sein, dass funktional-pragmatische Unterrichtsanalysen in der Lage sind, kommunikative und kognitive Prozesse nicht nur zu rekonstruieren, sondern auch aufeinander zu beziehen. Ihr Erklärungspotenzial liegt darin begründet, dass die so rekonstruierten Prozesse auf grundlegende funktionale Zusammenhänge bezogen werden können. Die beobachteten Phänomene sind mithin nicht auf Einzelfälle beschränkt, sondern zeigen einen systematischen Zusammenhang des Gebrauchs von sprachlichen Mittel und kommunikativen Zwecken.

Für didaktische Fragen bieten funktional-pragmatische Analysen damit ein Instrumentarium zur Beschreibung und Erklärung von Unterrichtsdiskursen. Quantitativ orientierten Analysen, etwa im Rahmen der psychologischen Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, eröffnen sie die Möglichkeit, die sog. weichen Faktoren wie Klassenklima, Strukturiertheit oder Lehrerzentriertheit des Unterrichts begrifflich klarer zu fassen. Ein Desiderat linguistischer Untersuchungen liegt in dem Erfordernis, Verfahren zu entwickeln, um die aufwendigen Analysen zu verkürzen, beispielsweise durch die Suche nach leichter zu identifizierbaren Indikatoren. Erst dann wird es möglich sein, quantitativ umfangreichere Analysen durchzuführen und so den Ist-Zustand genauer zu erfassen. Aus interdisziplinärer Sicht ist zu prüfen, ob hier eine Kombination psychologisch-quantitativer und linguistisch-qualitativer Analysen Fortschritte verspricht.

### **Literatur**

- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart: Klett-Cotta 1994<sup>8</sup>
- Becker-Mrotzek, Michael: Diskursforschung und Kommunikation. Heidelberg: Groos (STS 4) 1999<sup>2</sup>
- Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkonferenzen: Eine diskursive Form der Textbearbeitung. In: Grundschule 2000, H. 12 (im Erscheinen)
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut u.a.: Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink 1995
- Bruner, Jerome: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. (Engl. Org.: (1990) Acts of meaning. Cambridge) Heidelberg: Auer 1997
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.): Angewandte Diskursforschung. Kommunikation untersuchen und lehren. (2 Bde.) Opladen: Westdeutscher Verlag 1999

- Claussen, Claus/Merkelbach, Valentin: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann 1995
- Der Deutschunterricht: Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung - Gesprächsförderung. Heft 1, hrsg. von Eva Neuland 1995
- Der Deutschunterricht: Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Heft 1, hrsg. von Michael Becker-Mrotzek & Uta Quasthoff 1998
- Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp 1980
- Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr 1984
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr 1986
- Ehlich, Konrad: Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, P./Steger, H. (Hgg.): Dialogforschung. Jahrbuch des IDS 1980. Düsseldorf: Schwann 1981, S. 334-369
- Einsiedler, Wolfgang: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hgg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1997, S. 226-240
- Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramseger, J./Schwarz, H./Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Grundschule. Reinbeck: Rowohlt 1996
- Feilke, Helmuth: Über sprachdidaktische Grenzen: Von "Erfindern", "Entdeckern" und "Mentoren". Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik 2000, Freiburg. Bielefeld: mimeo 2000
- Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hgg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett 1994
- Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkler, Rainer (Hgg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig 1986<sup>2</sup>
- Hanke, Petra: Vortrag im sprachdidaktischen Kolloquium. Köln: mimeo 2000
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta: Interaktion und Entwicklung. Eine Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeit bei Kindern. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz E.: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hgg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1997, S. 241-251
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt: Cornelsen-Scriptor 1991
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Leseförderung oder Literaturunterricht: Zwei Kulturen der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch 2000, H. 9, S. 4-22
- Keseling, Gisbert: Textmuster und Klangstrukturen als Grundlage von Bewertungen beim Schreiben. In: Brandt, Wolfgang (Hg.): Sprache in Vergangenheit und Gegenwart. Marburg: Hitzroth 1988, S. 219-236
- Kochan, Barbara: Lernbereich Sprache und Literatur - Vom Unterricht für Kinder zum Unterricht mit Kindern. In: Becher, H.R./Bennack, J./Jürgens, E. (Hgg.) Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider 1998, S. 86-115

- Merkelbach, Valentin: Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 1998, H. 1, S. 74-82
- Nutz, Maximilian: Lesen als Differenzenerfahrung. Textverstehen und Selbstreflexion im Literaturunterricht. In: Didaktik Deutsch 2000, H. 8, S. 46-60
- Ossner, Jakob: Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, A. (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt: Diesterweg 1993, S. 186-199
- Paefgen, Elisabeth : Der Literaturunterricht und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 1999, H. 7, S. 24-35
- Rank, Bernhard: Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1995
- Rehbein, Jochen: Institutionelle Veränderungen. Fokustätigkeit, Fragen und sprachliche Muster am Beispiel einer Geschichts- und Biologiestunde. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hgg.) Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt/Bern: Lang 1985, S. 11-45
- Rosebrock, Cornelia: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch 1999, H. 6, S. 57-68
- Schuster, Karl: Mündlicher Sprachgebrauch im Unterricht. Denken - Sprechen - Handeln. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 1998
- Spitta, Gudrun: Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum selbstbewußten Verfassen von Texten.. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor 1992
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie - Didaktik - Verfahren - Modelle. Baltmannsweiler: Schneider 1999<sup>2</sup>
- Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim usw.: Dudenverlag 1993
- Werner, Johannes: Literatur im Unterrichtsgespräch - Die Struktur des literaturezipierenden Diskurses. München: Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Nr. 51 1996
- Wieler, Petra: Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht 1998, H. 1, S. 26-37
- Wieler, Petra: Mündlichkeit im Schnittpunkt von Sprach- und Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch 2000, H. 8, S. 18-32
- Wieler, Petra: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt/Bern: Lang 1989
- Willenberg, Heiner (Hg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten - Unterrichtsmethoden - Beispiele. Frankfurt: Diesterweg 1987
- Wopp, Christel: Offener Unterricht. In: Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt: Scriptor 1991, S. 322-335
- Wygotski, Lem Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Frankfurt: Fischer 1986
- Zinnecker, Jürgen: Grundschule als Lebenswelt. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In: Bartmann, Th./Ulonsak, H. (Hgg.): Kinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996, S. 41-74

(Michael Becker-Mrotzek, Köln)