

**Rezension zu: Michael Becker-Mrotzek / Rüdiger Vogt,  
Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und  
Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer 2009**

**Beate Lingnau**

Das Lernen in der Schule basiert, wenn man von Stillarbeitsphasen absieht, in allen Fächern vor allem auf mündlicher Kommunikation. Mündliche Kommunikation ist aber nicht nur Medium zur Wissensvermittlung, sondern auch ein wichtiges Lernziel, das in den Kernlehrplänen seinen festen Platz hat. Sprachlich-kommunikative Praktiken haben somit eine Doppelfunktion beim Lernen (Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998). Der Erfolg von Unterricht wird aber häufig an Prüfungsleistungen von Schülern gemessen. Einen direkten Einblick in Lehr- und Lernprozesse geben solche Messungen nicht. Um Lehr- und Lernprozesse besser verstehen und nachvollziehen zu können, bietet sich eine qualitative Analyse der Unterrichtskommunikation anhand von videographischen oder auditiven Aufnahmen an (Kleinbub 2009). Nur so kann die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern genau beobachtet und ein direkter Einblick in Lehr- und Lernprozesse ermöglicht werden. Allerdings gibt es im Bereich der qualitativen Unterrichtsforschung noch relativ wenige Forschungsarbeiten.

Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt füllen diese Lücke mit ihrem Buch, das 2009 bereits in zweiter Auflage erschienen ist. Sie stellen eigene Analysen zur Unterrichtskommunikation dar und geben zudem einen Überblick über linguistische und pädagogische Forschung zur mündlichen Kommunikation im Unterricht aus dem Blickwinkel der linguistischen Pragmatik. Dabei geht es nicht darum, didaktische Methoden zu vermitteln. Vielmehr sollen linguistische Ansätze der Unterrichtsanalyse in den Blick genommen werden.

Im ersten Teil wird definiert, was die Autoren unter "Unterricht" verstehen und welche Einflussgrößen sie für die Analyse mündlicher Kommunikation im Unterricht als wichtig erachten. Im zweiten Teil werden relevante Studien aus Linguistik und Pädagogik vorgestellt und kritisch evaluiert. So bekommt der Leser einen Überblick über unterschiedliche Konzepte der Unterrichtsanalyse. Der dritte Teil ist thematisch nach unterschiedlichen Unterrichtsformen unterteilt und im vierten Kapitel geht es um die Organisation von Unterricht. In diesem Abschnitt soll eine Unterrichtsstunde in ihrer Gesamtheit als kommunikativer Prozess beschrieben werden. Die Ausführungen münden schließlich in didaktischen Konsequenzen für den Unterricht.

Zunächst geben die Autoren einen kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung von Schule und Unterricht. Die Schule, wie wir sie heute kennen, und die Schulpflicht für alle Kinder sind noch relativ junge Errungenschaften. Bis ins 18. Jahrhundert war der Schulbesuch ein Privileg des Adels. Die schulische Ausbildung lag in den Händen der Kirche. Eine speziell ausgebildete Lehrerschaft gab es noch nicht. Kinder wurden von Geistlichen an sogenannten Lateinschulen unterrichtet.

Eine systematische von der Kirche unabhängige Ausbildung der Lehrer mit dem Abschluss Staatsexamen wurde erst gegen Anfang des 19. Jahrhunderts für Gymnasiallehrer eingeführt. Die Gymnasien gingen teilweise aus den nun nicht mehr benötigten Lateinschulen hervor. Für die Ausbildung von Volkshochschul-

lehrern wurden etwa zur selben Zeit Lehrerausbildungsanstalten gegründet. Heute hat das Schulsystem eine herausragende gesellschaftliche Bedeutung und "[...] die Güte der Schulbildung wird als ökonomischer Faktor des Wirtschaftsstandortes diskutiert" (S.2).

Alte Unterrichtskonzepte wurden aufgrund der neuen Situation überdacht. Etwa seit Beginn der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts wurden immer wieder neue didaktische Konzepte für den Deutschunterricht entwickelt und evaluiert. Seit den 1960er Jahren konnte die Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin an den Hochschulen etabliert werden. Zunehmend wurde nun auch der Unterricht als kommunikatives Ereignis erforscht. Sprache und Kommunikation im Unterricht wurden aus dem Blickwinkel der Soziolinguistik, der linguistischen Pragmatik oder unter der Prämisse neuer grammatischer Theorien betrachtet.

Nach einem Abriss der geschichtlichen Entwicklung der Institution Schule und der Fachdidaktik Deutsch als wissenschaftliche Disziplin gehen Becker-Mrotzek und Vogt nun auf Unterrichtskommunikation aus unterschiedlichen Perspektiven ein. Unterricht wird als kommunikatives, institutionelles und öffentliches Ereignis beschrieben.

Im Unterkapitel "Unterricht als kommunikatives Ereignis" wird der Gegenstand des vorliegenden Buches umrissen. Das Unterrichtsgeschehen ist durch ein komplexes Zusammenspiel vielschichtiger kommunikativer, sozialer, emotional-affektiver und kognitiver Prozesse gekennzeichnet. Die Autoren betonen die große Bedeutung von Kommunikation im Unterricht. Soziale Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens wird maßgeblich durch Kommunikation hergestellt, Lernprozesse der Schüler werden durch sprachliche Äußerungen ausgelöst und sichtbar gemacht und nicht zuletzt sind emotionale Aspekte sehr eng mit Lernprozessen verknüpft. Die Autoren interessieren sich dafür, wie Lehrer und Schüler den Unterricht gemeinsam gestalten, welche sprachlichen Mittel sie dazu verwenden, welche Handlungsmöglichkeiten für sie bestehen, welche Probleme auftreten und welche Regelmäßigkeiten sich dabei erkennen lassen (S.4).

Der Ansatz, der dabei im Vordergrund steht, ist die linguistische Pragmatik. Es ist also von Interesse, wie Menschen mithilfe von sprachlichen Äußerungen handeln können. Das sprachliche Handeln soll hierfür in möglichst authentischen Situationen untersucht werden.

Wichtige Aspekte, die die Situation im Unterricht maßgeblich mitgestalten, sind für die Autoren der institutionelle Rahmen und die öffentliche Situation. Schüler und Lehrer sind in der Institution Schule einer Reihe von Zwängen unterworfen, die großen Einfluss auf kommunikative Handlungen haben. So ist die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern immer asymmetrisch. Die Öffentlichkeit zeigt sich nicht darin, dass der Unterricht für jedermann zugänglich ist, sondern dadurch dass das Unterrichtsgeschehen jederzeit überprüft werden kann. Weingarten und Pansegrau (1993) sprechen von einem zwangsweise hergestellten öffentlichen Raum, weil die Schüler und Schülerinnen durch die Schulpflicht zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen gezwungen werden.

Zudem sehen Becker-Mrotzek und Vogt das Unterrichtsgeschehen als einen Lehr-Lernprozess an, der auf der einen Seite bestimmten Zwängen unterworfen ist und auf der anderen Seite genau definierte Ziele erfüllen soll (S.9).

[...] Unterricht [wird als] ein komplexes, institutionell organisiertes Geschehen [...], an dem kommunikative, soziale, affektive und kognitive Prozesse beteiligt sind, [gesehen], das dem Zweck dient, der nachfolgenden Generation das nötige fachliche, soziale und kulturelle Wissen einer Gesellschaft zu vermitteln.

Im folgenden Kapitel geben die Autoren einen Überblick über die linguistische Unterrichtsforschung. Diese ist noch ein recht junges Forschungsgebiet. In der Pädagogik und der Psychologie war die genaue Erfassung und Beschreibung des Unterrichtsgeschehens schon im 19. Jahrhundert ein wichtiges Anliegen. Erste linguistische Arbeiten zu diesem Thema wurden erst in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts veröffentlicht. Als erste, wenn auch pädagogisch motivierte Arbeit, die sich linguistischer Methoden bediente, zitieren die Autoren "Die Sprache im Klassenzimmer" von Bellack et al. (1974). Bellack und Kollegen legen ihren Studien Wittgensteins Sprachspiel-Theorem zugrunde. Dieses besagt, dass sich die Bedeutung der Wörter aus ihrer Verwendung in kommunikativen Settings ergibt und nicht von vorn herein festgelegt ist. Der Unterricht wird auditiv dokumentiert und schriftlich transkribiert. Ziel der Arbeit ist es, nicht nur das unterrichtliche Geschehen zu beschreiben und zu kategorisieren, sondern auch einen Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernerfolg zu ermitteln. Die Autoren arbeiten charakteristische und standardisierte Ablaufmuster und den Unterricht konstituierende Spielzüge heraus. Eine quantitative Untersuchung zeigt, dass etwa 90% aller Zugkombinationen von den Lehrpersonen initiiert werden. Ein valider Zusammenhang zwischen Unterrichtskommunikation und Lernerfolg kann allerdings nicht belegt werden.

Daran anschließend beschreiben die Autoren sehr ausführlich drei Arbeiten, die zwischen 1975 und 1986 erschienen sind. Die erste Arbeit *Towards an Analysis of Discourse* wurde 1975 von Coulthart und Sinclair veröffentlicht und ist diskursanalytisch fundiert. Anschließend gehen Becker-Mrotzek und Vogt auf einen Beitrag der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ein, die Arbeit *Learning Lessons* von Mehan (1979). Schließlich thematisieren sie mit *Muster und Institution* von Ehlich und Rehbein (1986) einen Beitrag der funktionalen Pragmatik.

Die Arbeit *Towards an Analysis of Discourse* von Coulthart und Sinclair basiert auf der Diskursanalyse angelsächsischer Provenienz und wird damit sowohl von Ansätzen Foucaults als auch von der deutschen Weiterentwicklung der funktionalen Pragmatik abgegrenzt. Die Autoren verfolgen in erster Linie das Ziel, Analysekategorien für linguistische übersatzmäßige Einheiten zu entwickeln. Dabei sind sie nicht primär an der Kommunikation im Unterricht interessiert. Vielmehr ist die Entscheidung, Unterrichtskommunikation als Untersuchungsgegenstand zu wählen, methodologisch motiviert. Ihre Annahme ist, dass die Kommunikation im Unterricht strukturierter verläuft, dass Themen stringenter behandelt werden und dass es aufgrund der Ernsthaftigkeit der Gespräche seltener zu Mehrdeutigkeiten kommt als in normalen Gesprächen. Ziel der Arbeit ist die Entwicklung einer systematischen Ableitung des Diskurses. Auf der Grundlage transkribierter Audioaufnahmen entwickeln die Autoren ein detailliertes hierarchisches Beschreibungssystem für den Diskurs. Auch wenn sie nicht primär am Unterrichtsgeschehen interessiert sind, können die entwickelten Beschreibungsebenen durchaus für die Unterrichtsforschung fruchtbar gemacht werden.

Als oberste Ebene beschreiben Coulthart und Sinclair die *lesson* (Lektion), die im Wesentlichen einer Unterrichtsstunde entspricht. Die *lesson* setzt sich wiederum aus Transaktionen zusammen. Becker-Mrotzek und Vogt monieren an dieser Stelle, dass weder der Zusammenhang zwischen Transaktionen und Lektionen hinreichend beschrieben noch die Auswahl einer institutionell festgelegten Einheit wie der Lektion linguistisch begründet werden. Die Transaktionen werden allerdings recht genau beschrieben. Sie setzen sich aus strukturierenden *exchanges* (Redewechseln) zusammen. Der Lehrer strukturiert und organisiert mithilfe dieser Redewechsel den Lernprozess. Ein typischer Redewechsel im Unterricht besteht aus einer Initiierung, einer Respondierung und einem Feedback. Die einzelnen Bestandteile werden als *moves* (Schritte bzw. Züge) bezeichnet. Die Züge werden noch weiter in *acts* (Akte) ausdifferenziert. Akte sind nicht grammatisch sondern funktional bestimmt. So kann eine Äußerung, die grammatisch als Interrogativsatz identifiziert würde, sprechakttheoretisch ein Befehl und diskurstheoretisch ein Anweise-Akt sein.

Becker-Mrotzek und Vogt kritisieren an dem Ansatz zum einen die empirische Grundlage. Aufgezeichnet wurden Unterrichtssituationen mit einer sehr kleinen Schülergruppe, die nicht den sonst üblichen Bedingungen der Institution Schule entsprechen. Zum anderen monieren sie das fehlende tiefgehende Interesse am Unterrichtsgeschehen. Da Coultharts und Sinclairs Interesse aber eher der Entwicklung eines funktionalen Beschreibungssystems für Diskurse und nicht dem Unterricht an sich gilt, ist dieser Kritikpunkt meines Erachtens zu vernachlässigen. Ein weiterer Kritikpunkt ist die fehlende Beschreibung der sprachlichen Organisation von größeren Diskurseinheiten. Zudem äußern sie die Befürchtung, dass eine sichere Zuordnung von Äußerungen zu Handlungen mithilfe des entwickelten Apparats, wie sie durch die Beschreibung suggeriert werden könnte, nicht möglich ist.

Die zweite Studie, auf die die Autoren näher eingehen, ist die im Bereich der ethnomethodologischen Konversationsanalyse einzuordnende Arbeit *Learning Lessons* von Mehan (1979). Mehan selbst nennt seinen Ansatz *constitutive ethnography*. Er möchte das soziale Handeln im Klassenzimmer beschreiben und interessiert sich dafür, "[w]elche strukturierenden Aktivitäten von Lehrern und Schülern [...] sozial organisierte Ereignisse wie den Unterricht [konstituieren]" (S.27). Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Phasen und die Organisation des Unterrichts. Mehan beschreibt die Struktur einer Unterrichtsstunde, die sich in eine Eröffnungs-, Instruktions- und Abschlussphase einteilen lässt. Auch er arbeitet heraus, dass die einzelnen Phasen sich in Abschnitte zerlegen lassen, die er im Sinne eines Adjacency Pairs als I-R-E Schema bezeichnet. Einer Initiierung, die meist durch den Lehrer realisiert wird, folge die Reaktion eines Schülers und schließlich eine Bewertung (*evaluation*) des Lehrers.

Becker-Mrotzek und Vogt sehen in dem Ansatz Mehans eine Erweiterung des zuvor beschriebenen diskursanalytischen Ansatzes. Die Allgemeingültigkeit der herausgearbeiteten Muster zweifeln sie allerdings aufgrund der eingeschränkten Datenbasis an. Des Weiteren sollten die institutionellen Bedingungen schulischer Kommunikation ihrer Ansicht nach mehr Berücksichtigung finden.

Die folgend referierte Studie *Muster und Institution* von Ehlich und Rehbein (1986) lässt sich im Bereich der funktionalen Pragmatik einordnen, die sich aus der Sprechakttheorie und der soziologischen Handlungstheorie entwickelt hat.

Ziel ist es, sprachliche Handlungsmuster zur Lösung wiederkehrender kommunikativer Probleme herauszuarbeiten. Ehlich und Rehbein beschreiben im Wesentlichen vier sprachliche Muster, das Aufgabe – Stellen / Aufgaben – Lösen, das Rätselraten, den Lehrervortrag mit verteilten Rollen und das Begründen. Es entstehen komplexe Lösungsmuster für wiederkehrende Probleme, die die Autoren ausführlich beschreiben und zur besseren Übersicht mithilfe von Ablaufdiagrammen darstellen.

Becker-Mrotzek und Vogt kritisieren, dass es Ehlich und Rehbein nicht gelingt, die Vielfalt der im Unterricht verwendeten Methoden zu beschreiben. Zudem merken sie an, dass die Verwendung sprechakttheoretischer Termini eine dyadische Situation unterstellt, die im schulischen Kontext nicht gegeben ist. Ein weiterer Kritikpunkt ist die fehlende Einbindung der Muster in den Kontext der gesamten Stunde. Hier sehen die Autoren noch deutliche Desiderata.

Nach der Einordnung, Zusammenfassung und kritischen Evaluation der drei Forschungsarbeiten beschreiben Becker-Mrotzek und Vogt die Weiterentwicklung der linguistischen Unterrichtsanalyse in neuerer Zeit. Hier wird die Erstausgabe des Buches von 2001 teilweise durch neuere Studien ergänzt.

Der Forschungsüberblick beschränkt sich auf ausgewählte Bereiche. Hauptsächlich geht es um allgemein pädagogische Arbeiten und Arbeiten, die sich mit der didaktischen Konzeption einzelner Unterrichtsfächer beschäftigen. Im Folgenden werden nun zunächst einige dieser Arbeiten vorgestellt, die die zuvor beschriebenen linguistischen Ansätze durch eine didaktische Sichtweise ergänzen. Die Arbeit Faust-Siehls (1987) befasst sich beispielsweise mit der Themenkonstitution im Unterricht. Der pädagogische Anteil der Arbeit wird allerdings nicht deutlich. Im Folgenden gehen Becker-Mrotzek und Vogt auf neuere Arbeiten zur Unterrichtsforschung ein. Alle zitierten Autoren gehen davon aus, dass in den Schulen noch immer der fragend-entwickelnde Unterricht vorherrschend ist und dass die meiste Redezeit im Unterricht vom Lehrer beansprucht wird. Zudem wird die didaktische Sinnhaftigkeit des bereits zitierten I-R-E-Schemas infrage gestellt. Die Autoren der zitierten neueren Studien sind sich zudem einig, dass die Unterrichtswirklichkeit bisher nicht hinreichend empirisch erforscht wurde.

Becker-Mrotzek und Vogt ziehen aus der Beschäftigung mit diesen Arbeiten das Fazit, dass es wenig Sinn macht, nach allgemeingültigen Aussagen zu Lehr- und Lernprozessen zu suchen. Um der Komplexität der Wissensorganisation gerecht zu werden, sollten vielmehr spezifische Inhalte sowie Lehr- und Lernformen fokussiert werden. Die zuvor bezüglich mehrerer Arbeiten angebrachte Kritik, dass aus einer relativ eingeschränkten Datenbasis keine allgemeingültigen Aussagen für Lehr-Lernsituationen abgeleitet werden könne, wird hier quasi gegenstandslos. Die Idee ist sinnvollerweise nicht, die Datenbasis zu vergrößern und repräsentativer zu gestalten, sondern die Fragestellungen der Arbeiten dahingehend zu verändern, dass sie jeweils auf ganz bestimmte Settings abgestimmt sind.

Im Folgenden werden solche Arbeiten vorgestellt, die sich explizit mit dem Mathematikunterricht, dem Sportunterricht oder dem Verstehen im Literaturunterricht beschäftigen. Andere Autoren thematisieren praktische Tätigkeiten in der betrieblichen Ausbildung, den naturwissenschaftlichen Unterricht oder das Diskutieren. Die Zusammenstellung dieser unterschiedlichen Themen wirkt zunächst willkürlich. Allerdings bekommt der Leser einen kleinen Einblick in die vielfältigen Möglichkeiten der Unterrichtsforschung. Es wird klar, wie unterschiedlich

kommunikative Handlungen in den verschiedenen Fächern aussehen und wie differenziert die zu erledigenden Aufgaben im Unterricht sind. Becker-Mrotzek und Vogt fassen resümierend die Stärken, aber auch die Grenzen einer qualitativen Unterrichtsanalyse zusammen. Das Unterrichtsgeschehen kann durch eine auditive oder videographische Aufzeichnung und Transkription in seiner Komplexität besser erfasst werden. Auch wenn Kamera und Mikrofon längst nicht alle Details festhalten, können Beobachter ohne eine solche Aufzeichnung nur sehr begrenzte Ausschnitte des Geschehens wahrnehmen und sind zudem in einem hohen Maße auf ihr Erinnerungsvermögen angewiesen. Durch die Aufnahme und Transkription des Unterrichtsgeschehens können zentrale Ausschnitte immer wieder betrachtet und aus unterschiedlichen Blickwinkeln analysiert werden. Als zentralen Aspekt sehen die beiden Autoren die Möglichkeit, aufgrund beobachtbarer sprachlicher Phänomene Rückschlüsse auf kognitive Prozesse zu ziehen. Ein weiterer Vorteil zeigt sich in der Möglichkeit, interdisziplinär zu arbeiten. Einen Nachteil der qualitativen Unterrichtsforschung sehen die Autoren zu Recht in der Schwierigkeit, auf Grundlage der Forschungsergebnisse zu generalisierbaren Aussagen zu gelangen.

Im dritten Kapitel, das mit "Unterricht als geplantes Instruieren" überschrieben ist, betrachten die Autoren die Analyse nicht mehr aus der Perspektive unterschiedlicher Methoden. Sie stellen nun fünf verschiedene Unterrichtsformen in den Fokus, die systematisch nach abnehmender Lehrerzentriertheit aneinandergesetzt sind. Anhand authentischer Beispiele zeigen sie auf, wie die Analyse von Unterricht sowohl aus pädagogischer als auch aus linguistischer Perspektive konkret aussehen kann. Dazu verwenden sie sowohl ihre eigenen als auch Beispiele anderer Wissenschaftler.

Zunächst gehen sie auf den Lehrervortrag ein, der wohl zu den bekanntesten Formen der mündlichen Wissensvermittlung gehört. Wesentliches Element eines solchen Vortrags ist die Monologizität und die ungleiche Verteilung des Rede-rechts. Aufgrund der beschränkten Aufnahmefähigkeit der Hörer wurden unterschiedliche Techniken entwickelt, um die Konzentration der Rezipienten besser zu erhalten und ihnen die Wissensaufnahme zu erleichtern. Der Lehrervortrag im Unterricht wird aufgrund seiner starken Lehrerzentriertheit seit langem immer wieder kritisch diskutiert. In handlungsorientierten Konzepten wird er unter Umständen gänzlich ausgeklammert. Als beispielhafte Analyse wird ein Datum von Ehlich und Rehbein herangezogen, die sich mit dem Lehrervortrag mit verteilten Rollen auseinandersetzen. In dieser Variante soll das Rederecht vermehrt bei den Schülern liegen. Trotzdem werden die Inhalte sehr stark vom Lehrer gesteuert. Mit sogenannten Regiefragen elizitiert der Lehrer genau die Schülerantworten, die in seinen Vortrag passen. Ehlich und Rehbein nutzen für die Beschreibung der Fragetechnik eine Thema-Rhema-Struktur. Das Thema wird hier als bekannte Größe und das Rhema als neue Information verstanden. Die Frage des Lehrers ist nun so formuliert, dass die Schüler nur noch das Rhema nennen müssen. Ehlich und Rehbein können die lehrerseitige Steuerung anhand eines Unterrichtsbeispiels gut herausarbeiten. So kann ein vom Lehrer relativ detailliert vorbereiteter Vortrag von Lehrer und Schülern gemeinsam erarbeitet werden. Auf den ersten Blick ist der Lehrervortrag mit verteilten Rollen eine gute Alternative zum herkömmlichen Lehrervortrag, weil die Schüler durch diese Strategie mehr Redezeit erhalten. Ehlich und Rehbein zeigen aber, dass durch die sehr stark die Antwort vor-

zeichnenden Strukturen keine elaborierten Äußerungen der Schüler elizitiert werden. Es wird ja stets nur nach dem Rhema gefragt. Außerdem zeigen sie anhand einer Situation, in der ein Schüler das nächste Thema selbständig vorwegnimmt, dass eine solche Reaktion vom Lehrer als nicht adäquat bewertet wird. Dem Schüler wird somit vermittelt, dass eigene Gedankengänge nicht erwünscht sind. In einem zweiten Beispiel von Vogt nimmt die Lehrerin schon vorweg, dass sie die Antwort kennt und stellt somit eine kommunikativ schwierige Situation her. Auch hier wird den Schülern vermittelt, dass die Lösung eigentlich schon feststeht. Becker-Mrotzek und Vogt zufolge werden lange Redebeiträge mit einer solchen Strategie nahezu unmöglich gemacht.

Es bleibt anzumerken, dass in den analysierten Beispielen durchaus Handlungsspielräume seitens der Lehrer bestehen. Es wäre etwa vorstellbar, den Schülern auch in einem Lehrervortrag mit verteilten Rollen mehr Raum zu geben, ihre eigenen Gedanken auszuführen. Ein solches Vorgehen würde allerdings mehr Flexibilität auf der Lehrerseite erfordern, da ein so entstandener interaktiv konstruierter Vortrag nicht in allen Einzelheiten vorgeplant werden könnte. Das schülerseitige Aufgreifen eines neuen Themas, das die nächste Frage des Lehrers vorwegnimmt, könnte hingegen von der Lehrperson positiv bewertet werden, ohne dass zwangsläufig die geplante Struktur verändert werden müsste.

Die nächste Unterrichtsform, die analysiert werden soll, ist das fragend entwickelnde Unterrichtsgespräch. In dieser Form des Unterrichts sollen die Schüler sich die Lösung eines Problems im Gegensatz zum Lehrervortrag selbst erarbeiten (S.79).

Die didaktische oder lernpsychologische Funktion der Lehrerfrage besteht also darin, den Schüler zu kognitiven Prozessen anzuhalten und ihm so zu einem selbsttätigen Wissenserwerb zu verhelfen.

Im Unterschied zum Lehrervortrag mit verteilten Rollen sind hier längere Schüleräußerungen gefragt. Ziel ist es, den Schülern zunächst ihr eigenes Nichtwissen vor Augen zu führen, um sie dann durch gezieltes Fragen zu einer eigenständigen Erkenntnis hinzuleiten. Aebli (1994) geht davon aus, dass die Lösung eines Problems bereits im Problem selbst enthalten ist. Aufgabe des Lehrers ist es lediglich, die Kinder auf das Problem aufmerksam zu machen und sie durch geschicktes Fragen zur eigenständigen Lösung hinzuleiten. Becker-Mrotzek und Vogt sehen in Aebli's Ansatz konstruktivistische Ideen. Es wird also die grundlegende Annahme, dass jedes Individuum sich seine eigene Realität konstruiert, weitergedacht. Unter dieser Prämisse können Anregungen zwar von außen an die Kinder herangetragen werden, müssen aber von jedem Individuum selbst zusammengesetzt werden. Lernen kann demnach nur mit einer gewissen Eigenaktivität der Schüler funktionieren. Kritiker des fragend entwickelnden Unterrichts zweifeln an, dass die *unwissenden* Schüler die Antworten geben und die *wissenden* Lehrer die Fragen stellen sollen. Ihrer Ansicht nach müssten die Schüler fragen und die Lehrer antworten.

Becker-Mrotzek und Vogt haben nun einige Arbeiten von Autoren zusammengetragen, die sich kritisch mit dem fragend entwickelnden Unterricht auseinandersetzen. Die kritische Auseinandersetzung erfolgt in der Regel auf der Basis von Unterrichtsbeispielen, in denen der beschriebene Prozess misslungen ist. Anhand solcher Beispiele kann belegt werden, dass fragend entwickelnder Unterricht nicht immer die gewünschten Effekte zeigt. Nachdem die Autoren zwei Analysebei-

spiele beschrieben haben, die das fragend entwickelnde Unterrichtsgespräch aus pädagogischer Sicht beleuchten, wird ein kurzer methodischer Diskurs eingeschoben. In einer Zwischenbilanz zeigen die Autoren die Unterschiede zwischen linguistischen und pädagogischen Analysen auf. Zunächst gehen sie dabei auf unterschiedliche Transkriptionssysteme ein. Die Transkriptionen in pädagogischen Arbeiten sind viel weniger detailliert als die linguistischen. In linguistischen Transkripten werden zum Beispiel Pausen und Tonhöhenunterschiede notiert, die für die Interpretation wichtig sein können. Linguistische Analysen bieten die Möglichkeit, den sprachlich kommunikativen Zusammenhang detailliert zu beschreiben, und stellen somit zusätzliches Erklärungspotenzial für kognitive Prozesse bereit (S.84).

Wie eine linguistische Analyse aussehen kann, wird im Folgenden wieder mit einem Beispiel von Ehlich erläutert. Auch er hat sich kritisch mit dem fragend entwickelnden Unterricht auseinandergesetzt. Zunächst unterscheidet Ehlich zwischen familiären Lehr-Lerndiskursen, wie sie zum Beispiel zwischen Eltern und Kindern geführt werden, und Unterrichtsdiskursen. Für Unterrichtsdiskurse gelten ganz bestimmte institutionell festgelegte Bedingungen. Ein wichtiger Punkt dabei ist, dass die Schüler unter Umständen nicht freiwillig in der Schule sind und zudem in dem Wissen handeln, dass sie von dem Lehrer bewertet werden. So kann Ehlich beispielsweise ein Muster herausarbeiten, das er als "Lösung abliefern" bezeichnet. Mithilfe nonverbaler Elemente zeigt er, dass einige Schüler zwar eine Antwort auf Lehrerfragen geben, weil das von ihnen erwartet wird, aber die Evaluation des Lehrers nicht abwarten. In dem zitierten Beispiel wendet sich die Schülerin direkt nach der Ablieferung der Lösung einer anderen Schülerin zu und kommuniziert mit ihr, während die Rückmeldung des Lehrers erfolgt. Es folgen noch weitere Analysebeispiele.

Becker-Mrotzek und Vogt ziehen das abschließende Resümee, dass auch diese Unterrichtsform sehr stark vom Lehrer strukturiert wird. Das Unterrichtsthema wird nur scheinbar gemeinsam von Lehrern und Schülern entwickelt. Als problematisch beschreiben die Autoren, dass die Schüler unter Umständen zu Stichwortlieferanten degradiert werden und den thematischen Zusammenhang nicht verfolgen können.

Die dritte Unterrichtsform ist das Schülergespräch bzw. die Diskussion im Unterricht. Zu Beginn des Kapitels liefern die Autoren eine Definition der Gesprächsform 'Diskussion' und gehen kurz auf die unterschiedlichen linguistischen Beschreibungsebenen des typischen Verlaufs von Diskussionen ein. Eine deskriptive Herangehensweise wird einem eher normativen Ansatz der Gesprächsforschung gegenübergestellt. Der normative Ansatz verknüpft sprechakttheoretische und argumentationstheoretische Ansätze miteinander und stellt eine sequenzielle Verknüpfung von Makrostrukturen bereit, die in einer kritischen Diskussion im Idealfall vollzogen werden. Vertreter des deskriptiven Ansatzes analysieren authentische Gespräche in ethnomethodologischer Tradition und arbeiten bestimmte diskussionstypische Handlungsmuster heraus.

Becker-Mrotzek und Vogt zeigen an Unterrichtsbeispielen mit Schülern verschiedener Altersstufen auf, wie Unterrichtsanalysen für diese Unterrichtsform aussehen können. Die Autoren arbeiten jeweils in einem ersten Schritt die kommunikative Ordnung der Diskussion heraus und in einem zweiten Schritt gehen sie auf die thematischen Möglichkeiten der Diskussionen ein. Im ersten Beispiel



diskutieren Grundschüler der vierten Klassenstufe über Hausaufgaben. In einem zweiten Beispiel wird die Interpretation einer Kurzgeschichte von Oberstufenschülern beobachtet. Die Autoren können anhand der Beispiele zeigen, dass Schüler in der Lage sind, selbständig eine kommunikative Ordnung herzustellen. Auch wenn es sich bei Diskussionen im Unterricht um institutionalisierte Gesprächsformen handelt, die ohne die Initiierung des Lehrers nicht zustande kommen würden, sehen die Autoren einen Mehrwert von Diskussionen im Unterricht. Solche verfahrensgeregelten und schülerzentrierten kommunikativen Ordnungen eröffnen ihrer Ansicht nach Potenziale, eigenverantwortliches Handeln der Schüler im Unterricht zu fördern (S.114).

Eine weitere Unterrichtsform ist die Gruppenarbeit. Wenn Schüler in Gruppen arbeiten, ist die Öffentlichkeit des Klassenplenums für eine begrenzte Zeit aufgehoben. Eine weitere Besonderheit der Gruppenarbeit ist die Verantwortung für die kommunikative Ordnung und für die zu bearbeitende Aufgabe. Diese liegt nun nicht mehr beim Lehrer, sondern bei den Schülern selbst. Der thematische Rahmen für die Gruppenarbeit wird in der Regel im Plenum vorbereitet und nach Abschluss der Gruppenarbeitsphase dort wieder besprochen. Becker-Mrotzek und Vogt räumen ein, dass die Vermittlung von Wissen im Frontalunterricht zumindest quantitativ effektiver gelingt. Allerdings werden mit dem Einsatz von Gruppenarbeit einige andere Erwartungen verknüpft. Fähigkeiten wie Kooperationsfähigkeit, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sollten gefördert werden und es sollte eine höhere Bereitschaft entstehen, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen. Befunde aus der Unterrichtsforschung stützen zudem die These, dass Gruppenarbeit in besseren Leistungen mündet als beispielsweise der Frontalunterricht. Trotzdem wird Gruppenarbeit in der Schule relativ selten praktiziert (Tausch/Tausch 1991). Das könnte daran liegen, dass der Lehrer bei dieser Unterrichtsform relativ wenige Einflussmöglichkeiten hat und dass eine individuelle Beurteilung der Arbeit einzelner Schüler schwierig ist. Becker-Mrotzek und Vogt betonen die große Bedeutung von der Fähigkeit zur Arbeit in Gruppen für die berufliche Zukunft der Schüler (S.115).

Die Qualifikation zur Kooperation im Team gehört heute wohl zu den in Wirtschaftsbetrieben am meisten nachgefragten. Die Kombination von Gruppenunterricht und -arbeit bereitet in der Tat vor auf das erfolgreiche Agieren im Rahmen zukünftiger beruflicher Praxis.

Anhand von Unterrichtsbeispielen arbeiten Becker-Mrotzek und Vogt didaktische Grenzen und Chancen von Gruppenarbeit im Unterricht heraus. Sie können zunächst zeigen, dass Interventionen seitens der Lehrperson den Prozess der Gruppenarbeit stören können. Auf der anderen Seite sind Schüler nicht immer in der Lage, sich gegenseitig sinnvoll zu unterstützen. Bei Problemen, die mithilfe einer kompetenten erwachsenen Person schnell durch einen hilfreichen Tipp gelöst werden könnten, geraten Schüler unter Umständen an ihre Grenzen. Es kann aber auch gezeigt werden, dass Schüler in Gruppenarbeitsphasen in der Lage sind, konzentriert und effektiv zu arbeiten und selbständig eine kommunikative und soziale Ordnung herzustellen.

Eine weitere Unterrichtsform, die in der Schule praktiziert wird, ist das Präsentieren. Präsentieren wird als "[...] direkte sinnliche Darbietung von Inhalten durch eine Person einem Publikum gegenüber [verstanden]" (S.130). Unter der Prämisse, dass das Rezipieren von Inhalten eine aktive Handlung darstellt, "[...]

lässt sich das Präsentieren als interaktives, kommunikatives und kognitives Problemlösen verstehen [...] (S.130). Präsentationen werden zuhause oder im Unterricht strukturiert vorbereitet und nehmen daher eine Sonderstellung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ein. Außerdem wird eine besondere kommunikative Ordnung etabliert. Anders als in anderen Unterrichtsformen hat ein einziger Schüler für längere Zeit das Rederecht. Anhand mehrerer Unterrichtsbeispiele arbeiten die Autoren eindrucksvoll heraus, wie die Schüler ihre Gesprächsbeiträge als Präsentationen markieren.

Auch das Erklären im Unterricht wird von den Autoren thematisiert. Anhand von authentischen Unterrichtsbeispielen explizieren sie den Ablauf von Erklärprozessen und stellen die Vorteile einer interaktiven Themenentwicklung im Kontrast zu vorgefertigten Erklärungsmustern heraus.

Im folgenden Kapitel geht es um organisierende Strukturen im Unterricht. Anders als Coulthart und Sinclair gehen die Autoren damit auf die Organisation größerer Unterrichtseinheiten ein und können die Relevanz solcher Rahmungen anhand authentischer Unterrichtsbeispiele eindrucksvoll belegen. Ähnlich verfahren sie mit kleiner werdenden kommunikativen Einheiten, die sie als Phasierungen und kommunikative Ordnungen im Sinne von Turn-Organisation bezeichnen.

Die Analysen münden in didaktischen Konsequenzen für den Unterricht, in denen sie die relevanten Ergebnisse der vorliegenden Studien zusammenfassen. Ein wichtiger Punkt, den die Autoren als zentrale Idee der linguistischen Gesprächsdidaktik beschreiben, ist der Einbezug der Rahmenbedingungen von Unterricht. Die institutionelle Konstituiertheit von schulischer Kommunikation muss unter allen Umständen in didaktische Überlegungen einbezogen werden. Ein weiteres wichtiges Anliegen ist die systematische Nutzung von Gesprächsanlässen zur Förderung der Gesprächskompetenz der Schüler. Wie sie in ihren Daten herausarbeiten können, gehört dazu nicht nur das Erkennen, sondern auch die systematische Einbindung von Gesprächsanlässen in den Unterricht. Gesprächskompetenz soll und kann ihrer Ansicht nach in jeglicher Form von Unterricht gefördert werden. Die Ergebnisse der Studien werden abschließend in didaktischen Maximen zusammengefasst. Lehrpersonen werden ermuntert, die Bedingungen von Unterricht stets zu reflektieren, das Unterrichtsgeschehen möglichst transparent zu gestalten und Methodenvielfalt zu praktizieren. Weitere zentrale Punkte sind das regelmäßige Sprechen über Interaktionsverfahren, die Offenheit für ungeplante und unerwartete Interaktionsprozesse und die Reflexion der eigenen Beurteilungspraxis.

Insgesamt gibt das Buch einen umfassenden Überblick über den derzeitigen Stand der linguistischen Forschung zur Unterrichtskommunikation. Durch zitierte Studien und die Analyse eigener Daten lassen Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt eindrucksvoll zahlreiche Aspekte von Lehr- und Lernprozessen in der Schule sichtbar werden, arbeiten die interaktive Gestaltung verschiedener Organisationsformen heraus und machen Chancen und Probleme unterschiedlicher Lernformen deutlich. Zudem können die Autoren sinnvolle Hinweise für die praktische Arbeit im Schulalltag aus ihren Daten ableiten.

Für ihre Analysen nutzen die Autoren die Methode der linguistischen Pragmatik, mit der sie Prozesse der Lehrer und Schülerkommunikation überzeugend herausarbeiten. Sie betonen eingangs sehr stark das komplexe Zusammenspiel zwischen kommunikativen, emotional-affektiven und kognitiven Prozessen (S.4) und

den großen Einfluss der institutionellen Bedingungen (S.5) auf das Unterrichtsgeschehen. Institutionelle Bedingungen konstituieren sich aber nicht nur durch sprachliche und parasprachliche sondern auch und gerade durch räumliche Aspekte. So ist anzunehmen, dass beispielsweise die Anordnung der Stühle und Tische im Raum oder die Möglichkeit, einen Sitzkreis zu bilden, einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern haben. Aus diesem Grund wäre es vorstellbar, Analysen von Unterrichtskommunikation zunehmend multimodal zu gestalten und auch räumliche Aspekte einzubeziehen, wie es zum Beispiel Hausendorf (2010) vorschlägt.

Abschließend sei betont, dass das Buch Unterrichtskommunikation einen wertvollen Beitrag zur Erforschung der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht leistet und die zentrale Bedeutung von mündlicher Kommunikation im Unterricht deutlich macht. Es erinnert aber auch daran, dass es in diesem Bereich noch große Desiderata gibt und ermutigt zu weiteren Forschungsvorhaben.

## Literatur

- Aebli, Hans (1994): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker-Mrotzek, Michael / Quasthoff, Uta (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht, 3-13.
- Bellack, Arno A. / Roth, Klaus-Hinrich / Reich, Hans H. (1974): Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf: Schwann.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Faust-Siehl, Gabriele (1987): Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Diss. Universität Tübingen. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Hausendorf, Heiko (2010): Interaktion im Raum. Interaktionstheoretische Bemerkungen zu einem vernachlässigten Aspekt von Anwesenheit. In: Deppermann, Arnulf / Linke, Angelika (Hg.), Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton. Berlin: de Gruyter, 163-198.
- Kleinbub, Iris (2009): Aufgaben zur Anschlusskommunikation. Ergebnisse einer Videostudie im Leseunterricht der vierten Klasse. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 69-81.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- Sinclair, John MacHardy / Coulthard, Richard Malcolm (1975): Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press.
- Tausch, Reinhard / Tausch, Anne-Marie (1991): Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Weingarten, Rüdiger / Pansegrau, Petra (1993): Argumentationsstile im Unterricht. In: Sandig, Barbara (Hg.), Argumentationsstilistik. Hildesheim: Olms, 127-148.

Beate Lingnau  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Postfach 10 01 31  
33501 Bielefeld  
beate.lingnau@uni-bielefeld.de

Veröffentlicht am 24.8.2010

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.