

Unterricht als Interaktion

**Gesprächsanalytische Studien zum
kommunikativen Spannungsfeld zwischen
Lehrern, Schülern und Institution**

Carmen Spiegel

Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2006

ISBN 3 - 936656 - 27 - 4

<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2006

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

Für meine Familie

Holger, Anne und Lisa

0. Einleitung	3
1. Kommunikation in der Institution Schule	15
1.1 Schule und Unterricht als Gegenstand der Forschung	15
1.2 Die Rahmenbedingungen der Institution Schule	19
1.3 Die Argumentationseinübung als Untersuchungsgegenstand	30
2. Die Unterrichtseinheit Argumentationseinübung	41
2.1 Der Untersuchungsgegenstand und die Untersuchungsmethode	41
2.2 Die Argumentationseinübung – Zur Struktur einer Unterrichtseinheit	46
3 Die Interaktionsaufgaben der Lehrenden	53
3.1 Fragen.....	55
3.2 Metakommunikative Aktivitäten.....	61
3.3 Reformulierungshandlungen.....	67
3.4 Argumentieren.....	72
3.5 Bewerten.....	72
3.6 Zusammenfassung: Die Gesprächsaktivitäten der Lehrenden.....	74
4 Die Interaktionsaufgaben der Schülerinnen und Schüler	75
4.1 Gemeinsames Argumentieren	78
4.2 Ein allgemeines Fazit ziehen.....	79
4.3 Missverständnisse klären.....	80
4.4 Ein Aushandlungsprozess – ein Kompromiss	82
4.5 Insistieren.....	83
4.6 Zusammenfassung: Die Gesprächsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler	84
5. Das Procedere der Argumentationseinübung.....	85
5.1 Die Organisation des Procedere durch die Turnorganisation.....	85
5.2 Die Organisation des Procedere durch die Themensteuerung	88
5.2.1 Die linguistische Beschäftigung mit dem Thema	89
5.2.2 Die Themensteuerung durch die Lehrenden	90
5.2.3 Die Themensteuerung auf der globalen Ebene	92
5.2.4 Die Themensteuerung auf der lokalen Ebene	95
5.2.5 Die Reaktion der Lehrenden auf die Schülerbeiträge	98
5.2.6 Zusammenfassung: Thematische Steuerungen als interaktive Prozesse.....	100
6. Kritische Momente und Störungen.....	102
6.1 Kritische Momente und Störungen durch Lehreraktivitäten	105
6.1.1 Global wirkende Störungen	106
6.1.2 Lokal wirkende kritische Momente	114
6.2 Die Diskussionskonzeption der Lehrenden und ihre Folgen	118
6.3 Kritische Beziehungskonstitutionen	125
6.3.1 Ein Missverstehen, das nicht korrigiert wird	126
6.3.2 Störungen der Beziehungskonstitution zwischen Klasse und Lehrer	127
6.3.3 Ein Schüler verursacht kritische Momente gegenüber der Lehrerin.....	129
6.3.4 Kritische Momente zwischen Schülerinnen und Schülern.....	132
6.4 Zusammenfassung: Kritische Momente und Störungen.....	137

7. Stile und Rollen der Schülerinnen und Schüler.....	139
7.1 Der Gesprächsstil der Schülerinnen und Schüler.....	139
7.1.1 Die schülergeleitete Diskussion zur Gleichberechtigung	142
7.1.2 Zwei Sprechstile im Vergleich	151
7.1.3 Sprech- und Gesprächsstile bei der Argumentationseinübung: Ein Vergleich	158
7.1.4 Der Gesprächsstil in der Gruppenarbeit.....	160
7.1.5 Ein Vergleich der drei Gesprächsstile.....	164
7.2 Schülerrollen und Identität	168
7.2.1 Die Rolle des Experten: Tobias	169
7.2.2 Die Assistentin des Lehrers: Elisabeth	172
8. Individuelle Stile	176
8.1 Theoretische und methodische Klärungen.....	177
8.1.1 Individualität und Identität.....	177
8.1.2 Exkurs: Eine Auseinandersetzung mit dem Habituskonzept	180
8.1.3 Identität und Individualität in der Linguistik	182
8.1.4 Methodische Überlegungen zur Analyse von Individualität.....	185
8.2 Individuelle Handhabungen institutioneller Handlungstypen	188
8.3 Fallbeispiel: Frau Reis	190
8.3.1 Unterrichtsbeginn und Diskussionseröffnung.....	190
8.3.2 Themenbehandlung und Themenwechsel	191
8.3.3 Die Behandlung der Schülerbeiträge	193
8.3.4 Konturierung der individuellen Kennzeichen von Frau Reis.....	194
8.4 Fallbeispiel: Herr Schmidt.....	195
8.4.1 Unterrichtsbeginn und Diskussionseröffnung.....	196
8.4.2 Themenbehandlung und Themenwechsel	199
8.4.3 Die Behandlung der Schülerbeiträge	200
8.4.4 Konturierung der individuellen Kennzeichen von Herrn Schmidt.....	202
8.5 Fallbeispiel: Frau Kranz.....	204
8.5.1 Unterrichtsbeginn und Diskussionseröffnung.....	205
8.5.2 Themenbehandlung und Themenwechsel	208
8.5.3 Die Behandlung der Schülerbeiträge	210
8.5.4 Konturierung der individuellen Kennzeichen von Frau Kranz	211
8.6 Zusammenfassung: Die individuelle Handhabung institutioneller Muster.....	213
8.7 Individualität als Forschungsgegenstand	217
9. Schluss	221
10. Anhang.....	228
11. Literatur	229

0. Einleitung

Wenn die Schülerinnen und Schüler nach den Sommerferien in die Klasse kommen, dann beschäftigt sie neben dem neuen Stundenplan noch eine ganze Reihe weiterer Fragen: Wird es die alte Klasse noch geben? Werden Neue dabei sein und welche Lehrerinnen und Lehrer werden wir bekommen? Von klein auf machen wir scheinbar die Erfahrung, dass die Atmosphäre in der Klasse und der Unterricht von den Mitgliedern der Klassengemeinschaft und den Lehrenden abhängt. Wir entwickeln Erwartungen bezüglich der gemeinsamen Interaktion und glauben, dass es einen Unterschied ausmacht, ob Frau Müller oder Frau Meier die neue Lehrerin ist. Den Lehrenden geht es ähnlich. Ihnen ist wichtig, welche Klasse sie denn unterrichten werden: Es gibt Klassen, mit denen sie können, so glauben sie; andere gelten als schwierig, besonders die mit den pubertierenden Jugendlichen. Und dann kommen wir in die Klasse, der Unterricht beginnt – und was geschieht dann? Und wie geschieht es? Welchen Einfluss hat es, dass es genau diese Lehrerin ist und nicht eine andere? Inwieweit liegt es am Lehrer oder an der Klasse, dass der Unterricht funktioniert?

Die Kommunikation in den verschiedenen Institutionen war bereits mehrfach im Fokus des wissenschaftlichen Interesses. Institutionelle Kommunikation hat über die verschiedenen Institutionen hinweg gemeinsame Züge, sie zeichnet sich aber auch durch je spezifische Merkmale aus. Als allen Institutionen gemeinsam gilt die durch die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen stark vorstrukturierte und normierte Interaktionssituation.¹ Wie weit Vorstrukturiertheit und Normierung in die konkrete Interaktionssituation hinein reichen, in welcher Weise die Aushandlungen und die Handlungsspielräume der Akteure für die institutionelle Kommunikation eine Rolle spielen, wurde bisher nicht berücksichtigt. Am konkreten Beispiel der Institution Schule möchte ich die Frage klären, wie sich die Akteure in einer institutionellen Interaktionssituation tatsächlich verhalten: Wie kommt in der konkreten Interaktionssituation Argumentationseinübung im Deutschunterricht die Unterrichtseinheit zustande? Wie wird sie durch die Beteiligten, die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler, konstituiert?

Mit dem Unterricht in der Schule haben sich die unterschiedlichsten Forschungsdisziplinen auseinandergesetzt: neben der Pädagogik die Psychologie, die Soziologie und Sozialpsychologie – und eben auch die Linguistik. Deren Untersuchungen haben viele Aspekte erhellt, die mit den Akteuren dieser Institution, ihrem Tun und seinen Folgen, ihren kognitiven Einstellungen und Wirkungen zusammenhängen. Die Frage, was ganz konkret im Unterricht geschieht, ist dabei erstaunlich stiefmütterlich behandelt worden. Zwar wurden diesbezüglich Muster rekonstruiert, die Strukturen untersucht, Sprechakte zusammengestellt, einzelne, durchaus wichtige Elemente erforscht, aber das konkrete Unterrichtsgeschehen ist nur selten genau in den Blick genommen worden, eher auch von der angloamerikanischen Forschung als von der hiesigen. Das hat Folgen für die Vorstellungen von Unterrichtskommunikation: Eine empirische Überprüfung kann viele Hypothesen darüber, was im Unterricht wie geschieht, nicht bestätigen.

Gegenstand dieser Arbeit ist eine empirische Beschreibung des konkreten Unterrichtsgeschehens mit dem Ziel,

- darüber Einblicke zu gewinnen, wie die Beteiligten, die Lehrenden, Schülerinnen und Schüler, den Unterricht gemeinsam aushandeln und durchführen,
- zu beschreiben, wie die Beteiligten je nach Interaktionsweise unterschiedliche Unterrichtsweisen konstituieren.

¹ Siehe hierzu stellvertretend für viele Wodak (1987).

Die theoretische Basis dieser Arbeit beruht auf vier Grundgedanken:

- A) Interaktive Aushandlung und Konstitution:** Das soziale Ereignis Unterricht wird von den Gesprächsbeteiligten interaktiv ausgehandelt und konstituiert.
- B) Interdependente reflexive Wechselwirkung:** Das soziale Ereignis Unterricht wird schrittweise konstituiert durch die interdependente, reflexive Wechselwirkung von Situationswahrnehmung, Situationsinterpretation und dem Handeln der Gesprächsbeteiligten.
- C) Zweckgebundenheit:** Die Gesprächsbeteiligten orientieren sich bei der Durchführung der Interaktionsaufgaben am institutionellen Zweck der Interaktion.
- D) Trias der konstituierenden Faktoren:** An der Konstitution einer institutionellen Interaktion sind drei grundlegende Faktoren beteiligt, die alle weiteren interaktionsrelevanten Faktoren präfigurieren: 1. die institutionellen Rahmenbedingungen, 2. die aufgabenspezifischen Handlungstypen, 3. die individuellen Interaktionsweisen der Beteiligten.

Während die ersten beiden Grundgedanken (A, B) explizieren, warum Interaktion nicht etwas schematisch Starres, gleichförmig Ablaufendes ist, sondern als Produkt eines wechselseitigen und gemeinsamen Prozesses aufgefasst werden kann, gestaltet von Individuen, die sich bei ihrem Handeln sowohl am Selbst als auch am Gegenüber orientieren, fokussiert der dritte Punkt (C) die übergeordnete Orientierung der Akteure, die institutionsspezifisch das Teilnehmerhandeln strukturiert. Der vierte Grundgedanke (D) betrifft die Struktur der institutionellen Interaktionssituation: Diese drei Faktoren haben einen wesentlichen Einfluss auf die Konstitution des institutionellen Interaktionsereignisses.

A) Interaktive Aushandlung und Konstitution

Der erste Grundgedanke ist konstruktivistisch; das umfasst die Vorstellung, dass es in erster Linie die Gesprächsbeteiligten sind, die gemeinsam durch ihre Aktivitäten ein Interaktionsereignis als ein spezifisches soziales Ereignis „Unterricht in der Schule bzw. Argumentationseinübung“ konstituieren. Entsprechend geht es hier um die Gesprächsbeteiligten, die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler, ihre interaktiven Praktiken und ihre Interaktionsweisen in der schulischen Interaktionssituation.

Der Grundgedanke einer gemeinsam konstituierten sozialen Interaktionssituation geht auf die konversationsanalytisch orientierte Gesprächsforschung zurück. Diese stellt eine Weiterentwicklung der Ansätze der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und der Ethnografie des Sprechens dar.² Sie geht von einer konstruktivistischen Wirklichkeitskonstitution aus:³ Aus dieser Perspektive sind es die Interaktionsbeteiligten, die mit und durch ihre kommunikativen Praktiken die jeweilige soziale Situation⁴ erst konstituieren. Durch

² Siehe hierzu Deppermann (2000), Deppermann/Spranz-Fogasy (2001).

³ Dargestellt z.B. in Berger/Luckmann (1969), in der Linguistik u. a. Kallmeyer/Schütze (1976); einen Überblick über die Theorie der Interaktionskonstitution gibt Kallmeyer (1982).

⁴ Zu unterschiedlichen Auffassungen des Situationsbegriffs in der linguistischen Forschung siehe Deppermann/Spranz-Fogasy (2001).

das spezifische Verhalten und die wechselseitigen Behandlungen der Beteiligten als z.B. Beratende und Ratsuchende kommt ein Beratungsgespräch überhaupt erst zustande.⁵

Das gilt für alle institutionellen Interaktionssituationen, auch für die Schule: Indem sich Akteure wie Lehrende verhalten und behandelt werden, weitere Akteure wie Schülerinnen und Schüler, konstituieren sie gemeinsam das soziale Ereignis Unterricht. Während institutionsspezifische Rahmenbedingungen als äußere Bedingungen und in Form von Teilnehmerwissen wirken und die Interaktionssituation und das Interaktionsverhalten beeinflussen, ist es in erster Linie das professionalisierte Interaktionsverhalten der Beteiligten, das Unterricht als institutionelles und soziales Ereignis konstituiert. So schreibt Dittmar, sich auf Rehbein (1983) berufend:

In der institutionellen Kommunikation, die aus prozesshaften, aber stark normierten Situationen besteht, verfügen die Interaktionspartner je nach ihren sozialen Rollen über ein Musterwissen und die angemessenen Sprachgebrauchsmuster“ (1997: 232).

Mit den äußeren Bedingungen sind gemeint: der Ort bzw. das Schulgebäude, das Klassenzimmer mit seiner Ausstattung, der bürokratische Rahmen wie Gesetze, Richt- und Leitlinien, die Curricula, die Zeittafel, die Abfolge von Unterrichtseinheiten bzw. der Stundenplan der Schülerinnen und Schüler und die individuelle Stundentafel der Lehrenden. Vogt (2002) erwähnt als institutionsbeeinflussenden Bestandteil das Tableau, die Sitzordnung, die je nach Gestaltung unterschiedliche Unterrichtsbedingungen schafft. Elemente des Teilnehmerwissens sind die Bedingungen der Leistungsorientierung, die Regeln, Verhaltensnormen und –muster im Unterricht auf Seiten aller Beteiligten sowie die curricularen Anforderungen auf Seiten der Lehrenden.

Sitzt eine Gruppe von Personen im Raum eines Gebäudes, in dem regelmäßig unterrichtet wird, heißt das noch lange nicht, dass tatsächlich Unterricht stattfindet. Von Bedeutung ist, dass die Unterrichtsinteraktion aushandelbar ist: Die Akteure haben die Möglichkeit, Unterricht zu initiieren, die Unterrichtsdurchführung auszuhandeln und so den Unterricht interaktiv zu gestalten. Dabei können sie die prinzipiell vorhandenen Handlungsspielräume nutzen: Sie können sowohl die institutionellen Rahmenbedingungen individuell interpretieren und verhandeln als auch die Handlungstypen interaktiv aushandeln, individuell auswählen und realisieren, je nach Interpretation der institutionellen Aufgabe und der handlungsleitenden Orientierung der Beteiligten. Erst wenn die Akteure die für den Vollzug von Unterricht notwendigen Handlungen durchführen, kommt Unterricht auch tatsächlich zustande. So kann aus gegebenem Anlass anstelle von Unterricht Konfliktbewältigung durchgeführt oder Trauerarbeit geleistet werden wie in den meisten Schulen nach dem Amoklauf in Erfurt im April 2002, bei dem Lehrende und Mitschüler/innen von einem Schüler erschossen wurden.

Das erklärt auch, warum jede Interaktion, auch unter noch so vergleichbaren Bedingungen, keiner anderen gleicht und nicht wiederholbar ist, denn es folgen nicht unweigerlich auf bestimmte Gesprächshandlungen zwangsläufig nur ganz bestimmte Folgehandlungen, wie es die von Ehlich/Rehbein (1986) beschriebenen schulischen Handlungsmuster zu vermitteln scheinen. Dort werden Handlungsmuster als Handlungen der Lehrenden beschrieben. Die Aktivitäten der Klasse werden als komplementäre Teilhandlungsmuster interpretiert und die Schülerinnen und Schüler als Re-Agierende auf die Lehrenden wahrgenommen. Eine Vielzahl von Unterrichtsaktivitäten, wie Schülerinitiativen, wird so nicht er

⁵ Zur interaktiven Konstitution von Beratungsgesprächen siehe Habscheid (2003). Er verwendet nicht den Begriff der Institution, sondern den der Organisation, der an den systemischen Ansatz, den Habscheid vertritt, angeschlossen ist.

fasst. Zugleich erscheint Unterricht als von den Lehrenden bestimmter Unterricht. Wie er schrittweise konstituiert wird, inwieweit und warum welche Muster realisiert werden und welchen Anteil die Klasse bei der Unterrichtsgestaltung hat, wird nicht deutlich.

„Gemeinsame Aushandlung⁶ von Interaktion“ verstehe ich in einem grundlegenden Sinn: Mit ihren Interaktionen realisieren die Gesprächsbeteiligten zugleich einen größeren Handlungszusammenhang. Jeder einzelne Handlungsschritt – oder auch sein Ausbleiben – konstituiert mit seiner Art der Realisierung die übergeordnete Handlung auf je spezifische Weise, sodass jede an der Interaktion beteiligte Person die Möglichkeit hat, das Interaktionsgeschehen zu modellieren. So kann z.B. eine Lehrerin mit der Absicht eine Klasse betreten, eine bestimmte Form von Unterricht durchzuführen. Die Schülerinnen und Schüler signalisieren mit ihren Aktivitäten jedoch, dass ihre Gesprächsabsichten in eine andere Richtung gehen (z.B. Klärungsbedarf aus der letzten Stunde); sie präsentieren damit eine Gegeninitiative zu den von der Lehrerin intendierten Unterrichtsinhalten und Interaktionsformen, auf die sich die Lehrerin einlassen kann.

Unter Interaktion verstehe ich das gemeinsame Handeln von Beteiligten. Mit verbaler Interaktion ist das gemeinsame sprachliche Handeln gemeint. Im Vergleich zum Ausdruck Kommunikation, dem Miteinander-Reden, das den kommunikativen Austausch – schriftlich, mündlich, medial – als Bedeutungskomponente zentriert, betont der Begriff Interaktion den Handlungscharakter, der einen Großteil der schulischen Tätigkeit ausmacht.

B) Interdependente reflexive Wechselwirkung

Der zweite zentrale Gedanke besteht in der Vorstellung einer interdependenten, reflexiven Wechselwirkung von Situationswahrnehmung, Situationsinterpretation und Situationshandeln der Beteiligten. Der Begriff der Reflexivität⁷ ist grundlegend für die ethnomethodologische Konversationsanalyse. Gemeinsam mit dem Terminus Indexikalität beschreibt er, wie sich die Gesprächsbeteiligten wechselseitig mit ihren Handlungen Sinn zuschreiben (Indexikalität) und damit den Interaktionskontext organisieren (Reflexivität).

Die Gesprächsbeteiligten gehen mit Vorannahmen bzw. mit ihren Interpretationen über die institutionellen Rahmenbedingungen, über die institutionell präfigurierten Handlungstypen und mit ihren Vorstellungen über die zu realisierenden interaktionalen Praktiken in die Interaktionssituation hinein. Für die Interaktion in der Institution Schule heißt dies:

Die institutionellen Rahmenbedingungen werden von den Interaktanten wahrgenommen und individuell interpretiert. Diese Interpretationen beeinflussen die Selbst- und Fremddeinitionen im Hinblick auf die Handlungsrolle, die Auswahl der Handlungstypen und die zu realisierenden Praktiken. Sie fließen als globale Vorannahmen und als Auswahlorientierung in die Interaktion mit ein. In der konkreten Interaktionssituation signalisieren sich die Beteiligten wechselseitig mit dem lokalen Interaktionshandeln zugleich auch ihre Interpretationen über die Institution Schule, sie handeln mit ihrem Tun lokale Interpretationen aus und bearbeiten sie gemeinsam.

Konkret heißt dies beispielsweise: Eine Lehrerin entwickelt aufgrund ihrer Interpretation der Institution eine Vorstellung von ihrer Aufgabe und ihrer Rolle in der Schule. Entsprechend ihrem Selbstbild als Lehrerin und ihrer Interpretation der Institution Schule entwickelt sie eine Orientierung, die sie zu einer Auswahl kompatibler Unterrichtsstile führt.

⁶ Zum Begriff Aushandlung siehe Kallmeyer (1981).

⁷ Zu Indexikalität und Reflexivität siehe Garfinkel/Sacks (1970). In Auer (1999: 127ff.) findet sich eine gute Erläuterung des nicht ganz einfachen Aufsatzes von Garfinkel/Sacks.

Diese versucht sie in der aktuellen Interaktionssituation zu realisieren. Hierfür fließen Annahmen und Einschätzungen über das Verhalten der Schülerinnen und Schüler ein, die auch aus der bisherigen gemeinsamen Interaktionspraxis gespeist werden. Je nach lokalem Interaktionsverhalten der Schülerinnen und Schüler werden das aktuelle Interaktionshandeln und die Situationsinterpretation der Lehrerin modifiziert. Das Interaktionshandeln der Schülerinnen und Schüler wiederum wird von deren Interpretationen der Institution und den damit verbundenen Vorstellungen über ihre Interaktionsrollen und –erwartungen präfiguriert sowie von den bisherigen Erfahrungen und damit verbundenen Einschätzungen, die sie von ihrem Gegenüber haben.

In der konkreten Interaktionssituation interpretieren die Schülerinnen und Schüler das Lehrerhandeln, sie reagieren entweder komplementär dazu oder präsentieren alternative Initiativen. Mit ihrem Verhalten signalisieren sie zugleich ihre Interpretation der Situation. Auch auf der lokalen Interaktionsebene ist also eine Wechselwirkung vorhanden, insofern das Verhalten der jeweils anderen die Situationsinterpretationen und das daraus resultierende Interaktionshandeln beeinflusst.

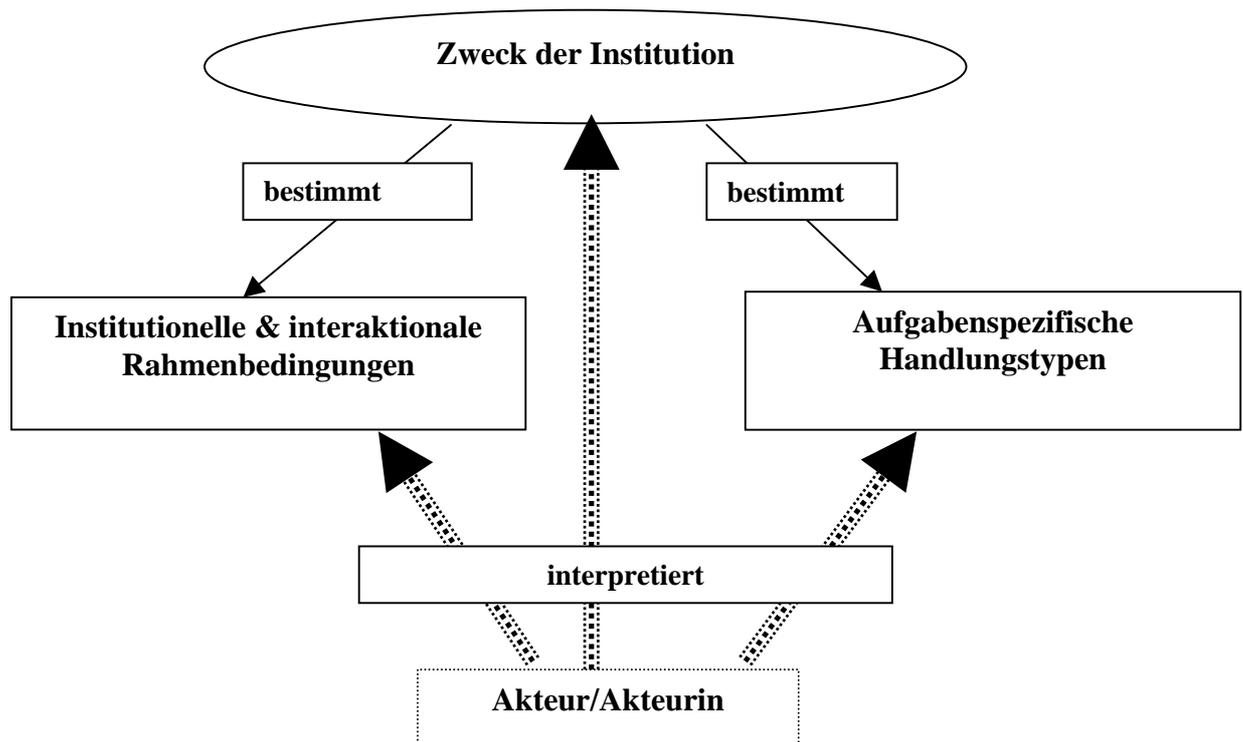
C) Zweckgebundenheit

Die Gesprächsbeteiligten orientieren sich bei der institutionellen Interaktion wesentlich an deren institutionellem Zweck. Dieser strukturiert die Interaktion. Der Zweck der Institution Schule besteht darin, Wissen⁸ zu vermitteln, zu evaluieren und zu erwerben. Stellvertretend für viele, die sich mit Unterricht beschäftigt haben, zitiere ich Becker-Mrotzek/Vogt:

Der Schule waren auf diese Weise zwei zentrale gesellschaftliche Zwecke bzw. Funktionen zugewachsen, die bislang von anderen Institutionen (Familie, Handwerk) wahrgenommen wurden: Zum einen hatte sie sich – aus Sicht des Individuums – zum Träger bürgerlicher Bildung entwickelt; die Schule vermittelt dem Einzelnen wesentliche Teile seines Wissens. Auf der anderen Seite hatte die Schule nun aber auch die Aufgabe übernommen, das wachsende gesellschaftliche Wissen an die jeweils nachfolgende Generation weiterzugeben. Die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft insgesamt ist damit abhängig geworden von den Qualifizierungsmöglichkeiten des Schulsystems. (2001: 2)

Der Zweck der Institution bestimmt die Art der institutionellen Rahmenbedingungen, insofern diese die Möglichkeiten für die Umsetzung des Zwecks schaffen und bereitstellen. Der Zweck bestimmt aber auch die Handlungstypen, die notwendig sind, um gemäß dem Zweck der Institution zu agieren. Die Akteure interpretieren sowohl nach gesellschaftlichem Konsens als auch auf je individuelle Weise den Zweck der Institution, die institutionellen Rahmenbedingungen und die Handlungstypen der Institution.

⁸ Dass der Zweck der Institution Schule in der Wissensvermittlung besteht, darüber herrscht in der Literatur Konsens. Unterschiede finden sich hinsichtlich der Gewichtung des Zwecks gegenüber anderen Zwecken.

Abbildung 1: Zweck, Rahmenbedingungen und Akteure⁹

Die Gegenstände der Wissensvermittlung, Einübung und Evaluierung sind Sachverhalte, Wissenszusammenhänge und Handlungswissen. Das heißt, unter Wissen verstehe ich nicht nur Faktenwissen, sondern auch den Bereich des prozeduralen und des Musterwissens einschließlich der gesellschaftlichen Muster und Strukturen; alle drei Wissensdomänen werden in der Institution Schule im Unterricht vermittelt, wenn auch nicht immer für alle Beteiligten bewusst und intendiert.

Die gesellschaftlichen Muster und Strukturen werden nicht nur durch die Schule und die Lebensumwelt tradiert, sondern sie werden auch interaktiv konstituiert: Die Schülerinnen und Schüler tragen die im Elternhaus und in der frühen Kindheit erworbene Sozialisation in die Schule hinein; diese wird transformiert durch die in der Schule stattfindenden Sozialisationsprozesse. Gerade in einer schulischen Gemeinschaft, die inzwischen stark von unterschiedlichen Herkunftskulturen geprägt ist, wird die interaktive Konstitution gesellschaftlicher Verhaltensmuster durch die wechselseitigen Einflüsse der heterogenen kulturellen Komponenten deutlich, in der Grund- und Hauptschule in wesentlich stärkerem Maß als z.B. im Gymnasium: So fließen auch kulturspezifische Vorstellungen und Umgangsweisen, Streit- und Diskussionsformen, wie das Verhalten gegenüber dem eigenen und dem anderen Geschlecht, in die Interaktionen im Unterricht ein und beeinflussen wiederum das schulisch vermittelte Wissen.¹⁰

Das heißt, es sind primär, aber nicht ausschließlich die Lehrenden, die Wissen vermitteln. Alle drei Wissensbereiche, Faktenwissen, prozedurales Wissen und Musterwissen, werden auch konstituiert durch das je spezifische Wissen der Mitglieder der Interaktions

⁹ Ein Abbildungsverzeichnis befindet sich am Ende der Arbeit.

¹⁰ Zum Interaktionsverhalten von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunftsländer siehe u. a. Birken-Silverman (2003), Keim (2002), Keim/Cindark (2003), Hinnenkamp (2003). Vgl. auch in Spiegel (2002a) die mit der HipHop-Kultur einher gehenden Verhaltensweisen wie z.B. das bevorzugt verwendete Türkendeutsch. Allerdings sind kulturspezifische Interferenzen nicht Gegenstand der Arbeit.

gemeinschaft. Allerdings ist Schule ein gesellschaftlich anerkannter Ort der Wissensvermittlung und –evaluierung. Der Zweck der Schule besteht für die Mitglieder einer Gesellschaft und für die Akteure in der Institution in der Wissensvermittlung und –evaluierung; das gilt sowohl für die Lehrenden als auch für die Schülerinnen und Schüler, wie die Unterrichtsinteraktionen zeigen werden.

D) Trias der konstituierenden Faktoren

Institutionelle Interaktionen als soziale Ereignisse werden im Wesentlichen von drei grundlegenden Faktoren beeinflusst und geprägt; aus diesen lassen sich alle weiteren interaktionsrelevanten Faktoren ableiten:

Von den institutionellen Rahmenbedingungen

Von den aufgabenspezifischen und funktionsrelevanten Handlungstypen

Von den individuellen Interaktionsweisen der Interagierenden in der Interaktionssituation.

Die institutionellen Rahmenbedingungen beinhalten die allgemeinen Bedingungen der institutionellen Interaktion für die Interaktionsbeteiligten. Der Zweck der Wissensvermittlung ist zentral für alle Formen von Unterricht; es kann durchaus das gesamte Wortfeld zu Schule einbezogen werden: Vorschule, Grundschule, Hochschule, Fachschule, Volkshochschule etc. Die institutionellen Rahmenbedingungen bestimmen die Handlungsrollen, die notwendig sind, um die Interaktion dem Zweck der Institution gemäß durchzuführen. Relevante Handlungsrollen der Institution Schule sind die der Lehrenden bzw. Vermittelnden und die der Lernenden. Die Handlungsrollen sind im Hinblick auf die Verteilung des Wissens und im Hinblick auf die Aufgabengebundenheit der Interaktionsrollen asymmetrische Rollen – mit den entsprechenden Folgen für die Interaktion und die interaktionalen Rahmenbedingungen. Mit den institutionellen Rahmenbedingungen und mit den Handlungsrollen sind auch die Gesprächshandlungstypen verbunden. Den Handlungsrollen werden Handlungsaufgaben zugewiesen: den Lehrenden oder Experten das Vermitteln und das Evaluieren von Wissen und den Schülerinnen und Schülern bzw. den Novizen das Lernen und Reproduzieren. Zu den Rahmenbedingungen der Institution Schule gehört, dass es primäre Unterrichtsverantwortliche gibt, wobei prinzipiell von einer Personalunion von Wissensvermittelnden und Unterrichtsverantwortlichen ausgegangen wird.

Da dies faktisch nicht durchgängig der Fall ist, kann es zu komplexen Rollengefügen kommen. Dies gilt bezüglich der Verantwortung für den Unterricht und für die Tätigkeit der Wissensvermittlung sowohl in Phasen der Vermittlung und -einübung als auch bei den Initiativen zur Unterrichtsdurchführung. Analysiert man Unterricht, so macht es Sinn, nicht von abstrakten, institutionell vorgegebenen Handlungsrollen auszugehen, sondern von den tatsächlich realisierten Interaktionsrollen, denn diese konstituieren den konkreten Unterricht.

Zur Durchführung der institutionenspezifischen Aufgaben sind je bestimmte typisierbare (Gesprächs-)Handlungen notwendig, die von der Forschung als Handlungsmuster (Ehlich/Rehbein 1983, 1986) oder Handlungsschemata (Kallmeyer/Schütze z.B. 1976) beschrieben wurden. Während der Ausdruck Handlungsmuster sowohl für globale Handlungen als auch für Teilhandlungen verwendet wird, aber chronologische Abfolgen beinhaltet, bezeichnet der Begriff Handlungsschema die globalen Handlungen in der Interaktion. Der Begriff Teilhandlungsschema bezieht sich auf die dem Handlungsschema untergeordneten Einheiten, die nicht chronologisch festgelegt sind. Ich möchte im Folgenden den Terminus

Handlungstyp verwenden, der sich flexibler handhaben lässt als die Begriffe Handlungsmuster und Handlungsschema, und den ich nicht chronologisch gebunden verstehe. Je nach der Länge eines Gesprächsausschnitts ergeben sich unterschiedlich ausdifferenzierte Beschreibungen, die sich mit dem Ausdruck Handlungstyp flexibel fassen lassen, ohne dass eine Aktivitätshierarchie, wie es die beiden anderen Begriffe implizieren, etabliert wird.

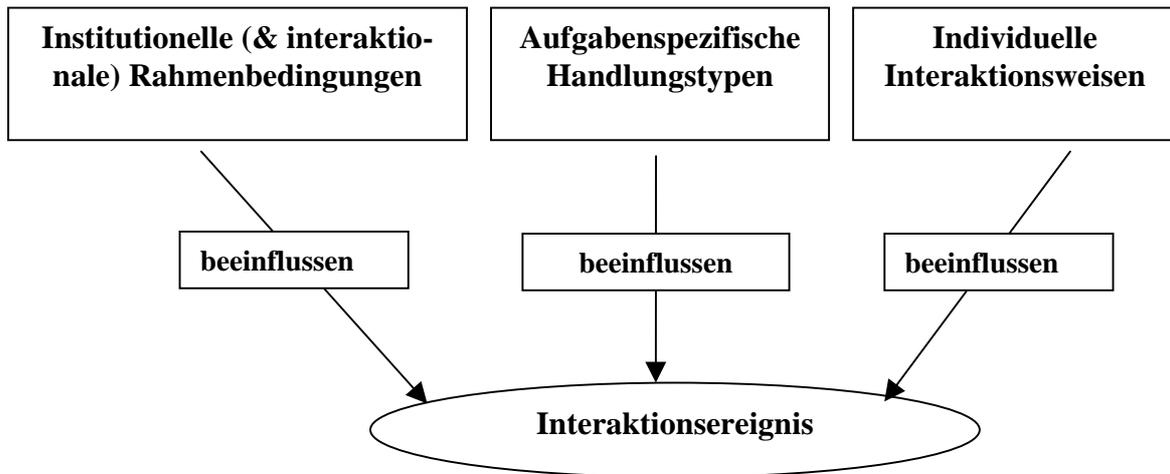
Die Handlungstypen bilden einen eigenständigen Beschreibungsgegenstand, da sie auf einer strukturellen Ebene das Handlungsrepertoire ausmachen, das den Akteuren zur Bewältigung der institutionellen Aufgaben zur Verfügung steht. Das Handlungsrepertoire wird den Akteuren entweder in der Phase des Wissenserwerbs oder unmittelbar nach Eintritt in die Institution als Muster- oder Typenwissen zur Erfüllung der institutionellen Aufgaben vermittelt: Die Schülerinnen und Schüler erwerben ihr Handlungswissen im Verlauf der schulischen Sozialisation, die Lehrenden sowohl im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation als auch im Verlauf der Lehreraus- und -fortbildung.

Die Handlungstypen stehen in einem engen Zusammenhang mit den **Interaktionsrollen**, sie konstituieren die Interaktionsrollen und umgekehrt: Eine Person kann in einer bestimmten Interaktionsrolle nur bestimmte Handlungstypen realisieren; wählt sie andere Handlungstypen, so verlässt sie die spezielle Interaktionsrolle und realisiert eine andere. In der Regel sind es die Lehrenden, die Wissen vermitteln. Es gibt jedoch eine ganze Reihe von Fällen, in welchen die Schülerinnen und Schüler Wissen, auch Expertenwissen, vermitteln und die Verantwortung für die Durchführung von Unterricht über weite Phasen übernehmen – in den entsprechenden Interaktionsrollen. Vergleichbares gilt für die Phasen der Wissenseinübung.

Auf einer globalen Beschreibungsebene können neben der allgemeinen Handlung zur Durchführung einer Interaktionsaufgabe – wie das Lehren, Einüben und Evaluieren – auch die dazugehörigen Teilhandlungen betrachtet werden. Auf einer lokalen Beschreibungsebene können die einzelnen Teilhandlungsschritte einer Teilhandlung in den Blick genommen werden, so z.B. beim Handlungstyp Lehren und seiner Teilhandlung „Einführung in den Wissensbereich“ die Teilhandlungsschritte a) bis c): a) Illustration des Wissensbereichs, b) Erklärung der Illustration, c) Verstehenssicherung von a und b. In dieser Arbeit wird Handlungstyp verstanden als Gesprächshandlungstyp, da die Handlungen größtenteils sprachlich realisiert werden.

Jedoch beschreiben die Rahmenbedingungen, die Handlungstypen und die Interaktionsrollen noch nicht alle Faktoren, die das soziale Ereignis Unterricht ausmachen, denn letztendlich handeln Individuen in Interaktionen miteinander, die sich mit ihren je eigenen, biografisch geprägten Ereignisinterpretationen, Handlungsweisen und Stilen einbringen. Sie wählen aus dem Repertoire der Handlungstypen individuell aus und realisieren die an sich gleichen Handlungstypen in je unterschiedlicher Weise. Sie präsentieren aufgrund der individuellen Realisierungen der Handlungstypen individuelle Interaktionsweisen und letztendlich auch individuelle Unterrichtsstile: Das ist es, was das Spezifische einer konkreten Unterrichtsstunde ausmacht.

Abbildung 2: Einflussfaktoren der institutionellen Interaktionssituation



Diese drei grundlegenden Faktoren beeinflussen und prägen das Interaktionsereignis als institutionelles und zugleich als einzigartiges Ereignis: Anhand dieser drei Faktoren kann man umfassend beschreiben und erklären, was in einer institutionellen Interaktion geschieht und wie es geschieht.

Die drei Faktoren bestimmen zugleich die Aufteilung dieser Arbeit, die das konkrete Interaktionsgeschehen in einer Institution am Beispiel der Interaktion im Deutschunterricht zur Argumentationseinübung behandelt: Kapitel 1 beschäftigt sich mit den institutionsspezifischen und interaktionalen Rahmenbedingungen, die Kapitel 2 bis 7 beschreiben die aufgabenspezifischen Handlungstypen der Akteure, Kapitel 8 stellt die individuellen Realisierungen der Handlungstypen der Lehrenden dar.

Ziel der Arbeit ist es, den Anteil und die Art des Einflusses dieser drei Faktoren in der institutionellen Interaktion transparent zu machen und damit das Zustandekommen von institutioneller Interaktion differenzierter zu erklären. Damit ist die Hoffnung verbunden, zu einem späteren Zeitpunkt realitätsnahe Konzepte und Ansätze zu einer Verbesserung der institutionellen Interaktion zu entwickeln.

Das erste Kapitel der Arbeit wird nach einem kurzen Überblick über die linguistische Forschungsliteratur zur Unterrichtskommunikation die institutionellen Rahmenbedingungen im Kontext Schule beschreiben. Da ich zu den Rahmenbedingungen auch die Zweckgebundenheit der schulischen Interaktion und die Vorstrukturierung der Interaktion durch die asymmetrischen Handlungsrollen zähle, werde ich auch auf diese eingehen. Die Argumentation selbst ist nicht Gegenstand der Analyse. Ich werde, soweit es zum Verständnis der Arbeit erforderlich ist, in diesem Kapitel kurz auf sie eingehen.

Im zweiten Kapitel wird die Materialgrundlage, das Korpus der Arbeit, vorgestellt und in einem Exkurs die Ränder einer Unterrichtsstunde beschrieben, die nicht Gegenstand der Gesprächsanalyse sind. Ein Ablaufschema für eine Argumentationseinübung wird das Kapitel abschließen.

In den Kapiteln 3 bis 5 geht es um eine umfassende Beschreibung der Interaktionseinheit Argumentationseinübung und ihren Handlungstypen. Interaktion lässt sich mit Rückgriff auf verschiedene Interaktionsebenen in unterschiedlicher Körnung beschreiben. Die Interaktionsebenen sind Bestandteile des Interaktionsmodells von Kallmeyer (z.B. 1985, 1992). Sie sind bei der verbalen Interaktion gleichzeitig, aber je nach Interaktion in unter

schiedlicher Relevanz wirksam. Als die wesentlichen Ebenen sind die folgenden zu nennen: Gesprächsorganisation, Sachverhaltsdarstellung, Handlungsorganisation, Beziehungskonstitution, Interaktionsmodalität und Reziprozitätskonstitution. Für meine Belange sind drei Beschreibungsdomänen relevant: Zunächst werde ich auf der Ebene der **Handlungsorganisation** die kleineren Interaktionseinheiten beschreiben: Die Aufgaben und die aufgabenspezifischen Handlungstypen, mit denen die Lehrenden (Kap. 3) und die Schülerinnen und Schüler (Kap. 4) ihre Gesprächshandlungen realisieren. Sie sind, gemäß dem Zweck der Institution, solche des Lehr-Lern-Diskurses und insbesondere solche der Argumentationseinübung. Die Wahl des jeweiligen Handlungstyps wie auch die Auswahl der Gesprächshandlungen orientiert sich an den globalen und lokalen Aufgaben, die die Interaktionsbeteiligten erfüllen. Viele der Schüleraktivitäten habe ich bereits beschrieben, so das Argumentieren in Spiegel (1999a), der Umgang mit Beispielen und Szenen in Schütte/Spiegel (2002) und Spiegel (2003b) sowie jugendsprachliche Praktiken im Unterricht (Spiegel 2002a, 2003a). Sie sind nicht Gegenstand der Arbeit.

Danach werde ich auf größere Interaktionseinheiten eingehen, die mit Hilfe der zuvor beschriebenen Gesprächshandlungen realisiert werden, und den Konstitutionsprozess, das *Procedere* des Unterrichts (Kap. 5) darstellen: Entlang der beiden Steuerungsebenen, der Turnorganisation, die auf der Ebene der **Gesprächsorganisation** angesiedelt ist, und der Themensteuerung, lässt sich zeigen, wie die Lehrenden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Interaktion aushandeln und durchführen: Wie und von wem wird die Argumentationseinübung eingeführt, vorangetrieben und durchgeführt? Wie erfolgt die Verteilung der Beiträge, wie und von wem werden die Themen eingeleitet, bearbeitet und abgewählt? An sich ist die Themenorganisation aufgrund der formalen Steuerungsmechanismen der Ebene der Gesprächsorganisation zuzurechnen und im Hinblick auf die inhaltlichen Steuerungsmechanismen Bestandteil der Ebene der **Sachverhaltsdarstellungen**. Ich plädiere dafür, für den Gesprächstyp themenzentrierte Argumentationseinübung die Themensteuerung als eigenständige Interaktionsebene anzusetzen: Die Gesprächsbeteiligten orientieren sich über die gesamte Interaktion hinweg an der Diskussionsfrage, die wie ein thematisches Netz das ganze Gespräch strukturiert.

Widersprüchliche Anforderungen sind die Ursache für das Entstehen von Paradoxien, wie die Untersuchungen aus der Soziologie von Schütze et al. (1996) und Prokopp (2000) zeigen. Sie resultieren aus inkompatiblen Unterrichtsanforderungen an die Teilnehmenden; gängige Muster greifen nicht mehr, aber die Lehrenden, Schülerinnen und Schüler müssen mit diesen Herausforderungen umgehen. Im Kapitel 6 Kritische Momente und Störungen werde ich einige dieser widersprüchlichen Handlungsanforderungen beschreiben und auf weitere Störungen, die bei der Argumentationseinübung aufgrund der Spezifik dieses Interaktionstyps entstehen können, eingehen. Gerade kritische Momente und Störungen beruhen auf Interaktionsphasen mit erhöhtem Aushandlungsbedarf, in welchen die Lehrenden, Schülerinnen und Schüler Modi des Bearbeitens und Durchführens von lokal relevanten Interaktionsaufgaben fokussieren und entwickeln. Sie sind daher in besonderem Maß geeignet, Aushandlungsprozesse zu verdeutlichen.

Die Wahl der Gesprächshandlungen wird nicht nur von den institutionellen Bedingungen bestimmt, sondern auch von dem spezifischen Interaktionsereignis Argumentationseinübung. Dass diese Differenzierung in institutionelle Bedingungen und aufgabenspezifische Orientierung Sinn macht, zeigt sich in einigen Unterrichtssituationen, in welchen die Realisierung einzelner schulischer Handlungstypen problematisch wird: Die Erfüllung einiger institutioneller Anforderungen kann mit den Anforderungen der Argumentationseinübung kollidieren und die Durchführung der Unterrichtseinheit stören.

Nachdem ich dargestellt habe, was die Akteure tun, werde ich in den Kapitel 7 und 8 zeigen, wie sie es tun. Die Schülerinnen und Schüler (Kap. 7) sind in mehreren Situationen mit variierenden Situationsbedingungen aufgenommen worden: bei Diskussionen mit und ohne die Lehrenden, bei aufgabenbezogenen Gesprächen während der Gruppenarbeit, bei kurzen informellen Gesprächen untereinander. Sie sprechen, je nach dem, ob sie im Unterricht mit den Lehrenden diskutieren, in einer Gruppenarbeit eine Aufgabe bearbeiten, gemeinsam ohne die Lehrenden erörternd argumentieren oder aber engagiert diskutieren, jeweils anders, wobei sie auch auf andere als die institutionell vermittelten Gesprächsstile zurückgreifen. Ihre Sprech- und Gesprächsstile sind funktional und situativ motiviert, d.h. die Gesprächsbeteiligten wählen in Abhängigkeit zu den situativen Bedingungen den jeweils für die Durchführung der interaktionalen Aufgaben geeigneten Stil aus.

Es gibt einige unterrichtstypische Rollen, die den Schülerinnen und Schüler ermöglichen, das Unterrichtsgeschehen in exponierter Weise aktiv zu gestalten. Die beiden Rollen, die Assistentin des Lehrers und der Experte der Lehrerin, zeigen legitimierte Handlungsräume für Schülerinnen und Schüler mit einer verstärkten Einflussnahme auf das Unterrichtsgeschehen. Auch diese werde ich beschreiben.

Diese Vielfalt an Situationen fehlt mir für das Sprechen und Kommunizieren der Lehrenden, die nur in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern entweder im Plenum im Rahmen der Diskussion oder in kurzen Gesprächen mit einer Arbeitsgruppe während der Gruppenarbeit aufgenommen wurden. Ich werde mich bei den Lehrenden (Kap. 8) darauf beschränken zu beschreiben, wie unterschiedlich es sein kann, wenn drei (Lehrende) das Gleiche tun: Es zeigt die individuellen Weisen, Argumentationseinübung durchzuführen und damit die Relevanz, individuelle Handhabungen bei der Unterrichtsanalyse zu berücksichtigen. Was über alle Situationen eines Situationstyps bei einem Interagierenden gleich bleibt und sich zugleich von anderen unterscheidet, kann dem Personalstil als individueller Interaktionsweise zugerechnet werden. Entlang der Unterrichtsstile von zwei Lehrerinnen und einem Lehrer werde ich individuelle Interaktionsweisen und Realisierungen von Handlungstypen und – gemeinsam mit den je folgenden Schüleraktivitäten – Durchführungen von Argumentationseinübungen darstellen. Der individuellen Interaktionsweise zugrunde liegt die individuelle Interpretation der Institution und der Situation; oder anders formuliert: Durch die individuellen Interaktionsweisen vermitteln die Lehrenden zugleich ihre Interpretation der Institution und die Rolle, in der sie sich innerhalb dieser Institution sehen. Dabei zeigt sich, welche Handlungsspielräume die Lehrenden im Unterricht nutzen können, wie sie Handlungstypen auswählen, variieren und in je individueller Weise realisieren. Insgesamt wird der starke Einfluss individueller Interaktionsweisen für die Interaktion deutlich. Für die Gesprächsforschung beweist die interaktive Wirksamkeit individueller Interaktionsweisen deren Relevanz für eine angemessene Interaktionsanalyse, die individuellen Komponenten wurden bisher bei der Beschreibung von Interaktion ausgeblendet. Des weiteren wird die Komplexität von Handlungsweisen und das Problem der Qualitätsbeurteilung von interaktionsrelevanten Verhaltensweisen deutlich: Eine Interaktionsweise kann nicht pauschal als schlecht oder gut für das Unterrichtsgeschehen eingestuft werden, sie muss im Kontext der anderen Gesprächsaktivitäten gesehen werden, denjenigen der Ausführenden und denjenigen der anderen Beteiligten.

Die Beschreibung der institutionsspezifischen Aufgaben, die Darstellung der zur Durchführung der Aufgaben notwendigen Handlungstypen, die Organisation des Interaktionsprozedere auf der thematischen Ebene und auf der Ebene der Turnorganisation, die institutionsspezifischen Sprech- und Gesprächsstile und die Berücksichtigung des individuellen Einflusses bilden mitsamt den Problemen und Störungen eine umfassende und facettenrei

che Rekonstruktion dessen, was im Unterricht unter dem Aspekt der Institutionsspezifität und –typik geschieht.

Die vorliegende Arbeit ist dem empirischen Forschungsparadigma verpflichtet, insbesondere der qualitativ vorgehenden Gesprächsanalyse. Das betrifft nicht nur die methodische Vorgehensweise, sondern auch die vielen Erkenntnisse, die die Gesprächsanalyse und die angewandte Linguistik hervorgebracht haben und auf die ich bei dieser Arbeit zurückgreifen konnte. Die Gesprächsanalyse und ihre Ergebnisse haben es mir ermöglicht, die Interaktion im konkreten Unterricht in seiner ganzen Komplexität detailreich wahrzunehmen und zu beschreiben. Die Argumentationen werden nur insofern beschrieben, als sie interaktionsrelevant sind. Nicht sie bilden meinen Untersuchungsgegenstand, sondern die interaktionalen Prozesse im Unterricht.

1. Kommunikation in der Institution Schule

1.1 Schule und Unterricht als Gegenstand der Forschung

Seit Ende der 60er Jahre hat sich das gesellschaftliche Bewusstsein verändert: Es hat in besonderer Weise die gesellschaftspolitischen und soziokulturellen Bedingungen und Faktoren in den Blick genommen mit der Folge, dass die institutionellen Lebensbereiche, denen die Schule angehört, sowohl im angelsächsischen als auch im deutschsprachigen Raum verstärkt untersucht wurden. Als Klassiker gelten: Flanders (1970), Bellack/Kliebard et al. (1974), Sinclair/Coulthard (1977), Mehan (1979b). Neben den zahlreichen Schriften von Ehlich und Rehbein sind für den deutschsprachigen Raum zu nennen: Spanhel (1971), der die Forschungen zur Lehrersprache zusammenstellt und ein eigenes Analyseinstrumentarium anbietet, und der Sammelband von Goepfert (1977), der eine ganze Reihe empirisch-qualitativer Arbeiten enthält. Die wissenschaftlichen Ergebnisse von 1970 bis 1983 präsentiert Redder (1983). Einen guten Überblick über die linguistischen Forschungen der letzten Jahrzehnte bieten Becker-Mrotzek/Vogt (2001) und Vogt (2002).

Neben der Pädagogik,¹¹ die sich primär mit den didaktischen Methoden und Modellen der schulischen Aufbereitung, Vermittlung und Überprüfung von Unterrichtsinhalten beschäftigt, haben auch Psychologen¹², Soziologen¹³ und Sozialpsychologen¹⁴ die kognitiven Einstellungen und die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler in unterrichtlichen, in nicht unterrichtlichen und in nebenunterrichtlichen Situationen analysiert. Daneben sind die beruflichen Einstellungen der Lehrenden, ihr Führungsverhalten im Unterricht, ihre Lebensbedingungen und deren Folgen Gegenstand der Forschung. Inzwischen sind auch viele Untersuchungen aus dem Bereich der Linguistik, respektive der Diskurs- und Gesprächsforschung entstanden.¹⁵ Dies verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass sich das Geschehen in der Schule im Wesentlichen kommunikativ vollzieht: „Kommunikation in Institutionen hat Arbeitscharakter“, schreibt Gülich (1981: 422). Das gilt gerade für die mündliche Argumentationseinübung, eine genuin und ausschließlich verbal und interaktiv realisierten Handlung. Man kann nicht wie bei anderen Aktivitäten im Unterricht – wie bei der inhaltlich-gegenständlichen Wissensvermittlung – zugleich auf unterstützende schriftliche oder bildhafte Präsentations- und Vermittlungsformen zurückgreifen.

In den letzten Jahren wurde die wissenschaftliche Literatur mehrfach zusammenfassend dargestellt und gelegentlich kritisch diskutiert, so von Becker-Mrotzek/Vogt (2001) und Vogt (2002). Anstatt resümierend die bisherige Forschung zu referieren werde ich mich auf einige Bemerkungen zur Forschungslage beschränken. Viele der Arbeiten zur Unterrichtskommunikation gehen in unterschiedlich intensivem Maß empirisch vor: Während Flanders seine Kategorien allgemein-kommunikationstheoretisch zusammenstellt, arbeiten

¹¹ In Ehlich/Rehbein (1976) wird die pädagogische Literatur bis zu den 70er Jahren gut aufgearbeitet.

¹² Einen sehr guten Überblick über ‚Schule‘ als Forschungsgegenstand der Psychologie bietet Hofer (1997).

¹³ In der Soziologie ist es insbesondere die ethnografisch orientierte Richtung, die sich empirisch mit Schule und Unterricht beschäftigt und interaktive Prozesse analysiert, so z.B. Krappmann/Oswald (1995a) und Breidenstein/Kelle (1998).

¹⁴ Die Sozialpsychologie beschäftigt sich eher mit den Bedingungen und Folgen von Schule und Unterricht. Stellvertretend für viele zitiere ich Ulich (1996: 111) "Vorsichtshalber sei hinzugefügt, was ich *nicht* vor habe: eine ausführliche, theoretisch untermauerte Analyse der Lehrer/innen-Schüler/innen-*Interaktion*."

¹⁵ Einen Überblick geben Becker-Mrotzek (1993) und Paul (1999). In den letzten Jahrzehnten entstanden sind u. a. Becker-Mrotzek/Vogt (2001), Vogt (2002), Ehlich/Rehbein (1986), Redder (1984), Baurmann/Cherubim/Rehbock (1981), Wragge-Lange (1980) sowie zahlreiche Aufsätze von Ehlich und Rehbein.

Bellack et al. als eine der ersten mit empirisch gewonnenen Beschreibungsinventarien. Sinclair und Coulthard entwickeln ihre Aktivitäten gleichfalls empirisch, wie auch Mehan, der konversationsanalytisch vorgeht. Andere sind der qualitativen Forschungstradition verpflichtet wie Sinclair/Coulthard oder gehen ausschließlich qualitativ vor, wie Flanders, oder nur in Teilen wie Spanhel und Bellack et al. Während in einigen Arbeiten pädagogisch-didaktische Ziele verfolgt werden, so bei Bellack et al., nutzen andere die stark strukturierte institutionelle Unterrichtsinteraktion, um primär kommunikative Strukturen und Funktionsweisen aufzudecken, so Sinclair und Coulthard. Und einigen, wie Mehan, geht es ausschließlich um die Beschreibung einer spezifischen institutionellen Kommunikationsform, der Unterrichtsinteraktion, ohne dass pädagogische Interessen im Mittelpunkt stehen.

Diesen Untersuchungen ist zu verdanken, dass viel von dem, was sprachlich im Unterricht geschieht, beschrieben wurde. Zahlreiche Arbeiten der 70er und einige der 80er Jahre operieren mit an der Sprechakttheorie orientierten Beschreibungskategorien; dabei wurden Modelle von Sprechakten und –handlungen entwickelt, die einer empirischen Überprüfung nicht standhalten.¹⁶ So berücksichtigen Bellack et al. in ihren Untersuchungen weder die kontextuelle Einbettung der Sprechakte noch deren interaktiven Zusammenhänge. Daher können sie keine Aussagen darüber machen, wie die einzelnen Aktivitäten miteinander verbunden sind. Auch die Multifunktionalität vieler kommunikativer Akte wird nicht explizit gemacht, so bei Sinclair und Coulthard. Zahlreiche Arbeiten der 70er und einige Arbeiten der 80er Jahre bestehen zum geringeren Teil aus Analysen und zu einem größeren Teil aus aufwändigen Beschreibungskategorien und Inventarlisten von möglichen Sprechakten, die die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler im Unterricht verwenden (können). Die Parameter ‚Situation‘ und ‚Prozesshaftigkeit von Interaktion‘ werden vernachlässigt. So schreibt Wiersing (1983: 363):

In der herkömmlichen Unterrichtsanalyse hat sich das im Wesentlichen so ausgewirkt, daß die Begriffe der Analyseinstrumente so definiert wurden, daß sie sich zur Identifizierung von kontext- und situationsfrei gedachten, im Unterricht generell auftretenden Verhaltenseinheiten eigneten. Wer z.B. im Flanders'schen Analysesystem eine Drei-Sekundeneinheit mit „Lehrer stellt Fragen“ kodiert, braucht sich weder um das Fragemotiv, die situative Relevanz noch um die Folgen dieser Frage zu kümmern (...). Damit werden nicht nur zeitweilig einzelne Teile aus einem unterrichtlichen Vollzug, in dem Akte und Situationen ein sinnvolles Ganzes bilden, zum Zwecke der Analyse heraus gebrochen; es wird auch im weiteren Analyse- und Auswertungsprozeß nicht der Versuch gemacht, die aus den Situationen demontierten Elemente wieder in ihren situativen Kontext einzufügen und ihre Leistungen darin zu interpretieren.

Das Beschreibungsinstrumentarium ist aus mehreren Gründen schwierig anzuwenden: Die Komplexität der Interaktion wird bei der Beschreibung nicht berücksichtigt; stattdessen wird versucht, die vielschichtige kommunikative Aktivität Gespräch in ein hierarchisch geordnetes und/oder lineares System umzubrechen mit einer unüberschaubaren Anzahl von Beschreibungskategorien. Wiersing (1983), der die Relevanz einer situationsbezogenen Beschreibung und den prozessualen Charakter zu berücksichtigen versucht, kommt auf über 70 Kategorien in einem nach eigenen Aussagen sehr komplexen Beschreibungssystem. Aufgrund der Multifunktionalität von Gesprächshandlungen und Sprechakten lassen sich die einzelnen Beschreibungskategorien dem empirischen Material kaum eindeutig zu

¹⁶ Vgl. die Kritik von Drew/Heritage (1992: 14f.) an Sinclair/Coulthard und deren I-R-F-Modell (initiation-response-feedback).

ordnen; darüber hinaus wird die Unterrichtskommunikation durch die Beschreibungen in einer Weise atomisiert, dass zwar Aussagen darüber gemacht werden können, welche Aktivitäten überhaupt stattfinden, nicht aber, wie sie eingebettet sind und welche kommunikativen Folgen sie haben. Daher ist es nicht verwunderlich, dass zwar immer neue Beschreibungs- und Kategoriensysteme aufgestellt werden, diese aber über die jeweiligen Autoren oder Autorinnen hinaus kaum Verbreitung finden. Aus der Schulpraxis kommt die Kritik, dass die Analysen zu spezifisch und detailliert sind, als dass sich daraus allgemeine Aussagen und Konsequenzen für den Unterricht ableiten lassen. Während Krumm (1983) die linguistisch empirisch-qualitative Vorgehensweise und deren Ergebnisse kritisiert, problematisieren Becker-Mrotzek/Vogt die quantitativ vorgehende Schulforschung:

So gelang es der Münchener SCHOLASTIK-Studie (Helmke/Weinert 1997) nicht, für die sechs erfolgreichsten Schulklassen einen gemeinsamen Faktor (*Klassenführung, Strukturiertheit, Unterstützung, Variabilität der Unterrichtsform, Klarheit und Motivierungsqualität*) zu ermitteln, der in allen diesen Klassen überdurchschnittliche Werte aufweist. An einer anderen Stelle äußern sie die Vermutung, dass offensichtlich die nicht erhobene fachdidaktische Qualität der unterrichtenden Lehrpersonen wesentlich zum Lernerfolg der Schüler beiträgt. (ebd. 249 ff.). Diese Vermutung stellt an sich keine Überraschung dar; interessant sind jedoch die methodologischen Probleme, die damit verbunden sind, eine solche Hypothese empirisch zu belegen. Und hier reichen ganz offensichtlich die eingesetzten Analysemethoden nicht aus, weil unklar ist, was eigentlich gezählt werden soll. Bevor also beispielsweise der Zusammenhang von Klassenklima und Lernerfolg quantitativ ermittelt werden kann, muss zunächst einmal qualitativ geklärt werden, was Klassenklima ist und woran man es erkennt. (2001: 56)

Die interaktiven Prozesse, die pragmatischen Funktionen in der konkreten Unterrichtseinheit als auch die Kontextbedingungen werden erst seit den 80er Jahren und vornehmlich von Ehlich und Rehbein berücksichtigt, die die Sprechakt-Kategorien weiter entwickelt und die Sequenzialität der Sprechakte einbezogen haben.

In Teilen ist die Materialgrundlage vieler Forschenden recht einseitig; so untersucht Mehan nur eine erste Grundschulklasse, Bellack et al. beschränken sich auf den Sozialkundeunterricht und Sinclair/Coulthard analysieren Schulklassen mit der traumhaften Klassenstärke von acht bis zehn Kindern. Trotzdem werden die Ergebnisse pauschal als allgemeingültig für Kommunikation in der Schule dargeboten. Die fach- und gegenstandsbezogene Betrachtung von Unterricht und die Berücksichtigung der Vermittlungsbesonderheiten der einzelnen Fächer geschieht erst seit den 90er Jahren: Friedrich (1994) hat kommunikative Prozesse im Sportunterricht u. a. mit blinden Schülerinnen und Schülern untersucht; mit dem Mathematikunterricht beschäftigt sich Krummheuer (2000), Gruppenunterricht analysiert die Gruppe um Dann, Diegrietz et al. bereits seit Ende der 70er Jahre.

In anderen Fällen sind die Beschreibungskategorien selbst problematisch. So verwendet die Autorengruppe um Bellack bei ihrer Strukturbeschreibung des Unterrichts die Spiel-Metaphorik in Anlehnung an Wittgenstein: Ohne dass die Implikationen, die mit der Verwendung des metaphorischen Modells einher gehen, berücksichtigt werden, ist von Spielen, Teilspielen, Zugkombinationen und Spielzügen die Rede.

Ehlich und Rehbein haben im deutschsprachigen Raum in den letzten beiden Jahrzehnten Unterrichtsprozesse am intensivsten untersucht. Ihr Interesse gilt der Darstellung der unterrichtsspezifischen Handlungsmuster, die als Tiefenstruktur idealtypisch anschaulich machen, was im Unterricht geschieht. Ehlich/Rehbein haben die schulischen Handlungsmuster, so das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster oder das Rätselraten, kontrastiv beschrieben im Vergleich mit allgemein-gesellschaftlichen, idealisierend angenommenen

Handlungsmustern. Diese Form der kontrastierenden Darstellung liefert beeindruckende Ergebnisse; neben der Systematisierung wesentlicher unterrichtsspezifischer Handlungen und deren (tiefenstrukturellen) Beschreibungen haben die Autoren für mögliche autoritäre Strukturen in der Institution Schule sensibilisiert. Für sie sind die schulischen Handlungsmuster durch die Zwecke der Institution Schule deformiert und sie vergleichen sie mit idealisierend angenommenen nicht-schulischen Handlungsmustern, die sie als Normalformen bezeichnen. So schreiben Ehlich/Rehbein (1986: 173) zur Examensfrage:

Es ist dieser Typ der *Examensfrage* jedoch nicht die einzige Form, wie das außerinstitutionelle Handlungsmuster den Zwecken der Institution adäquat gemacht wird. Es gibt andere Formen, denen gemeinsam zukommt, dass der Fragende über das Wissen bereits verfügt, das er ‚erfragt‘. Hier sind systematische Bedingungen, die das Muster charakterisieren, bei dessen Eintritt in die Schule so modifiziert worden, dass die institutionsspezifische Variante nur als Para-Form der außerinstitutionellen Ausgangsform angesehen werden kann.

Die spezifischen Ausprägungen der unterrichtlichen Handlungsmuster sehen die Autoren als eine Folge der institutionellen Zwänge. Da sie nicht interaktionistisch vorgehen, sehen sie auch nicht die Möglichkeiten der Akteure, ihre Aktivitäten gemeinsam mit anderen auszuhandeln und situationsflexibel an die institutionsspezifischen Bedingungen anzupassen. Problematisch ist, dass die Handlungsmuster ‚in Reinform‘ beschrieben werden und nicht so, wie sie in der realen Unterrichtssituation vorkommen. Becker-Mrotzek/Vogt (2001) und Vogt (2002) kritisieren, dass sich die Autoren auf Handlungsmuster beschränken, die die Wissensvermittlung der Lehrenden fokussieren, und andere unterrichtliche Aktivitäten und Sozialformen vernachlässigen.

Inzwischen ist in der Unterrichtsforschung deutlich geworden, dass Unterricht differenziert und nach fach- und altersspezifischen Kriterien untersucht werden muss. So schreiben Becker-Mrotzek/Vogt (2001: 56):

Die Vielfalt der untersuchten Unterrichtsfächer reicht vom Sprach- und Literaturunterricht über den Mathematik- und Geschichtsunterricht bis hin zum Sportunterricht und der beruflichen Ausbildung. Dabei wird deutlich, dass jedes Fach seine je eigene Handlungslogik hat, in der das Verhältnis von Kommunikation, Sprache und Lernen je eigens zu bestimmen ist.

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit plädiere ich gar dafür, aktivitätsspezifisch zu differenzieren: Im Fach Deutsch realisieren die Interagierenden während eines Literaturunterrichts andere Handlungen als während einer Grammatikstunde, einer Besprechung der Klassenarbeit oder bei der Durchführung einer Gedichtwerkstatt. Obwohl Vogt (2002) nicht explizit für eine aktivitätsspezifische Beschreibung plädiert, zeigen seine Arbeiten deutlich die anforderungsspezifischen Ausprägungen und Unterschiede des Aktivitätstyps Diskussion. Eine Arbeit, die die verschiedenen unterrichtlichen Interaktionsformen wie Unterrichtsgespräch, Lehrergespräch, Diskussion oder Präsentationen in Teilen bereits berücksichtigt, ist die von Becker-Mrotzek/Vogt (2001). Sie selbst meinen (ebd.: 46):

Die Auseinandersetzung mit allgemein-didaktischen Arbeiten hat gezeigt, dass eine andere Perspektivierung des Unterrichtsprozesses entwickelt werden muss, die sich auf die Fächer beziehen muss, also die spezifischen Inhalte sowie Lehr- und Auseinandersetzungsförmlichkeiten berücksichtigt. Allgemeinheit beanspruchende Behauptungen für Lehr- und Lernprozesse fallen angesichts der Komplexität der Wissensorganisation hinter ihren selbst behaupteten Anspruch zurück, differenzierte – und auch weniger weit reichende – Untersuchungen sind gefordert.

Dieser Forderung kommt die vorliegende Arbeit mit ihrer Spezifizierung auf den Deutschunterricht und die Argumentationseinübung nach.

1.2 Die Rahmenbedingungen der Institution Schule

Die Kommunikation in der Schule wird wesentlich durch den Umstand bestimmt, dass sie sich in einer Institution abspielt, darauf weisen Ehlich/Rehbein (1986) bereits in ihrem Titel „Muster und Institution: Untersuchung zur schulischen Kommunikation“ hin. Die Klärung des Begriffs Institution in der Linguistik reicht bis in die 70er Jahre¹⁷. Zu nennen sind hier u. a. die Arbeiten von Dittmann (1979), Ehlich/Rehbein (1980) und Gülich (1981). Dabei werden Institutionen verstanden als „verfestigte gesellschaftliche Einrichtungen, die mit speziell ausgebildetem Personal wiederkehrende Aufgaben nach festgelegten Regeln erledigen.“ (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001: 5). Die Prinzipien, an denen sich institutionelle Handlungsabläufe und institutionsspezifische sprachliche Handlungen orientieren, hängen eng mit den Zwecken der jeweiligen Institution zusammen oder anders formuliert: Die institutionsspezifischen Gesprächsaktivitäten sind auf den jeweiligen Zweck der Institution rückführbar.¹⁸ Der Zweck der gesellschaftlichen Institution Schule besteht primär in der Weitergabe des gesellschaftlichen Wissens.¹⁹ Entsprechend wählen die Interagierenden ihre Gesprächsaktivitäten so aus, dass sie dem Zweck der Institution gemäß ihre Aufgaben erfüllen können. Hier her gehören neben der Vermittlung des Wissens durch die Lehrenden an die Schülerinnen und Schüler auch die Überprüfung und Bewertung der Weitergabe dieses Wissens bei den Schülerinnen und Schülern durch die Lehrenden.

Zunächst werde ich auf die Institution im Spannungsfeld von Stabilität und Wandel eingehen, im Anschluss den Faktor Macht näher betrachten und danach die Rahmenbedingungen der Institution Schule beschreiben.

Die Institution im Spannungsfeld von Stabilität und Wandel

Unter diesem Titel fasse ich das Phänomen, dass das Handeln in der Institution einerseits als über lange Zeit stabil angesehen wird; andererseits unterliegen Institutionen entsprechend den gesellschaftlichen Veränderungen gleichfalls Veränderungsprozessen. Dieses Phänomen kann sich in dreierlei Hinsichten bemerkbar machen:

1. als Spannung zwischen traditionellen und innovativen Elementen sowie
2. als unterschiedliche wissenschaftliche Orientierung: Es wird entweder Stabilität oder Wandel fokussiert,

¹⁷ Für einen ausführlichen Überblick siehe die zusammenfassende Darstellung von Wodak (1987).

¹⁸ Siehe hierzu Dittmann (1979: 211, auch 228).

¹⁹ So Ehlich/Rehbein (1980: 340). Alle, die über Kommunikation in der Schule arbeiten, haben sich mit der institutionellen Komponente in der Unterrichtskommunikation auseinander gesetzt – in einer ganz bestimmten Weise: Sie berufen sich auf Ehlich/Rehbein und übernehmen von ihnen neben dem Zweck der Schule als Ort der Wissensvermittlung entweder auch die Funktion der Weitergabe eines Herrschaftssystems (bes. Vogt 2002, Becker-Mrotzek/Vogt 2001; siehe weiter unten) oder die Bezeichnungen für die Handlungsrollen ‚Agent‘ für die Lehrenden, und ‚Klient‘ für die Schülerinnen und Schüler, so Gülich (1981). ‚Agent‘ und ‚Klient‘ werden ganz allgemein für die Handlungsrollen in Institutionen verwendet. Das halte ich für problematisch, wenn es um die konkreten Interaktionsbeschreibungen einer spezifischen Institution geht; siehe auch meine Kritik im Kap. 1.2. Eine Auseinandersetzung mit diesem pauschalisierenden Konzept von Kommunikation in Institutionen fehlt bislang wie auch vergleichende und differenzierende Untersuchungen unterschiedlicher Institutionen.

3. und als Kontrast bei wissenschaftlichen Beschreibungen des Status Quo zu zwei verschiedenen Zeitpunkten.

Die Beschäftigung mit diesem Phänomen an dieser Stelle hat einen guten Grund: Ein Großteil der wissenschaftlichen, unter anderem auch der linguistischen Literatur zur Schulforschung, sieht im Topos der Lehrermacht eine wesentliche Einflussgröße bei der schulischen Interaktion. In meinen Materialien habe ich das in dieser Dominanz nicht bestätigen können: Zwar sind die Lehrenden qua institutioneller Rahmenbedingungen für die Durchführung des Unterrichts verantwortlich, jedoch sehen die meisten Schülerinnen und Schüler sich gleichfalls als für das Unterrichtsgeschehen Verantwortliche an und bemühen sich mit ihren Aktivitäten um das Funktionieren des Unterrichts: Die Gesprächsbeteiligten konstituieren gemeinsam die institutionelle Interaktion Unterricht.

Die Ursachen für die Diskrepanz zwischen den Forschungsergebnissen sehe ich zunächst in Punkt 2: bei der Beschreibung einer Institution werden eher stabile, Zeit überdauernde Prozesse in den Blick genommen oder aber beschriebene Prozesse als stabile Faktoren angesehen; sie prägen wesentlich das Bild, das innerhalb einer Gesellschaft über die jeweilige Institution existiert. Folglich werden auch die aus den Prozessen abgeleiteten Muster als stabil und langfristig gültig angenommen. Überhaupt liegt der Fokus der wissenschaftlichen Untersuchungen eher auf den System erhaltenden Faktoren als auf den die Gesellschaft verändernden Faktoren.²⁰ So gehen viele Forschungen von einem eher traditionellen Lehrerverhalten aus. Dass unterschiedliche Lehrende und Lehrergenerationen auch verschiedene kulturelle Vorstellungen bezüglich der Institution Schule und ihrer Tätigkeit in der Institution haben, wird kaum formuliert. Stellvertretend für eine wissenschaftliche Orientierung auf stabile und stabilisierende Faktoren zitiere ich Backman/Secord (1972), die in ihrer Einleitung zur „Sozialpsychologie der Schule“ schreiben:

Den Sozialpsychologen interessieren besonders jene Gleichförmigkeiten menschlichen Verhaltens, die zwischenmenschliche Interaktion charakterisieren. Diese Regelmäßigkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns bilden einen Großteil des menschlichen Verhaltens. Sie werden in drei grundlegenden Begriffen dargestellt: *dem sozialen System, der Kultur und der Persönlichkeit.* (1972: 9)

Backman/Secord gehen von drei grundlegenden Kategorien aus, die den von mir in der Einleitung zitierten drei, den institutionellen Rahmenbedingungen, den aufgabenspezifischen Handlungstypen und den individuellen Realisierungsformen zu ähneln scheinen. Zunächst werde ich das Zitat erläutern:

Im Rahmen des sozialen Systems sind zwei Quellen für die Gleichförmigkeit menschlichen Verhaltens, d.h. für die in jeder Gruppe sich wiederholenden Verhaltensmuster verantwortlich: die institutionelle Quelle und die subinstitutionelle Quelle. Auf die institutionelle Quelle gehen die Verhaltensnormen, die soziale Rolle und die Rollenerwartungen zurück. Institutionelles Verhalten bleibt lange Zeit unverändert, auch wenn verschiedene Personen die gleiche Rolle ausführen, so Backman/Secord (ebd. 10). Die subinstitutionelle Quelle ist für die Beziehungsstruktur der Akteure verantwortlich; sie ist nicht ganz so stabil wie die Faktoren der institutionellen Quelle. Der zweite grundlegende Begriff Kultur bezeichnet das System von Meinungen und Wissen:

²⁰ Siehe die weitere Darstellung zu Backman/Secord wie auch die Diskussion des Habituskonzepts in Kapitel 8.1.2 der Arbeit. Auch dort geht es mehr um die systemstabilisierenden gesellschaftlichen Faktoren, innovative Elemente werden weniger als gesellschaftsverändernd wahrgenommen, sondern vielmehr in die vorhandene gesellschaftliche Struktur implementiert.

In jeder menschlichen Gruppe besteht Übereinstimmung über ein System von Meinungen und Wissen, das die *Kultur* der Gruppe bildet. Für den Sozialpsychologen sind jene Werte in Gruppen von besonderem Interesse, die sich auf Verhaltensmuster und Wissenssysteme beziehen, die notwendig sind, um diese Muster zu bilden und zu stabilisieren. (ebd. 10)

Der dritte Begriff Persönlichkeit bezieht sich auf das Individuum, „auf die einmalige Kombination von Gedanken, Gefühlen und Tendenzen zu handeln, die ein Individuum von anderen unterscheidet“ (ebd. 12).

Der erste Begriff „soziales System“ von Backman/Secord kann in Teilen mit meinen „institutionellen Rahmenbedingungen“, deren letzter Begriff „Persönlichkeit“ mit meinem Begriff „individuelle Interaktionsweisen“ in Beziehung gesetzt werden: Meine Bestimmung der „institutionellen Rahmenbedingungen“ lässt sich mit der institutionellen Quelle bei Backman/Secord vergleichen, die für die Stabilität des sozialen Systems verantwortlich ist. Der Begriff „Persönlichkeit“ spielt auch für mein System eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Individualität des Handelns, wenn ich auch nicht die Gleichförmigkeit, sondern die Unterschiede, die die individuellen Interaktionsweisen hervorbringen, fokussiere.

Backman/Secord konzentrieren sich auf stabilisierende Muster und Systeme. Zugleich wird im ersten Zitat erwähnt, dass neue Muster gebildet werden, Innovationen also stattfinden, die durch Veränderungen des individuellen Handelns zustande kommen. Diese stehen m. E. in einer Diskrepanz zu den Stabilisierungstendenzen, was das Spannungsverhältnis zwischen Stabilität – dem gleichförmigen institutionellen Verhalten, den stabilisierenden Normen und den stabilen Rollen – und Wandel bzw. Veränderung ausmacht. Backman/Secord betrachten Kultur im Hinblick auf ihr stabilisierendes Potenzial, wie das zweite Zitat deutlich macht.

Hingegen sehe ich Kultur als eine Ursache für Veränderungsmöglichkeiten in der Gesellschaft. Ich orientiere mich also am verändernden Potenzial von Kultur: Kultur ist nicht statisch zu verstehen, sondern als gesellschafts-, gruppen- und zeitspezifische Ausformung und Auffassung von Meinungen und Werten, die einem Prozess der Veränderung ausgesetzt sind. Auch ist Kultur etwas Komplexes, nicht Einheitliches, insofern innerhalb einer Gesellschaft unterschiedliche kulturelle Strömungen existieren und diese nicht zeitgleich mit ihrem Entstehen in die Institutionen Eingang finden, sondern aufgrund der Schwerfälligkeit des gesellschaftlichen institutionellen Apparats transformiert, zeitlich retardiert und nur in Auswahl.

Die kulturellen Einflüsse schlagen sich auf die institutionellen Verhaltensnormen bzw. Rahmenbedingungen sowie auf die Handlungs- und Interaktionsrollen, auf die damit verbundenen aufgabenspezifischen Handlungstypen und auf die Individuen, die in den Institutionen handeln, nieder. Übertragen auf den Schulunterricht heißt dies konkret, dass dominante kulturelle Auffassungen und Meinungen über die Funktion von Schule und ihrer Akteure sich seit der Nachkriegszeit wesentlich verändert haben. Dies macht auch Vogt (2002) in seinem Abriss über die historische Entwicklung des Unterrichts am Beispiel der Lehrform ‚Diskussion‘ deutlich, wobei er auch die Einflüsse der Studentenbewegung von 1968 auf die Bildungsreform beschreibt (ebd., 46f). In den 70er Jahren trat mit der Bildungsreform im Rahmen der Bewegung der 68er eine neue Schulkultur ins Bewusstsein. Zugleich orientierten sich sowohl die Institutionen als auch das Gros der Lehrenden in den 70er Jahren aufgrund der Altersstruktur noch an der Kultur der Nachkriegszeit. Erst ab Mitte der 70er Jahre kam die durch die Kultur der 68er geprägte Generation an die Schulen – stark vorangetrieben durch einen anstehenden Generationenwechsel und damit einer Einstellungswelle bei den Lehrenden. Die neue Generation konnte nach und nach ihren Einfluss und ihre Vorstellung von Unterricht geltend machen und so eine neue Unterrichts

kultur etablieren, die sich von der Unterrichtskultur der Vorgängergeneration u. a. durch eine andere Einstellung gegenüber Autorität und Disziplin im Unterricht und anderen Rollenkonzepten von Schülerinnen, Schülern und Lehrenden unterscheidet. Diese neue kulturelle Vorstellung von Unterricht und ihren Funktionen hat in Teilen andere Handlungstypen zur Realisierung neuer Unterrichtsstile zur Folge, andere Unterrichtsformen, wie z.B. den Gruppenunterricht, sowie Veränderungen des Tableaus, der Sitzordnung der Beteiligten, wenn auch nicht unbedingt gravierende Veränderungen in den strukturierenden institutionellen Rahmenbedingungen wie Ort, Zeitstruktur etc.

Und nun komme ich zu Punkt 3: Berücksichtigt man, dass das Untersuchungsmaterial, das z.B. der Gruppe um Ehlich/Rehbein zur Verfügung stand, um diejenigen mit dem größten Einfluss auf die linguistische Schulforschung zu nennen, im Wesentlichen zu Beginn der 70er Jahre erhoben wurde, wird deutlich, dass es sich bei den analysierten Akteuren noch um die Lehrergeneration der Nachkriegszeit handelt. Ehlich, Rehbein und ihre Gruppe hingegen gehören derjenigen Generation an, die von der 68er Bewegung und der mit ihr verbundenen Bildungsreform beeinflusst wurde und kurze Zeit später die Bildungsarbeit in den Schulen – und in den Hochschulen – übernommen hat. Viele von ihnen sind jetzt noch aktiv, sie werden zurzeit von einer neuen Lehrergeneration abgelöst. Eine ganze Reihe von Hinweisen lässt vermuten, dass sich mit dem anstehenden Generationenwechsel ein weiterer kultureller Wandel der Unterrichtsideologie und des Unterrichts anbahnt, der möglicherweise wieder für eine Generation stabil bleibt, wenn denn nicht veränderte Einstellungsbedingungen eine andere Altersstruktur der Lehrenden zur Folge haben werden.

Der Faktor Macht - ein historisch wandelbarer Faktor

Den wesentlichen Unterschied zwischen der Kultur der Unterrichtsinteraktion der Nachkriegszeit und derjenigen der 68er-Generation sehe ich in dem Verhältnis zu Disziplin und Autorität und den Umgang mit dem Faktor Macht. So verstehe ich die Arbeiten um Ehlich/Rehbein als Beschreibung aus der Perspektive der 68er-Generation auf eine Institution Schule, die noch unter dem Einfluss der Lehrenden der Nachkriegsgeneration steht mit ihrer Leitkultur von Autorität und Disziplin:

Wir haben spezifische Strukturen der Institution Schule in ihrem Verhältnis zum gesellschaftlichen Wissen beschrieben ... sie wird verstanden als ein gesellschaftlicher Apparat. Institutionen als gesellschaftliche Apparate bilden Bewegungsformen, in denen sich die gesellschaftlichen Kämpfe zwischen den verschiedenen Klassen und Subklassen abspielen: ‚Die politischen und ideologischen Verhältnisse‘ existieren ‚in Apparaten verkörpert‘ (Poulantzas (1975), S. 25). Als ein solcher Apparat erfüllt die Schule einen gesellschaftlichen Zweck, indem sie zur Reproduktion ihrer Gesellschaftsformation beiträgt, und das heißt, indem sie ihre Widersprüche und Kämpfe auf spezifische Weise widerspiegelt und handlungsmäßig transformiert. Dazu bedient sie sich insbesondere der sprachlichen Handlungsmuster. (1986: 175)

Inzwischen haben sich mit der Lehrergeneration auch die Leitkulturen verändert wie Modellschulen zeigen: autoritäre Lehrformen als didaktisches Prinzip sind dort nicht vorgesehen. Ein Beispiel hierfür ist die radikal reformerische alternative Laborschule Bielefeld, deren Unterricht häufig Gegenstand der soziologischen und psychologischen Forschung ist (z.B. Breidenstein/Kelle 1998: 22ff).

Im Gegensatz zum Selbstverständnis der heute noch Lehrenden, die zu guten Teilen von der Bildungsreform der 68er beeinflusst sind, ist für viele in der wissenschaftlichen, insbesondere der linguistischen Forschung „Macht“ auch heute noch der bestimmende Faktor in

der Lehrer-Schüler-Interaktion. Geht man wie Ulich (1974/1985), für den die Komponente „Macht der Lehrenden“ sowie deren Rollen als Situationsmächtige zentral für die Kommunikation in der Institution Schule ist, von Macht als dem wesentlichen Faktor der Institution Schule aus, hat dies Konsequenzen für die Wahrnehmung, Konzeptualisierung und Interpretation von Schule, ihren Strukturen und ihren Akteuren. So impliziert der Faktor Lehrermacht Gedankenkonstrukte in zwei verschiedene Richtungen:

Zum einen induziert er als institutionell konstituierte Größe implizit die Notwendigkeit einer möglichen Ausübung dieser Macht gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Die Ausstattung der Lehrenden mit Macht wäre dann notwendig und sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht freiwillig am Unterricht teilnehmen würden.

Zum anderen impliziert der Faktor Lehrermacht zugleich eine Schülerohnmacht und Schülerinnen und Schüler, die ersterem ausgeliefert sind.

Die Relevanz des Faktors Macht wird in den Forschungen nicht durchgängig gesehen; die Autor/innen differenzieren den Machtbegriff selbst nicht, sondern verwenden ihn pauschal im Sinne von Lehrermacht. Der gerade erwähnte Sozialpsychologe Ulich (2001) geht von einem von Graumann (1972) festgelegten Interaktionsbegriff aus, der durch die drei Faktoren „wechselseitige Einwirkung“, „wechselseitige Kontrolle“ und „wechselseitige Abhängigkeit“ bestimmt wird. Im Hinblick auf diese drei Faktoren sieht Ulich auf der Lehrerseite wesentlich stärkere Einwirkungsmöglichkeiten als auf der Schülerseite.

Die drei Hauptfunktionen der Institution Schule – Qualifikation, Selektion und Wertevermittlung – bestimmen die Beziehungen zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern.

Als konstitutives Merkmal der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion muss das spezifische *Machtverhältnis* zwischen ihnen gelten. Das besondere Kennzeichen der Interaktionsprozesse in der Schule liegt in der Tatsache, dass Lehrer/innen erheblich größere Chancen besitzen als Schüler/innen, die Qualität und den Ablauf der Interaktion zu steuern... Auf dem Hintergrund der skizzierten Aufgaben von Schule wird die *Notwendigkeit von Macht* unmittelbar evident: Nur über die Lehrermacht kann das Verhalten von Schülern gezielt beeinflusst werden, nur durch sie können die Anforderungen der Schule durchgesetzt werden. In der Regel ist die Verhaltensbeeinflussung des Lehrers deswegen weitgehend erfolgreich, weil ihm die Schule mit zahlreichen *Machtmitteln* ausstattet, weil ihm eine klare Machtkompetenz zugewiesen und seine Machtausübung als legitim anerkannt wird... Umgekehrt erfahren die Schüler im Unterrichtsalltag stets sehr manifest die eigene Machtlosigkeit als Gegenpol zur weit reichenden Macht des Lehrers. (2001: 79)

Anders gewichtet das die Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung. Auch Melzer/Hurrelmann (1990) orientieren sich an den drei Funktionen schulischer Sozialisation, der Legitimationsfunktion, die auf die Haltung zielt, der Selektions- und Allokationsfunktion, die auf die Leistung orientiert sind, und der Qualifikationsfunktion, die auf die Bildung zielt. Allerdings sehen sie dies im Kontext von gesellschaftlichen Zwängen, denen die Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sind: den Leistungserwartungen der Eltern,²¹ der Gesellschaft und den eigenen Zielen im Hinblick auf eine gesellschaftliche Position in einer Leistungsgesellschaft in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit.

²¹ Melzer/Hurrelmann (1990) vergleichen u. a. Schulabschlüsse der Jugendlichen von 1985 mit denjenigen der Eltern- und Großelterngeneration (1990: 47). Während in der Großelterngeneration 81 % einen Hauptschulabschluss hatten und nur 7 % die Hochschulreife, in der Elterngeneration 77 % einen Hauptschulabschluss und 9 % die Hochschulreife, weisen 1985 nur 38 % einen Hauptschulabschluss auf und 33 % die Hochschulreife. Wie neuere Zahlen belegen, setzt sich der Trend in Richtung Hochschulreife fort.

Schulischer Leistungserfolg und schulisches Leistungsversagen sind insofern verknüpft mit den Chancen und Möglichkeiten, die zentrale Dimension des Status ‚Erwachsener‘ zu erwerben. Die Jugendlichen haben diesen gesellschaftlichen Aspekt von Schule verinnerlicht und begreifen in ihrer Mehrzahl diese Institution als eine Art Arbeitsplatz für Noch-Nicht-Erwachsene, deren Existenz und Berechtigung außer Zweifel steht, auch wenn der Schulbesuch unangenehm und unerfreulich und die schulischen Anforderungen anspruchsvoll, uneinsichtig oder sogar unbewältigbar erscheinen. Typisch ist die Einschätzung der Jugendlichen, man müsse auf diese Weise notwendige Qualifikationen und Berechtigungen für die Zeit nach der Schule, die mit dem Erwachsenenalter praktisch gleichgesetzt wird, erwerben können. (Melzer/Hurrelmann 1990: 46).

Die Schülerinnen und Schüler haben die elterlichen und gesellschaftlichen Leistungsanforderungen häufig verinnerlicht, sie haben eine lange Schulsozialisation durchlaufen, ihnen sind die Funktionen und Routinen der Institution Schule seit den ersten Grundschuljahren wohl vertraut. In den Schulen begegnen sie Lehrenden, die sich nicht als Disziplinierende, sondern als Wissensvermittelnde verstehen.²² Aus dieser Perspektive dominieren die schulischen Funktionen der Wissensvermittlung und der Leistungskontrolle und nicht die übrigen recht eingeschränkten und durchaus wechselseitigen Möglichkeiten zur Disziplinierung: Zu letzterem schreibt Hofer (1997: 227): „Schüler verfügen über vielfältige Möglichkeiten, unerwünschtes Lehrerverhalten zu sanktionieren“. Und Ulich meint:

Bei genauem Hinsehen ist der Schulalltag der Lehrer/innen doch von einem ziemlich engen Netz von Vorschriften überzogen, die von Feinregelungen der Leistungsmessung und –beurteilung über die Lehrpläne bis zu Wandertagen, Elternabenden und Hausaufgaben reichen – alles Beispiele, ‚die zeigen, wie schwer es sein muß, einen Schultag hinter sich zu bringen, ohne gegen irgendeine Vorschrift verstoßen zu haben‘ (Rheinberg/Minsel 1986 [Psychologie des Erziehers; in: B. Weidenmann/A. Krapp (Hg.) Pädagogische Psychologie. München/Weinheim, 277-360] S. 321f.). Jeder Verstoß ... könnte auffallen und Sanktionen nach sich ziehen. (1996: 34)

Geht man davon aus, dass die Macht in der schulischen Interaktion ein beziehungsrelevantes Kriterium ist, so muss nicht nur die Lehrermacht, sondern auch die Macht der anderen, der direkt und indirekt Beteiligten, in den Blick genommen werden: die der Vorgesetzten der Lehrenden, der Eltern und der Elternvertretung, die der Schülerinnen und Schüler. Vor diesem Hintergrund relativiert sich die Lehrermacht: Die Schülerinnen und Schüler können sich bei Vorkommnissen an den Vertrauenslehrer, die Klassenlehrerin oder die Schulleitung wenden oder über die Eltern und die Elternvertretung Sanktionen erwirken.

Die Notwendigkeit zur Herstellung der kommunikativen Ordnung ist nicht permanent gegeben, sondern nur dann, wenn aufgrund von Störungen der Unterricht nicht mehr durchgeführt werden kann. Doch auch dann stehen den Lehrenden neben der Etablierung autoritärer Strukturen Handlungsalternativen zur Verfügung.

Es stellt sich prinzipiell die Frage, inwieweit für die Beteiligten Machtausübung und Disziplinierung als tatsächliche Handlungsmöglichkeiten in Frage kommen und ob die

²² Dies gilt wohl gemerkt für das Gros der Schülerinnen und Schüler. Dass in so manchen sozialen Brennpunkten gerade Hauptschüler/innen die letzten Pflichtschuljahre durchaus mit einer Lernverweigerungshaltung durchlaufen mit den entsprechenden Folgen für den konkreten Unterricht, ist mir durchaus bekannt. Doch auch in diesen Fällen entsteht eher der Eindruck einer Lehrerohnmacht denn einer restriktiven Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler. Interessant wäre die Frage, ob und inwieweit die Ursachen für die Verweigerung der Institution Schule anzulasten sind.

Demonstration und Ausübung von Macht mit den Rollenerwartungen und dem Rollenverständnis der Lehrenden kompatibel ist. Wenn man Erfahrungsberichte von Lehrenden liest, so z.B. in Reinert (1983), bekommt man eher den Eindruck von Ohnmacht, Hilflosigkeit und Überlastung, gelegentlich gegenüber der Klasse, häufiger jedoch gegenüber einem System, welchem sie sich ausgeliefert glauben, und gegenüber den Anforderungen einer Gesellschaft, denen die Lehrenden sich nicht gewachsen fühlen. Zu Angst und Stress bei Lehrenden wie auch zum Burnout-Syndrom, unter dem gerade die Lehrenden leiden, gibt Hofer (1997) Auskunft. Auch ist zu fragen, ob das System Schule der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation noch gerecht werden kann. Diese Frage wird sich nur in Abhängigkeit von den jeweiligen lokalen Bedingungen beantworten lassen und sie wird anders ausfallen, je nachdem, ob im gymnasialen Bereich in einer privilegierten Wohngegend oder im Hauptschulbereich in einem sozialen Brennpunkt danach gefragt wird, um einmal zwei Extreme zu benennen.

Auf der anderen Seite lässt sich sagen, dass Macht – in einem weiten Sinn verstanden – sowohl als institutionell-strukturelle Macht als auch als individuelle Macht ein latenter Bestandteil vieler Interaktionssituationen sein kann. Sie ist daher differenziert zu betrachten. Für die Interaktionssituation Unterrichtskommunikation wird festzustellen sein, ob und inwieweit Macht und Disziplinierung in der konkreten Unterrichtssituation tatsächlich relevant ist und wie, falls sie auftritt, individuell damit umgegangen wird. Bei meinen Beobachtungen und Analysen konnte ich gerade in der Sekundarstufe eine prinzipielle Kooperativität der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Unterricht beobachten, jedoch kaum Ermahnungen und keine Disziplinierungsmaßnahmen.

Ich halte es für problematisch, den Machtbegriff selbst so weit zu definieren, dass er alle Formen der Einflussnahme auf eine Situation beinhalten kann und plädiere für eine differenzierte Betrachtungsweise. Konkret ist z.B. im Kontext Schule zu unterscheiden, ob es sich um institutionelle Macht, Lehrermacht, Schülermacht u. a. handelt. Institutionelle Macht lässt sich – ohne die nicht unproblematischen Implikationen des Machtbegriffs – meist auch als institutionelle Rahmenbedingung beschreiben. Der Dominanz „Macht der Lehrenden gegenüber den Schülerinnen und Schülern“ stelle ich die Dominanz der Aushandelbarkeit von institutioneller Interaktion im Unterricht durch die Lehrenden und die Schülerinnen und Schülern gegenüber.

Die Rahmenbedingungen in der Institution Schule

Unterricht als Bestandteil der Institution Schule ist in vielen Teilen reglementiert und in Zwänge eingebunden,²³ die ‚von oben‘ fest geschrieben wurden und an die sich die Beteiligten halten müssen - ansonsten drohen Sanktionen. So unterliegen die Schülerinnen und Schüler bis zum 10. Schuljahr der Schulpflicht, die Lehrenden müssen sich bei den Lehrinhalten an den Curricula orientieren, das Zeitraster, das den Arbeitstag in der Schule einteilt, wird für die gesamte Schule festgelegt und ist für alle Beteiligten zwingend, wobei Sonderschulen häufig einen anderen Weg gehen und ein Spezifikum alternativer Schulen die Auflösung der traditionellen Stundentafel ist. Die Zusammensetzung der Schulklassen liegt nicht in der Hand der Schülerinnen und Schülern; eine Schulklasse stellt insofern wie jede Arbeitsgemeinschaft eine Zwangs- und Zweckgemeinschaft dar. Die Lehrenden be

²³ Siehe hierzu u. a. Ehlich/Rehbein (1986), Weingarten/Pansegrau (1993), Becker-Mrotzek/Vogt (2001) und Vogt (2002).

kommen in der Regel die Schulklassen zugewiesen und haben wenig Einfluss darauf, wen sie unterrichtet werden.

Sowohl die Zwecke der Institution Schule als auch die Bedingungen, denen Schule unterworfen ist, haben Einfluss auf und Folgen für die Kommunikation in der Institution. So legen die institutionsgebundenen Rollenzuschreibungen und –erwartungen der Lehrenden, Schülerinnen und Schüler diese in ihren Handlungsmöglichkeiten fest. Die Schulstundenbegrenzung und die curricularen Bedingungen erzeugen Zeitdruck. Das Überprüfen der Wissensvermittlung ist an ein verordnetes Bewertungssystem gebunden, das die stets präsente Leistungskontrolle der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrenden zur Folge hat.

Andererseits haben die Akteure eine ganze Reihe von Handlungsspielräumen, wie die Analysen der Unterrichtsinteraktion zeigen: Was konkret unter einer institutionsgebundenen Rollenzuschreibung und –erwartung zu verstehen ist, lässt sich durchaus aushandeln und ist auch neu interpretierbar. Vergleichbares gilt für die Handlungsmöglichkeiten, wie neue didaktische Methoden zeigen. Inwieweit sich Schulstundenbegrenzungen auch aufbrechen lassen, zeigen Klassenarbeiten, die den Stundentakt überschreiten, Exkursionen, die nur einzelne Klassen betreffen, oder Projektwochen, die das gewohnte Stundengefüge auflösen. Dass die Wissensüberprüfung– zumindest in Teilen – auch an die Schülerinnen und Schüler delegiert werden kann, zeigen wechselseitige Korrekturen von Diktatübungen, gemeinsame Kritik und Notendiskussionen bei Referatsbewertungen u. a. m.

Zusammenfassung: Sowohl die Lehrenden als auch die Schülerinnen und Schüler unterliegen den institutionellen Bedingungen, die einerseits mit ihren Verordnungen und Curricula, andererseits mit dem Problem der temporalen und lokalen Koordination von vielen Lerngruppen die schulische Interaktion präfigurieren und strukturieren. Allerdings gibt es Beispiele, die zeigen, dass Verhandlungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und auch genutzt werden können.

Asymmetrien in der Institution Schule

Ein weiteres institutionsspezifisches Charakteristikum der schulischen Interaktion besteht in der Art der Hierarchie und damit der Asymmetrie zwischen Lehrenden, Schülerinnen und Schülern, die sich im kommunikativen Verhalten der Beteiligten niederschlägt. Wie die Diskussion von Drew/Heritage (1992) zur Asymmetrie in institutioneller Kommunikation und in nicht-institutioneller Kommunikation zeigt, sind die Zusammenhänge zwischen Institution, Rolle, Asymmetrien und Wissen nicht so eindeutig und selbstverständlich, wie die meisten Autoren und Autorinnen suggerieren, wenn sie von einem Hierarchiegefälle zwischen den Lehrenden und den Lernenden ausgehen. Vielleicht würde es zur Erhellung einiger dieser Zusammenhänge beitragen, so genannte Cross-over-Situationen zu untersuchen, so wenn Gerichtsangehörige vor Gericht stehen, Ärzte zu Patienten werden oder Lehrende in Fortbildungen die Schulbank drücken – oder umgekehrt Schülerinnen und Schüler andere belehren. Bezüglich der Ärzte ist bekannt, dass diese als Patienten gerne in die Rolle von Co-Therapeuten schlüpfen, was die betreuenden Ärzte nicht gerne sehen.

Henne/Rehbock (1980: 32f), die sich auf Watzlawick et al. berufen, unterscheiden zwischen einem symmetrischen und einem asymmetrischen Gesprächsverhältnis, wobei man Beziehungen nur als *tendenziell* symmetrische bzw. asymmetrische beschreiben kann: Sie zeichnen sich durch Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden aus; die Partner/innen bemühen sich, vorübergehende wissensmäßig oder sonst wie bedingte Asymmetrien auszugleichen. Henne/Rehbock klassifizieren entlang der Ursachen für Asymmetrie. So kann diese

- anthropologisch bedingt sein wie beim Erwachsenen-Kind-Verhältnis;
- soziokulturell bedingt sein, z.B. bei institutionell und gesellschaftlich bedingten Konstellationen;
- fachlich oder sachlich bedingt sein, z.B. durch fachlichen und ausbildungsbedingten Informations- und Wissensvorsprung;
- gesprächsstrukturell bedingt sein aufgrund einer beiderseitig akzeptierten Gesprächsform, die sich als Asymmetrie in der Gesprächsführung niederschlägt, z.B. bei Interview und Befragung oder Moderation.

Wendet man das Modell der Symmetrie/Asymmetrie bei der Gesprächsanalyse auf konkrete verbale Interaktionen an, so ist diese Aufteilung zu grob. Für eine allgemeine Diskussion der institutionellen Rahmenbedingungen kann sie als Orientierung hilfreich sein. Alle vier Formen der Asymmetrie sind bei der Schüler-Lehrer-Interaktion wirksam – in unterschiedlicher Weise und Intensität.

Anthropologisch bedingte Asymmetrie

Die anthropologisch bedingte Asymmetrie (Altersunterschied) schlägt sich auf Grund der Alterszusammensetzung in den Lehrerkollegien recht unterschiedlich nieder: Das Durchschnittsalter an vielen Schulen beträgt zurzeit etwa 55 Jahre. Noch 2005-2010 wird die Mehrzahl der Lehrenden aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler nicht aus der Eltern-Generation stammen, sondern aus der Großeltern-Generation (ca. 50-65 Jahre alt). Seit wenigen Jahren werden die ausscheidenden Lehrenden durch eine neue Generation recht junger Lehrerinnen und Lehrer ersetzt (max. 30 Jahre alt), die gerade in den oberen Klassen eher als Ihresgleichen angesehen werden. Im Gespräch mit mir sahen einige der jungen Lehrenden ein Problem in ihrer Jugendlichkeit: Sie meinten, die Schülerinnen und Schüler seien so junge Lehrende nicht gewöhnt, bereits die 8. Klassen sähen diese als Ihresgleichen an und würden nur bedingt deren Autorität ernst nehmen. Meine Beobachtungen konnten nicht bestätigen, dass die Schulklassen den Jüngeren die Anerkennung als hierarchisch Höherstehende verweigerten. Die Gruppe der 35-45jährigen Lehrenden ist deutlich unterrepräsentiert. Das bedeutet für die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums gleichfalls eine anthropologisch bedingte Asymmetrie mit einer Mehrheit an erfahrenen Kollegen und Kolleginnen und einer Minderheit an jungen Lehrkräften. Für die Schülerinnen und Schüler ist der Umgang mit jungen Lehrenden – noch – nicht die Regel, sondern eine durchweg neue Erfahrung.

Soziokulturell bedingte Asymmetrie

Institutionell gesehen haben die Lehrenden die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts. Diese wurde in ihrer Konzeptualisierung als Lehrermacht bereits diskutiert. Kurz gefasst kann gesagt werden, dass den Lehrenden Handlungsmöglichkeiten zur Herstellung der kommunikativen Ordnung, die für die Durchführung des Unterrichts notwendig ist, an die Hand gegeben werden, andererseits unterstehen sie einer Kontrolle von oben durch Kollegen, Vorgesetzte etc. und von unten durch die (Überzahl der) Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Vorstellungen von ihrer Rolle in der Schule haben und damit verbunden differente Einstellungen und Verhaltensorientierungen gegenüber der Institution Schule. Bedingt durch den häufi

gen Unterrichtsausfall der letzten zwei Jahrzehnte und mit Blick auf die internationalen Qualitätsbeurteilungen kommen von Schüler- und Elternseite Forderungen nach einer Ausweitung und qualitativen Verbesserung des Unterrichts. Inwieweit und in welcher Form die soziokulturelle Asymmetrie der Akteure auf die faktische Interaktion niederschlägt, ist nicht nur abhängig von den Rollen Lehrende/Schülerinnen und Schüler, sondern auch davon, wie die Beteiligten diese Rollen definieren, welche Handlungsmöglichkeiten sie rollengebunden wahrnehmen und welche weiteren Asymmetrien im Verhältnis der Lehrenden mit den Schülerinnen und Schülern noch wirksam sind: So entwickeln die Lehrenden gegenüber den meisten Oberstufen-Klassen ein ganz anderes Verhältnis als die Grundschullehrerin gegenüber den Schulneulingen. Kurz sei hier noch auf die kulturell unterschiedlichen Vorstellungen der Rollen Lehrende/Lernende und den divergierenden Rollenerwartungen im Migrationszusammenhang hingewiesen sowie auf die unterschiedlichen Statuszuschreibungen in multikulturell zusammengesetzten Klassen und demnächst voraussichtlich auch Kollegien.

Fachlich oder sachlich bedingte Asymmetrie

Die prinzipielle Kooperativität hängt einmal mit der Anerkennung der fachlich oder sachlich bedingten Asymmetrie der Lehrenden und zum anderen mit der Akzeptanz des Zwecks der Institution Schule durch die Schülerinnen und Schüler zusammen. Sie ist somit konstitutiver Bestandteil der Institution Schule: Die Lehrenden vermitteln als Wissensrepräsentanten ihrer Fächer und als Vermittlungsexperten ihr jeweiliges Know how an die Schülerinnen und Schüler.

Gelegentlich findet eine Umkehrung der sachlich bedingten Asymmetrie statt, so, wenn der Unterricht Themen aus dem besonderen Kulturbereich oder speziellen Wissensgebiet einzelner Schülerinnen und Schüler tangiert. Dann können die Lernenden sich als Expert/innen etablieren, wie ich es in Kapitel 7.2.1 beschreibe. Inwieweit das Spezialwissen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht Eingang findet, ist nicht nur abhängig von der Bereitschaft der Lehrenden, hierfür Kommunikationsraum zur Verfügung zu stellen, sondern auch von den einzelnen Schülerinnen und Schülern und deren Bereitschaft, sich in exponierter Weise mit diesem Wissen der Klasse zur Verfügung zu stellen.

Gesprächsstrukturell bedingte Asymmetrie

Zur Vermittlung des Wissens obliegt den Lehrenden die Leitung für die Organisation und Durchführung der Unterrichtsinteraktion, die Portionierung und Didaktisierung der Wissensinhalte sowie die Mittelauswahl für die Einübung und Überprüfung dieser Inhalte.

Vergleichbar mit allen anderen Lehr-Lern-Situationen (Lehre, Hochschule, berufliche Fortbildungskurse) sehe ich die Verantwortung für den Unterricht insgesamt sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden. Für die Planung und Gestaltung wie auch organisatorische Durchführung hingegen der konkreten Unterrichtsinteraktion liegt die Leitung in der Regel in den Händen der wissensvermittelnden Person, der Expertin: Allein die Expertin kann aufgrund ihres Expertentums die notwendige Portionierung und Didaktisierung der Vermittlungsinhalte und die sich anschließende Evaluierung zur Vergewisserung des jeweiligen Informationsstandes der Novizen vornehmen und auf dieser Basis die Ver

mittlungseinheit insgesamt strukturieren und organisieren.²⁴ Letzteres verläuft interaktiv, denn die Novizen liefern durch ihre Art der Informationspräsentation in der Vergewisserungsphase ihren Stand an der Teilhabe des Wissens. Die Notwendigkeit zur Erfüllung dieser Aufgaben bedingt die gesprächsstrukturelle Asymmetrie in den Phasen der lehrerinitiierten Wissensvermittlung, Einübung und Überprüfung; sie hängt insofern eng mit der institutionellen und der fachlichen Asymmetrie zusammen. Übernehmen die Schülerinnen und Schüler für bestimmte Unterrichtsphasen die Wissensvermittlung, Einübung und Überprüfung, z.B. in Gruppenarbeiten oder durch Referate, bleibt die letztendliche Leitung für die Durchführung des Unterrichts dennoch an die Person des/der Lehrenden gebunden. Die Schülerinnen und Schüler zeigen durch die Art ihres Verhaltens, dass sie die gesprächsstrukturell bedingte Asymmetrie der Lehrenden anerkennen. Mit ihren Beiträgen erfüllen sie komplementär zum Part der Lehrenden ihren Part der Handlung Unterricht durchführen; sie entsprechen so den an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen im Rahmen des schulischen Unterrichts.

Zusammenfassung – Asymmetrien im Unterricht: In der Schüler-Lehrer-Interaktion sind verschiedene Asymmetrien wirksam, wobei im konkreten Fall ein bestimmtes Verhalten nicht eindeutig auf eine Art der Asymmetrie rückführbar ist. Zugleich sind Asymmetrien nicht mit der Möglichkeit zur Machtausübung gleichzusetzen, wie dies gelegentlich getan wird; diese Aspekte sind differenzierter zu sehen. Zwar sind die Lehrerinnen und Lehrer als Organisierende zur Gewährleistung der Unterrichtsdurchführung mit Sanktionsmöglichkeiten ausgestattet, zugleich unterliegen sie aber im Hinblick auf ihre Verhaltensweisen und ihre didaktischen Fähigkeiten der unmittelbaren Beobachtung und Kontrolle durch die Schülerinnen und Schüler, der mittelbaren durch die Eltern, das Kollegium und die Vorgesetzten.

Den Schülerinnen und Schülern sind aufgrund ihrer jahrelangen institutionellen Sozialisation die zur Durchführung der Unterrichtsaktivitäten notwendigen Anforderungen und Muster vertraut. Diese erlernen sie größtenteils im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation, insbesondere in der ersten Klasse. So spricht Levinson (1992) von einer kommunikativen Kompetenz, die die Teilnehmenden in unterschiedlichen Institutionen im Hinblick auf die je verschiedenen Aktivitätstypen erwerben. Er demonstriert diese an den aktivitätsspezifischen, man könnte auch sagen, institutionsspezifischen Antworterwartungen, die mit den jeweiligen Fragen – z.B. vor Gericht oder in der Schule – verbunden sind. Das schultypspezifische Handlungs- und Strukturwissen erwerben die Kinder beim Eintritt in den jeweiligen Schultyp. Hinzu kommt die Kenntnis einzelner Lehrerstrategien und das Handlungswissen für die gemeinsam mit den Lehrenden durchzuführenden Aktivitäten sowie die lehrerspezifischen didaktischen Methoden und Übungen wie Wortpoker, Grammatikquiz oder Satzpuzzle. Das geschieht zu Beginn der Interaktionsgeschichte mit den neuen Lehrenden. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe sind durchaus als Schul-Professionalisierte zu bezeichnen. Ihnen den Status von Klientinnen und Klienten zuzuweisen, wie es eine einige in der Tradition von Ehlich/Rehbein getan haben, halte ich nicht für angemessen.

Die Bezeichnungen Klient und Agent für die beiden anfallenden Handlungsrollen in der institutionellen Kommunikation sind in zwei Hinsichten problematisch: 1. Die semanti-

²⁴ Dies gilt für die meisten Evaluierungssituationen in den gängigen Vermittlungssystemen. Selbstverständlich sind auch andere Lehr-Lernmodelle denkbar, indem verschiedene Novizen sich einen Expertenstatus aneignen, das Wissen dann an andere weitergeben und gegebenenfalls evaluieren. Gerade alternative Schulen haben einen neuen Umgang mit Evaluierung entwickelt oder bemühen sich, in vielen Bereichen darauf zu verzichten. Sie stellen allerdings nicht den gängigen Schultyp dar.

schen Implikationen in den Ausdrücken Agent und Klient legen die damit verbundenen Rollen bereits in bestimmter Weise fest. Das ist mit der Zuweisung sicherlich beabsichtigt, wird aber en détail nicht transparent gemacht. Als Folge wird in Kauf genommen, dass auch mögliche unpassende Bedeutungsübertragungen stattfinden. 2. Die Handlungsrollen in unterschiedlichen Institutionen sind aufgrund der uneinheitlichen Situationsvertrautheit, des verschiedenen Teilnehmerwissens und der institutionspezifischen Ziele, die verfolgt werden, nicht über alle Institutionen hinweg in gleicher Weise definierbar; eine Schülerin der 10. Klasse ist bezüglich der schulischen Institution in anderer Weise sozialisiert als eine Person, die zum ersten Mal vor Gericht steht oder im Krankenhaus liegt.

Status, Hierarchien und Asymmetrien der Beteiligten in institutionellen Interaktionen sind zwar durch den institutionellen Rahmen präfiguriert, sie müssen aber im Hinblick auf die Zwecke und Aufgaben der Institution differenzierter betrachtet werden, denn in der konkreten Interaktionssituation haben alle Beteiligten durchaus Aushandlungsspielräume – bis hin zum In-Frage-Stellen der klassischen Position der Lehrenden durch die Beteiligten wie in einem Fall, den ich in Kap. 6.3.2 behandle.

1.3 Die Argumentationseinübung als Untersuchungsgegenstand

In diesem Kapitel werde ich zunächst skizzenhaft einige Forschungsaspekte zur Argumentation darstellen und die Argumentationseinübung als Untersuchungsgegenstand umreißen. Nach einem kurzen Überblick über die wissenschaftliche Literatur zum Argumentieren in der Schule diskutiere ich die institutionellen Rahmenbedingungen beim Argumentieren. Ich verwende hier bewusst den Ausdruck Argumentationseinübung und nicht den Ausdruck Diskussion, obwohl das, was die Gesprächsbeteiligten bei einer Argumentationseinübung produzieren, im Großen und Ganzen einer Diskussion entspricht. Trotzdem unterscheidet sich die Argumentationseinübung in einem wesentlichen Punkt von der Diskussion: Die Schülerinnen und Schüler diskutieren nicht, weil sie faktischen Diskussionsbedarf haben, sondern sie tun es, um diese interaktionale Praktik einzuüben.

Argumentationstheorie und Diskussion

Die theoretische Beschäftigung mit Argumentation²⁵ reicht bis Aristoteles, der in seiner ‚Rhetorik‘ als erster den Bereich, dem die Argumentation angehört, auf eine wissenschaftstheoretische Basis gestellt hat. Das, was heute unter Argumentation verstanden wird, wurde früher im Rahmen der Rhetorik (Aristoteles) und der Logik (Platon) abgehandelt und im Zusammenhang mit der überzeugenden Rede bzw. dem schlussfolgernden Denken thematisiert. In der klassischen Rhetorik hat die Argumentation ihren Platz in der monologisch organisierten, nicht spontan gehaltenen, sondern geplanten Rede. Dialogisches findet sich in der klassischen Rhetorik in den Redefiguren, die bestimmte Gegenargumente vorwegnehmen und diese bereits im Vorfeld bearbeiten.

Als Klassiker der Argumentationstheorie des 20. Jahrhunderts gelten Toulmin (1975/1996) und Perelman/Olbrecht-Tyteca (1958/1992), deren Hauptwerke in den 50er

²⁵ Vgl. auch Spiegel (1998) in Vinçon/Spiegel/Betz (1998). Die Darstellung orientiert sich in einigen Teilen an Ueding (1996) und Göttert (1978).

Jahren erschienen sind.²⁶ Beide gehen nicht mehr von einem formallogisch-analytischen Ansatz aus, wie es die klassische Logik seit Descartes getan hat. Gemeinsam sind ihnen die Kritik am traditionellen Wahrheitsbegriff sowie die Relevanz der Situations- oder Feldabhängigkeit von Wahrheitskriterien. Und beide gehen bei ihren Überlegungen zur Argumentation von der Gerichtsrede aus. Sie unterscheiden sich bei den Methoden und den Untersuchungsschwerpunkten: Perelman/Olbrecht-Tyteca betrachten die Argumentationstechniken mit Rückgriff auf Aristoteles' Topik-Konzept. Toulmin interessiert sich für die zugrunde liegenden Argumentationsschemata und entwickelt, sich am klassischen Syllogismus orientierend, ein allgemeingültiges Argumentationsschema: Aus einem Datum folgt wegen der (rationalen) Schlussregeln eine Konklusion, diese wird durch Stützen rechtfertigt. Daneben gibt es mögliche Ausnahmebedingungen und Qualifikatoren wie *notwendig*, *wahrscheinlich*, *vermutlich*. In den Argumentationsratgebern der Schule wird das Argumentationsmodell ausführlicher dargestellt: Ein Argument besteht aus einer Behauptung, einer Begründung und einem (stützenden/illustrierenden) Beispiel sowie einer Schlussfolgerung.

Am Klassiker Toulmin orientieren sich im deutschsprachigen Raum Habermas – besonders an seinem Buch Erkenntnis und Interesse (1973) – und die Erlanger Schule (Lorenzen), an diesen beiden wiederum knüpft Kopperschmidt an, der auch auf Searles Sprechakte zurückgreift. Habermas unterscheidet zwischen der Kommunikation und dem kommunikativen Handeln einerseits und der Argumentation und dem Diskurs andererseits. Er entwickelt das Modell der idealen Sprechsituation, in der alle Diskursteilnehmende ohne Handlungszwang die gleiche Chance zum Diskurs und zum Beitrag erhalten; es gibt keine Einseitigkeit bezüglich Forderungen oder Weigerungen, sondern jeder darf alle Sprechhandlungen gleichberechtigt ausführen. Kopperschmidt geht es um die ideale Argumentation in einer idealen Kommunikation bzw. darum,

...ein idealisiertes und medienspezifisch organisiertes Modell persuasiver Kommunikation zu rekonstruieren; ein Modell mithin, in dem Sprache als Medium einer kommunikativen Verständigung fungiert, die aus der Konsens stiftenden Kraft überzeugungsfähiger Argumente resultiert. (1976: 58)

Seit der Beschäftigung mit authentischen Argumentationen ist die theoretisch-reflexive Betrachtung der Argumentation in das Kreuzfeuer der Kritik geraten. Schwitalla (1978: 29) weist darauf hin, dass in den Argumentationstheorien zu viele Annahmen darüber gemacht werden, was von den Gesprächsbeteiligten in der Argumentation alles formuliert werden würde, aber faktisch nicht formuliert wird, da die Gesprächsbeteiligten diese Annahmen als vorhandenes Wissen unterstellen. Ich meine, dass eine klare Unterscheidung zwischen zugrunde liegender Argumentationsstruktur und der lokalen Argumentationsrealisierung weiterhelfen kann.

Die Untersuchung der authentischen Argumentation als sprachlicher Handlung erfolgte kurz später durch Schwitalla (1976a, 1977), Kienpointner (1983) sowie wegweisend durch Klein (1980): „In einer Argumentation wird versucht, mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“ (ebd.: 19). Für Klein besteht eine Argumentation

...wie jede komplexe sprachliche Handlung - aus Äußerungen, beispielsweise Behauptungen, Fragen, Einwänden, Zurückweisungen, Zwischenrufen, usw., und ihr Zusammenhang ist im

²⁶ Insbesondere: Perelman, Ch./Olbrechts-Tyteca, L. (1992): Trait, de l'argumentation. La nouvelle rhétorique; Toulmin, S. (1996): Der Gebrauch von Argumenten.

allgemeinen nicht in jenem Sinne 'logisch', in dem die Einheiten eines Arguments miteinander zusammenhängen: Ein Argument ist eine abstrakte Struktur, die bestimmten Kriterien zu genügen hat; eine Argumentation der oft durch Fehlschläge, Irrwege, Positionskämpfe bestimmte Versuch, eine solche Struktur zu entwickeln. (1981: 226)

Kallmeyer et al. (1996) dient die Argumentation nicht erst der Klärung, sondern bereits der Darlegung von Dissens; sie hat die Funktion, einen Sachverhaltszusammenhang zu erhellten, Positionen aufzudecken, sich zu verorten etc. Für sie ist Argumentieren „ein Verfahrensschema zum Management von 'Unstimmigkeiten', d.h. von Defiziten an Plausibilität und Vertretbarkeit von Sachverhaltsaussagen" (1996: 1). Dabei muss es nicht unbedingt darum gehen, etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen:

Die Darlegung von unvereinbaren Standpunkten muss nicht unbedingt zur Bearbeitung des Dissens oder der Behandlung des Strittigen führen. Viele Situationen der Problem- und Konfliktbearbeitung sind durch eine unauflösbare Spannung zwischen dem im Prinzip konsensorientierten Klärungsverfahren der Argumentation und der Unvereinbarkeit von letztlich nicht zur Disposition stehenden Interessen geprägt. (1996: 6)

Für einige Argumentationsforschende ist die grundsätzliche Kooperativität der Gesprächsbeteiligten bestimmend: Nur Konsensdiskussionen werden als Argumentationen akzeptiert. Konfrontationsdiskussionen ohne den Versuch, gemeinsame Positionen zu entwickeln, werden als Pseudoargumentation (Fiehler 1993: 165) oder Scheinargumentation bezeichnet. Dies trifft auf viele TV-Diskussionen zu, wo der Versuch, jeweils die eigene Position durchzusetzen, als Argumentation inszeniert wird. Die massenmedialen Rahmenbedingungen, z.B. die Norm der Sachlichkeit, leisten dieser Inszenierung Vorschub: "Köner inszenieren ihre Antagonismen in sachlicher Form als Argumentation" (Fiehler 1993: 164).

Das bestätigen die Analysen von Trautmann (1995): Den Diskutierenden komme es auf eine Darstellung der eigenen Position an, auf eine Konfrontationsdiskussion, nicht auf Konsensfindung. In den Konfrontationsdiskussionen kommt es zu einer mehr formalen Abwicklung des Musters Begründen mit dialogisch inszenierten Monologen. Der Gedanke der Argumentation als Inszenierung findet sich bereits bei Fiehler (1993). Für ihn ist das rationale Argumentieren ein Ideal der Diskutierenden, das sie faktisch selten realisieren. Diesen Schluss lassen auch die Ergebnisse von Brinker (1996) zu, der die Normen des Diskutierens untersucht hat. Er hat das Diskussionsverhalten von Gesprächsbeteiligten analysiert und mit den Vorwürfen und Reklamationen am Diskussionsstil des jeweils anderen verglichen mit dem Ergebnis, dass die Diskutierenden die Einhaltung der Normen von anderen einfordern, ohne sich selbst daran zu halten.

Einen Erklärungsversuch für die Diskrepanz zwischen dem Anspruch, rational und logisch zu argumentieren, und der tatsächlichen Argumentationsdurchführung bietet Fiehler (1993). Er unterscheidet zwischen kooperativen, positiv bewerteten und kompetitiven, negativ bewerteten, aber häufig realisierten Gesprächsmodellen:

Da dieses Modell aber negativ bewertet ist, wird - implizit oder explizit - in Anspruch genommen, dass man sich im Rahmen des kooperativen Modells verhält, und entsprechende Verhaltensweisen werden partiell als Versatzstücke integriert. (1993: 164)

Dies hat zur Folge, dass Argumentationen als rational-logische Argumentationen inszeniert werden.

Argumentation im Unterricht

Aus der Perspektive der ethnografisch orientierten Gesprächsanalytikerin ist Argumentation, Argumentieren oder Diskutieren das, was die jeweiligen Gesprächsbeteiligten als solches bezeichnen: Wenn die Lehrenden eine Argumentationseinübung ankündigen und die Aktivitäten der nächsten 60 Minuten als Diskutieren oder Argumentieren benennen, dann werde ich das, was da geschieht, unter der Zuschreibung Argumentation oder Diskussion darstellen. Das gilt insbesondere für die Beschreibung der schülergeleiteten Argumentationseinübungen, die wenig gemeinsam haben mit dem Argumentationsschema des rationalen Argumentierens von Toulmin. Andererseits entsprechen gerade ein Gutteil der schülergeleiteten Diskussionen in ihrer Realisierungsweise den Fernsehdiskussionen, die Luginbühl (1999) untersucht hat oder den Streitinszenierungen, die Holly/Schwitalla (1995) beschrieben haben. Das verweist auf die Übernahme von Mustern, wie sie über die Medien jederzeit rezipiert werden können. Dargestellt habe ich das in Spiegel 2004. Das zeigt zugleich die Empfänglichkeit von Lernenden für Handlungsmuster, auf die sie im Erwerbprozess zurückgreifen und an denen sie sich bei der Ausübung sprachlicher Tätigkeiten orientieren. Bieten die Lehrenden ihnen solche an, z.B. durch eigene Aktivitäten oder anschauliche Anleitungen, dann lassen sich vergleichbare Aktivitäten in schülergesteuerten Diskussionen nachweisen. Werden die Muster nicht in hinreichendem Maß zur Verfügung gestellt und ihre Anwendungsmöglichkeiten transparent gemacht, greifen die Schülerinnen und Schüler auf andere zugängliche Muster zurück, und das sind in der Regel medial vermittelte Muster. In Spiegel 1999a habe ich zwei Argumentationsstile beschrieben, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht realisieren und die sich auf Muster zurückführen lassen: Die Pro- und Contra-Diskussion und die Klärungsdiskussion. Als Distinktionskriterium dient die Art der Gegenstandsbehandlung. Diese ist zu unterscheiden von den Standpunkten, die bei der Themenbehandlung eingenommen werden können und konsensuell bzw. kooperativ oder kontrovers bzw. oppositiv sein können. Orientiert man sich an der Art der wechselseitigen Behandlung, so kann weiter differenziert werden in das konfrontative Diskutieren, das sich vom kooperativen unterscheidet; beides habe ich in Spiegel 2004 beschrieben. Während Klärungsdiskussionen nur kooperativ durchführbar sind, können Pro- und Contra-Diskussionen durchgängig oder phasenweise sowohl kooperativ als auch konfrontativ realisiert werden.

Ähnlich wie Luginbühl (1999) fordert, Fernsehdiskussion als eigenständige Textsorte in Abgrenzung zur Alltagsdiskussion anzusehen, plädiere ich dafür, Unterrichtsgespräche als eigenständige Kommunikationsform mit den Textsorten Argumentieren, Vortragen, Vermitteln etc. zu verstehen, die ihre eigenen Bedingungen und Möglichkeiten haben.

Argumentieren steht in fast jedem Schuljahr vor allem in den weiterführenden Schulen auf dem Lehrplan. Es werden schriftliche Formen des Argumentierens eingeübt, wie der klassische Erörterungsaufsatz, Darstellungen nur einer Position, das Plädoyer, und mündliche Formen wie die begründende Rede oder die gemeinsame Diskussion. Allerdings liegt der Fokus der vorliegenden Untersuchung nicht auf der Beschreibung der argumentativen Strukturen der Lehrenden, Schülerinnen und Schüler,²⁷ sondern auf dem Zustandekommen des Unterrichts – am Beispiel der Argumentationseinübung. Gerade die Argumentationseinübung im Deutschunterricht lässt sich als Gegenstand für eine Untersuchung von Schulkommunikation gut begründen:

²⁷ Diese Aufgabe wurde im Rahmen des Projekts Argumentationsfähigkeit von Schülern der Sekundarstufe, Pädagogische Hochschule Heidelberg, erfüllt. Siehe hierzu Spiegel (1999a), Spiegel (2002b), Spiegel (2003a), Spiegel (2003b), Schütte/Spiegel (2002) sowie Vincon et al. (1997), (1998), (1999).

- In Form von Diskussionen zum gleichen Thema, das von mehreren Klassen behandelt wird, haben sie den Vorteil einer guten Vergleichbarkeit von Unterricht verschiedener Lehrerinnen und Lehrer, verschiedener Klassen und Jahrgangsstufen sowie verschiedener Schularten.
- Die Argumentationseinübung umfasst häufig die gesamte Unterrichtsstunde und bildet eine zeitlich begrenzte, abgrenzbare Einheit im Unterrichtsgeschehen.
- Gerade beim Argumentieren sind die Lehrenden auf die intensive verbale Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler angewiesen, damit die Diskussion in Gang kommt. Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Argumentationseinübung häufig verbal und interaktiv präsent sind. Im Vergleich zu anderen Unterrichtseinheiten haben sie ein exponiertes Rederecht und wesentlich mehr Redegelegenheiten als im Vermittlungsunterricht, in dem die verbalen Anteile der Lehrenden gegenüber denen der Schülerinnen und Schüler bei einem Verhältnis von 3:1 liegen. Bei der Argumentationseinübung besteht ein geschätztes Verhältnis (Anzahl der transkribierten Seiten im Projekt) von Redeanteilen der Lehrenden gegenüber denjenigen der Schülerinnen und Schüler von 1:1 bis hin zu 1:3.
- In keinem anderen Unterrichtszusammenhang haben die Schülerinnen und Schüler derartige Möglichkeiten, sich selbst, ihr Erleben und ihre Positionierungen zu thematisieren, Handlungsspielräume im Verhalten und in der Darstellung zu nutzen und ihr individuelles Interaktionshandeln einzubringen. Auch lässt sich bei der Argumentationseinübung die Unterrichtsform unproblematisch ohne die Lehrenden durchführen. Dies eröffnet neue Möglichkeiten der Vergleichbarkeit der unter diesen Bedingungen entstehenden schulischen Aktivitäten – auch für die Lehrenden.

Daneben unterliegt die Argumentationseinübung Bedingungen, die von denen der gängigen Unterrichtsformen abweichen:

- Die Schülerinnen und Schüler adressieren ihre Beiträge nicht (nur) in erster Linie an die Lehrenden, sie agieren und reagieren auch auf Co-Diskutierende. Zugleich sind die Lehrenden als Adressaten mit gemeint - es herrscht eine Art von Doppeladressierung.
- Im Vordergrund steht weniger das von Turn zu Turn zu erfüllende Aufgaben-Lösen-Muster mit nachfolgender Evaluierung durch die Lehrenden oder der Lehrervortrag mit oder ohne verteilte Rollen nach dem Muster von Ehlich/Rehbein (1986). Hingegen ist es für den Diskussionsfluss wichtig, längere Redesequenzen ohne begleitende Evaluierung zu ermöglichen. Eine durchgängige Evaluierung der Tätigkeit - wie beim Abfragen oder Einüben bestimmter Sachverhalte - ist aufgrund der mangelnden Kriterien für die Beurteilung der mündlichen Kommunikation und Diskussion schwierig.
- Es ist relativ rasch feststellbar, in welcher Intensität das Argumentieren eingeübt wurde: Geübte Schulklassen haben mit ihren Lehrenden Routinen für Diskussionen entwickelt, ungeübte Lehrende und ihre Schülerinnen und Schüler haben deutlich mehr Schwierigkeiten mit den dafür notwendigen Handlungsschritten, denn einige schulische Handlungen wirken sich bei der Argumentationseinübung kontraproduktiv aus.

Im Hinblick auf die Desiderata der Unterrichtsforschung schließt die vorliegende Arbeit eine Lücke. Während bisher eine ganze Reihe verschiedener Einzelaktivitäten des Unterrichts wie Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster, Lehrervortrag, Rätselraten, alle von Ehlich/Rehbein, sowie Gruppenunterricht (von Dann et al. 1999) von der Forschung betrachtet wurden, fehlen Untersuchungen, die die Lehrer-Schüler-Interaktion bei der Argumentationseinübung beschreiben. Die bisherigen Arbeiten mit dem Fokus Argumentation beschreiben die vorhandenen, wünschenswerten oder fehlenden Argumentationskompetenzen

zen der Schülerinnen und Schüler und zeigen mögliche Wege ihrer didaktischen Vermittlung, so Kindt (1999) und Vogt (2002). Weingarten/Pansegrau (1993) weisen auf die Kluft zwischen den Idealen der Argumentationstheorie und den tatsächlichen Bedingungen schulischen Argumentierens hin. Mein Interesse fokussiert das Zustandekommen der Interaktion und die Interaktionsverhältnisse von Lehrenden und ihren Schülerinnen und Schülern. Dies sehe ich als wichtigen Schritt für die Beschreibung der Qualitätsmerkmale des Unterrichts, auf der didaktische Fragestellungen aufbauen können.

Eine Untersuchung der Argumentationseinübung ist von großem Interesse für die Lehrenden, denn gerade der Argumentationsunterricht stellt sie vor Probleme: Bislang gibt es keine befriedigenden und zugleich realistischen Konzepte für mündliches Argumentieren, an die sich die Lehrenden bei der Argumentationseinübung halten können, denn die beschriebenen Muster der Unterrichtskommunikation wie Frage-Antwort-Muster als Bestandteil des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Musters greifen nicht bei der Argumentationseinübung. Im Gegenteil, sie können kontraproduktiv bei der Durchführung einer Diskussion wirken, wie einige der Analysen im Kapitel zu den Störungen und kritischen Momenten in dieser Arbeit zeigen. Und die gängigen Argumentationsmodelle orientieren sich entweder am idealen Argumentieren oder an der schriftlichen Erörterung; beides ist für die Lehrenden bei der mündlichen Argumentationseinübung nicht befriedigend umsetzbar. Es fehlen Verhaltensmodelle für die Lehrenden, daher wird häufig auf medial vermittelte Rollen zurückgegriffen – auf die des Moderators und auf die der Diskutierenden in Fernsehdiskussionen. Wie fragwürdig die medial vermittelten Argumentationsmodelle für eine sinnvolle Diskussion sind, habe ich in Spiegel 2004 beschrieben. Die Lehrenden sind gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern darauf angewiesen, Verfahrensweisen und Möglichkeiten der Unterrichtsdurchführung zu entwickeln und mit dieser schulischen Situation umzugehen – und dabei die Praktik des Argumentierens sinnvoll einzuüben.

Unabhängig von der Methode und der Fragestellung einer Untersuchung ist eine Beschränkung bei der Unterrichtsbeachtung auf eine Unterrichtsform sinnvoll, andernfalls wäre das Untersuchungsfeld weder überschaubar noch handhabbar.

Die wissenschaftliche Literatur zum Argumentieren im Unterricht

Zur Diskussionsforschung und zur Geschichte der Diskussion im Unterricht gibt Vogt (2002) einen guten Überblick. Ehlich/Rehbein (1986) haben ein Kapitel dem Begründen gewidmet, dabei geht es nicht um Argumentationseinübung. Sie beschreiben Begründungen, die in der Schule eingeübt werden, als sekundären Kommunikationstyp, da ihnen Begründungen als alltägliche Handlungsmuster, welche die Schüler und Schülerinnen außerhalb der Schule erworben haben, vorgelagert sind. Sie skizzieren eine idealtypische Tiefenstruktur von Begründen und unterscheiden vier Arten des Begründens: die Handlungsbegründung, die sich auf eine vergangene Handlung bezieht, die Absichtsbegründung, die sich auf eine Handlungsabsicht bezieht, die Sollen-Begründung, der eine Handlungsaufforderung vorangegangen ist, und die kognitive Begründung, die sich auf eine Assertion bezieht. Dabei verstehen sie unter Begründen eine Handlung, die erst dann als solche zu bezeichnen ist, wenn durch sie eine Veränderung im Wissen des Hörers erreicht wurde, ansonsten handelt es sich um einen Begründungsversuch (ebd., 94f.). Konkrete Realisierungen dieses Musters werden nicht in ihren interaktionalen Kontexten analysiert, auch nicht interaktive Zusammenhänge und Folgen des Handlungsmusters Begründen im schulischen Kontext dargestellt. Das, was konkret im Unterricht geschieht, bleibt außen vor.

Für den schulischen Bereich gilt noch, was Kindt (1992) formuliert hat, nämlich die Notwendigkeit einer empirischen Studie des Ist-Zustands der Alltagsargumentation und der Konzeptualisierungen von Argumentation. Ihm geht es darum, Wissen über Argumentation durch empirische Forschungen zu erwerben, um daraus Konzepte für eine Vermittlung von argumentativen Kenntnissen zu erstellen und schlechte Argumentationen als solche zu erkennen. Kindt hat einige Aufsätze zum Argumentieren auch im Unterricht verfasst; er fokussiert jedoch Argumentationsstrukturen, Topoi u. ä. und fordert deren Behandlung im Unterricht.

Vogt (2002) konzentriert sich nicht auf Argumentationseinübungen, sondern untersucht verschiedene Unterrichtssituationen, in welchen die Schülerinnen und Schüler mit den Lehrenden diskutieren, um verschiedene Aufgaben argumentativ zu bearbeiten, wie sie sich im Deutschunterricht z.B. bei Literaturbesprechungen, bei der Namensgebung einer Schülerzeitschrift, aber auch bei Problembearbeitungen von Lehrenden mit ihren Schülerinnen und Schülern ergeben. Infolgedessen ist sein Untersuchungsmaterial breit gestreut und beinhaltet unterschiedliche schulischen Situationen, Klassenstufen und Schultypen. Sein Interesse ist linguistisch-didaktisch orientiert, d.h. es geht es ihm nicht primär um die Beschreibung der interaktiven Konstitution von Diskussion, sondern es geht ihm darum, mit Hilfe von linguistischen und didaktischen Beschreibungen Klassifikationen von Diskussionsphasen zu erarbeiten, um einen didaktischen Zugriff auf kommunikative Praktiken des Diskutierens zu ermöglichen.

Vogt (2002) klassifiziert drei kommunikative Ordnungen von Diskussionssequenzen (lehrerzentriert, schülerzentriert, verfahrenszentriert), die sich an didaktischen Modellen orientieren, und er beschreibt kontroverse, konvergente und divergente Sequenzen. Darüber hinaus geht er auf die Steuerungsmechanismen der Lehrenden ein und untersucht verschiedene Formate von Schüleräußerungen. Bei seiner Analyse konzentriert er sich auf die einzelnen Diskussionsphasen in den Unterrichtsstunden, geht aber nicht auf übergreifende Handlungszusammenhänge und weiterreichende Auswirkungen des Diskutierens ein.

Meissner (1994) hat in ihrer Untersuchung Schülerinnen und Schüler befragt, allerdings nicht im Unterricht. In ihrer quantitativ angelegten Studie sucht sie nach Geschlechtsspezifika des Argumentierens.

Der Aufsatz von Weingarten/Pansegrau (1993) trägt zwar den Titel „Argumentationsstile im Unterricht“, das Autorenpaar geht jedoch weniger auf Argumentationsstile als vielmehr auf die Rahmenbedingungen des Argumentieren im Unterricht ein, die ich im Anschluss behandle.

Die institutionellen Bedingungen der schulischen Argumentation

Argumentieren bzw. Argumentationseinübung in der Schule ist wie jede schulische Aktivitätsform den Bedingungen der Institution Schule unterworfen. Mit diesen Bedingungen speziell im Bereich der Argumentation haben sich Weingarten/Pansegrau (1993) beschäftigt. Ihnen geht es darum, die rationale Argumentationstheorie und ihre ideale Situation mit der Argumentationswirklichkeit in der Schule zu konfrontieren. Sie diskutieren „das Verhältnis von rationaler und empirischer Argumentationstheorie bezogen auf Institutionen“ (1993: 132) und stellen fest: „Nahezu sämtliche Aspekte des rationalen Argumentationsmodells stellen sich in der institutionellen Kommunikation als verzerrt dar“ (ebd. 128). Sie wollen zeigen, „wie wenig in einem bestimmten Sinne unter institutionellen Bedingungen rational argumentiert wird“ (ebd.) und sie formulieren eine Reihe von institutionell bedingten Beschränkungen, die rationales Argumentieren als in der Schule nicht zu realisie

rendes Ideal entlarven: So sind die Bedingungen der idealen Argumentationstheorie für das rationale Argumentieren (Gleichheit der Interaktionspartner, unbegrenzte Zeitressourcen der Beteiligten zur Klärung von Dissens oder zur Erarbeitung von Konsens, eine stringente Argumentation entlang eines bestimmten Fokus etc.) aufgrund der institutionellen Bedingungen in der Schule nicht gegeben. Inwieweit ihnen zuzustimmen ist, diskutiere ich im folgenden Teil, in dem ich die Überlegungen von Weingarten/Pansegrau mit den Möglichkeiten des Argumentierens in alltagsweltlichen Kommunikationssituationen kontrastiere.

Schulisches, nicht-schulisches und ideales Argumentieren

Mit Hilfe der kritischen Darstellung von Weingarten/Pansegrau möchte ich die institutionellen Bedingungen des Argumentierens in der Schule in Beziehung setzen mit den Forderungen der Argumentationstheorien nach rationalen idealen Argumentationen. Dabei bleibt das Verdienst der Argumentationstheorien ungeschmälert, meiner Überzeugung nach sind theoretisch gewonnene Erkenntnisse die Voraussetzung für die Wahrnehmung dafür, was bei einer empirischen Untersuchung überhaupt in den Blick zu nehmen ist. Im Hinblick auf die Argumentationstheorien kann man die deskriptiven von den präskriptiv-idealen unterscheiden. Während die deskriptiven Theorien und ihre Modelle aufgrund ihres Erkenntnisgewinns von unschätzbarem Wert sind, geraten die präskriptiv-idealen Theorien leicht in die Kritik: Sie wollen vermitteln, wie etwas im Idealfall zu sein hat und haben zugleich den Anspruch, als Handlungsorientierung zu dienen. Gerade an diesem Anspruch müssen sie sich, wie ich meine, auch messen lassen.

Zum anderen möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die institutionellen Bedingungen des Argumentierens in der Schule von ihren Realisierungsmöglichkeiten her prinzipiell vergleichbar sind mit den meisten nicht-schulischen Argumentationssituationen: Rationales (ideales) Argumentieren ist in realen Interaktionssituationen, nicht nur in schulischen, kaum realisierbar. Diese Gegenüberstellung ist wichtig, weil Argumentieren in der Schule wiederholt verglichen wird mit dem Begründen im nicht-institutionellen Bereich, so von Ehlich/Rehbein (1986). Dabei wird nicht transparent, wo tatsächlich im nicht-institutionellen Bereich, wie von den Autoren postuliert, argumentiert wird. Argumentieren in der Schule gilt nach Ehlich/Rehbein als sekundärer Handlungstyp, dem das nicht-schulische Argumentieren vorgelagert ist. Es werde aufgrund der Transformationsprozesse im schulischen Bereich deformiert. Bezüglich eines zugrunde liegenden gemeinsamen Musters müsste geklärt werden, welche Struktur dem Muster zugrunde liegt und welche typspezifischen Vorannahmen in ein Muster eingehen. So ist das Toulminsche Argumentationsmodell wie das von Aristoteles stark von der Jurisprudenz geprägt und nicht ohne weiteres für alle Bereiche als Muster tauglich. Aristoteles selbst hat in seiner Rhetorik (1995) unterschieden, je nach dem, ob eine (argumentative) Rede vor Experten im Gerichtssaal oder eine politische Rede vor dem einfachen Volk gehalten wird.

Der Forderung der Argumentationstheorie, dass Argumentieren keiner zeitlichen Begrenzung unterliegen soll, setzen Weingarten/Pansegrau entgegen, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Schulstundenbegrenzung und aufgrund curricularer Bedingungen unter Zeitdruck stehen. Die Darlegung des Beweisgangs bei Weingarten/Pansegrau (1993) ist, wie an anderen Stellen auch, problematisch: Sie leiten das Argument aus einer Konfliktbehandlung im Unterricht ab, bei der die Lehrerin einer 1. Klasse Streitigkeiten aus der vorigen Pause klären möchte. Die Schlichtungsaktivität verlangt einen hohen Aufwand und wird, da sie mit den unterrichtlichen Verpflichtungen kollidiert, von der Lehrerin abge-

brochen, damit sie mit dem Unterricht anfangen kann. Daraus leitet das Autorenpaar den Zeitdruck ab – und die mangelnde Konsensherstellung, auf die ich gleich zu sprechen komme –, ohne den Rahmenkonflikt der Lehrerin zu berücksichtigen, der für den Abbruch der Schlichtungsaktivität im Unterricht verantwortlich ist.

Da Unterrichtsstunden generell zeitlich begrenzt sind, lässt sich auch daraus eine Limitierung für die Diskussionsdauer ableiten. Ich meine, dass in allen Diskussionsituationen die Gesprächsbeteiligten in unterschiedlich intensivem Maß unter Zeitdruck stehen; so durch Sendezeitbegrenzungen in TV-Diskussionen oder vorgegebene zeitliche Rahmen in öffentlichen Podiumsdiskussionen. Gerade im beruflichen Kontext gibt es in der Regel rigide temporäre Begrenzungen.

Weingarten/Pansegrau meinen, dass aus zeitökonomischen Gründen eine geforderte allseitige Konsensherstellung nicht praktikabel ist. Für den nicht-schulischen Bereich gilt, dass viele Argumentationen nicht mit Konsens enden, u. a. weil auch hier temporäre Begrenzungen, komplexe Thematik, Mangel an Geduld oder an Bereitschaft der Teilnehmenden sowie die Interessen von Vorgesetzten dies verhindern. Auch muss Konsensfindung nicht unbedingt das Ziel einer Argumentation sein. Weingarten/Pansegrau drücken dies radikaler aus: "Für den Argumentationsstil konnten verschiedenste Funktionen aufgezeigt werden, am wenigsten aber die der rationalen Konsensfindung. Es sei die Hypothese gewagt, dass dies für institutionelle Argumentation generell und vielleicht sogar für fast jede Form tatsächlicher Argumentation gilt" (1993: 144). Ähnliches zeigt Müller (1997) für den beruflichen Kontext. Dies gilt auch für viele Argumentationseinübungen im Deutschunterricht: Fast immer wird am Diskussionsende ein Fazit eingefordert, eine Konsensfindung hingegen ist bei der Argumentationseinübung nicht Ziel der Argumentation.

Im schulischen Kontext gibt es eine Begrenzung der *Quaestio*, derjenigen Frage, die gerade im Aufmerksamkeitsfokus der Diskutierenden steht (Klein 1980), und des kollektiv Gültigen, so Weingarten/Pansegrau; diese stehe im Gegensatz zu den Forderungen der Argumentationstheorie. Allerdings weiß man spätestens seit den Arbeiten der Konversationsanalyse, dass die mündliche Kommunikation etwas Flüchtiges ist, wie besonders Nothdurft (1996) betont, das nicht immer stringent verläuft, sondern je nach Interaktions- und Argumentationssituation thematische Verschiebungen und Brüche aufweisen kann und eher thematisch assoziativ als gegliedert stattfindet. Gelegentlich werden die argumentativen Anlässe aus den Augen verloren, wie Klein (1980) vermerkt. Dies begründet häufig die Notwendigkeit einer Moderation oder einer Tagesordnung in institutionellen Kontexten, in Teambesprechungen und Sitzungen (Müller 1997) und wirft in nicht-institutionellen Argumentationssituationen Probleme auf. Das kollektiv Gültige unterliegt auch im nicht-schulischen Bereich Begrenzungen: durch Hierarchien, durch Zeitdruck, durch begrenzte Realisierungsmöglichkeiten oder Sachzwänge, durch finanzielle Beschränkungen o.ä.

Asymmetrien im Hinblick auf Wissen, Alter, Macht, Professionalisiertheit und Handlungskompetenz haben nach Weingarten/Pansegrau eine Ungleichheit der Argumentationspartner/innen zur Folge, wohingegen die Argumentationstheorie eine Gleichheit der Argumentierenden postuliert. Ich sehe die Notwendigkeit einer Differenzierung des Asymmetrie-Begriffs: Werden Asymmetrien fokussiert, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen begründet sind, so trifft das für die schulische Argumentation nur dann zu, wenn die Lehrenden aktiv an der Argumentation beteiligt sind. Diskutieren die Schülerinnen und Schüler untereinander und beschränken sich die Lehrenden auf das Moderieren, so kann von einer relativen Gleichheit der Diskussionsbeteiligten gesprochen werden – bezogen auf eine Altersstufe. Darüber hinaus lassen sich Asymmetrien im Hinblick auf das Wissen, die kommunikativen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlicher familialer Sozialisation und aufgrund

von Persönlichkeitsunterschieden feststellen. Im nicht-schulischen Bereich können über beruflich gesetzte Hierarchien hinaus Asymmetrien bezüglich Alter, Macht, Professionalität, Status und ein unterschiedlicher Umgang mit Verhaltensnormen hinzukommen, so bei Schlichtungen, Diskussionen mit Eltern, Vorgesetzten, Fernsehdiskussionen u.ä.

Weingarten/Pansegrau meinen, dass die Möglichkeit, sich der Zwangsmitgliedschaft der Klasse bei der Argumentation zu entziehen, reduziert ist. Dagegen ist einzuwenden, dass man sich auch im nicht-schulischen Bereich einer Argumentation schwer entziehen kann; die Möglichkeiten sind begrenzt, häufig drohen Sanktionen. Dies gilt nicht nur für Teambesprechungen, sondern auch für Gerichtsverhandlungen und andere institutionelle Anlässe. Auch den privaten Bereich betrifft es: Wiederholte Verweigerungen von Problembesprechungen können eine problematische Interaktionssituation verschärfen (Spiegel 1995). Zwangsmitgliedschaften bestehen auch für viele nicht-schulische, berufliche Bereiche.

Weingarten/Pansegrau sind der Ansicht, dass Argumentation der Selbstdarstellung dient, da die Schule einen halb-öffentlichen Raum darstellt; häufig wird aus strategischen Gründen argumentiert: der besseren Noten oder des guten Eindrucks willen. Die Forschung hat gezeigt, dass Ähnliches für viele institutionelle Kontexte wie Schlichtungsverhandlungen oder Teambesprechungen gilt; ich verweise auf die Darstellung der Glaubwürdigkeit bei allen Formen der argumentativen Auseinandersetzung (Deppermann 1997) und auf die Selbstdarstellungsfunktion in umweltpolitischen Diskussionen (Spiegel 1997).

Für Weingarten/Pansegrau sind die zentralen Handlungsrollen (Proponent/Opponent) im schulischen Kontext unterschiedlich über die Personen verteilt. Die Analysen zu den Diskussionen des mir zur Verfügung stehenden Korpus zeigen, dass dies in den meisten Fällen zwar zutrifft, dass sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler aber häufig an ihre Darlegungen gebunden fühlen und diese gegenüber anderen auch verteidigen.

Aufgrund der großen Zahl der Beteiligten in einer Schulklasse besteht die Notwendigkeit der Koordinierung der Äußerungsbeiträge, so Weingarten/Pansegrau. Meines Erachtens ist die Notwendigkeit der Koordinierung der Redebeiträge von der Anzahl der aktiv Argumentierenden abhängig, meist sind das nur wenige in einer Klasse. Darüber hinaus gibt es auch im nicht-schulischen Bereich Koordinierungsbedarf, der durch Moderatorinnen oder Sitzungsleiter organisiert wird. Ab einer gewissen Gruppengröße wird eine Koordination durch die Moderation notwendig, unabhängig von der Argumentationssituation. Für die schulische Argumentationseinübung kann dies didaktisch genutzt werden, indem die Schülerinnen und Schülern auch die Rolle der Moderation einüben.

Was Weingarten/Pansegrau aufgrund des spezifischen Typs ihrer Beispiele nicht angesprochen haben, ist der Mangel an persönlicher Betroffenheit bei den diskutierenden Schülerinnen und Schülern. Sie müssen häufig ein vorgegebenes Thema diskutieren, von dem sie unwesentlich oder gar nicht betroffen sind und über das sie nicht informiert sind. Das persönliche Involviertsein fehlt und das echte Diskussionsinteresse wird durch ein künstliches ersetzt: Die Schülerinnen und Schüler müssen schulische Leistungen erbringen und nicht, wie beispielsweise gegenüber ihren Eltern, ihre ureigensten Interessen vertreten. Vorrangig in der schulischen Argumentationseinübung ist die Bewältigung der Arbeitsaufgabe Diskussion und nicht das Problemlösen, Klären von Sachverhalten oder eine notwendige Konsensfindung. Argumentieren als sprachliche Tätigkeit ist in diesem Kontext häufig zentral, nicht - wie in den meisten nicht-schulischen Argumentationssituationen - eine Handlungsmöglichkeit unter mehreren Alternativen, um anstehende Probleme zu lösen, strittige Sachverhalte zu klären, unterschiedliche Positionen aufzudecken oder notwendigen Konsens herzustellen. Ausnahmen ergeben sich durch Projektunterricht und durch Aufgabenstellungen, in denen die Schülerinnen und Schüler tatsächlich Entscheidungen mit Hilfe der Argumentation treffen müssen.

Für die Schülerinnen und Schüler hat Argumentieren im Rahmen einer schulischen Diskussions-Einübungsstunde – außer einer entsprechenden Bewertung durch die Lehrenden – in der Regel keine weiteren Konsequenzen: Es fehlen die Handlungskonsequenzen als Ergebnis der argumentativen Auseinandersetzung.

Fazit: Ein Vergleich der Argumentationsmöglichkeiten in der Schule mit den so genannten idealen Bedingungen des Argumentierens, wie es die normativen Argumentationstheorien tun, ist erhellend, greift aber zu kurz. Wesentlich mehr Sinn macht es, das Argumentieren in der Schule mit anderen lebensnahen Argumentationssituationen zu vergleichen: Zum einen wird deutlich, wie wenig realistisch die Forderungen der Argumentationstheorien sind, zum anderen zeigt sich, dass die Argumentationseinübung in der Schule wiederum so unrealistisch und künstlich nicht ist, wie sie von einigen dargestellt wird. Bei der Argumentationseinübung im Schulunterricht herrschen institutionelle Bedingungen, die sich aber in ihrem Einfluss auf das Argumentieren nicht grundsätzlich von den Bedingungen unterscheiden, die auch viele nicht-schulische Kontexte prägen.

Nimmt man als Kriterien für die persönliche Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler emotionale Beteiligungen wie auch Sachverhaltsdarstellungen aus einer (auch hypothetischen) persönlichen Perspektive, so agieren im hier verwendeten Korpus in allen Diskussionen zur Gleichberechtigung und in ca. 1/3 der Diskussionen zu Moden und Trends die Schülerinnen und Schüler aus einer persönlichen Betroffenheit heraus. Gelegentlich äußerte eine Klasse selbst den Wunsch, über ein sie berührendes Thema zu diskutieren.

Ein weiterer Aspekt der Institution Schule betrifft die minimalen Auswirkungen von Diskussionen im Unterricht auf das konkrete Handeln der Schülerinnen und Schüler. Allerdings trifft dies für eine ganze Reihe von Argumentationen im nicht-schulischen Bereich gleichfalls zu, nämlich dann, wenn es weniger darum geht, etwas durchzusetzen, als vielmehr darum, unterschiedliche Standpunkte darzustellen und Positionen offen zu legen, oder aber wenn das Argumentieren der Erforschung, Klärung und Erklärung von Kausal- und Wirkungszusammenhängen dient, wie es sowohl in vielen Arbeitszusammenhängen vorkommt als auch im wissenschaftlichen Umfeld.

Der Charakter von Trockenübungen haftet den meisten Tätigkeiten im Unterricht an. Die mangelnde lebensweltliche Einbindung hat meines Erachtens Folgen auf das im Unterricht erstellte Produkt, denn jede Handlung und jedes Produkt wird beeinflusst durch die Funktionszusammenhänge, in welchen beide entstehen. Zwar muss in Rechnung gestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler Übungsräume zum Erproben von Handlungen benötigen. Das geschieht bei der Argumentationseinübung: Es geht um das Einüben im geschützten Raum, wobei die Schülerinnen und Schüler das Formulieren von Standpunkten und Positionen, das Wahrnehmen und Eingehen auf andere Positionen üben sowie die Möglichkeit erhalten sollen, eine differenzierte Meinung zu bestimmten Themen und Problemen zu entwickeln. Dabei darf es aber nicht stehen bleiben: Erst der Transfer in alltägliche lebensweltliche Zusammenhänge und berufsnahen Bedingungen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die wichtige praxisnahe Erfahrung.

2. Die Unterrichtseinheit Argumentationseinübung

In einem Projekt zur Argumentationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe habe ich mehrere Hundert Schülerinnen und Schülern mit ihren Lehrerinnen und Lehrern beobachtet und deren Diskussionsverhalten analysiert. Gegenstand des Projekts war die Argumentation und ihre sprachliche Realisierung.

Die interaktive Konstitution von Unterricht in der Institution Schule lag nicht im Fokus des Projektinteresses. Dennoch faszinierten mich im Projektverlauf wiederholt Beobachtungen, die darauf verwiesen, dass die Art des miteinander Interagierens wesentlich den Unterrichtsverlauf bestimmt: Die Interaktion und die Argumentationseinübung der Beteiligten in einer Klasse während einer Unterrichtsstunde unterschied sich von der Interaktion und der Argumentationseinübung jeder anderen Klasse, obwohl eigentlich alle das Gleiche taten und in Teilen auch bei denselben Lehrenden. Diese Beobachtung warf mehrere Fragen auf: Welche Faktoren spielen bei der Konstitution von Unterricht eine Rolle? Welchen Anteil und welchen Einfluss haben die verschiedenen Interaktionsbeteiligten, die Lehrenden, die Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsgestaltung? Welches sind die Unterschiede bei der Unterrichtsdurchführung und wie kommen sie zustande? Auf diese Fragen möchte die vorliegende Studie eine Antwort finden, indem sie analysiert, was genau in der Unterrichtsinteraktion Argumentationseinübung geschieht.

2.1 Der Untersuchungsgegenstand und die Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsmethode dient die konversationsanalytisch orientierte Gesprächsforschung, auf deren Annahmen und theoretische Implikationen ich bereits in der Einleitung eingegangen bin. Wesentlich ist der Gedanke, dass Interaktion von den Beteiligten gemeinsam hergestellt wird. Das Interaktionsgeschehen kann entlang des von Kallmeyer (1992) entwickelten Modells der Interaktionsebenen beschrieben werden; die Analysen ermöglichen eine Rekonstruktion der Interaktionskonstitution. Der Einwand, es handle sich hierbei um eine interpretative Rekonstruktion einer individuellen Analytikerin, ist zwar richtig. Insofern ich mich aber 1. an den Aktivitäten der Beteiligten und ihren Folgehandlungen – als Interpretationskorrektive – orientiere, 2. die einer Interaktion zugrunde liegenden, von der scientific community beschriebenen Mechanismen wie Sprecherwechsel, Basisregeln, Präferenzorganisation etc. berücksichtige, 3. soweit möglich zu allen Phänomenen die vorhandene wissenschaftliche Literatur einbeziehe, 4. mich selbst als kompetentes Mitglied der Sprachgemeinschaft sehe und 5. imstande bin, eine nachvollziehbare Darstellung meiner Rekonstruktion zu liefern, habe ich keine Bedenken bezüglich der Validität der Rekonstruktion.

Die Gesprächsanalyse geht sequenziell vor und bezieht das gesamte Interaktionsereignis ein; die Atomisierung eines Interaktionsereignisses für die Analyse ohne die Berücksichtigung des lokalen und globalen Kontextes ist nicht in ihrem Sinn. Es muss unterschieden werden zwischen der Gesprächsanalyse eines Interaktionsereignisses und der Ergebnisdarstellung: Analysiert wird wesentlich mehr als in der Ergebnispräsentation für die Leserinnen und Leser dargestellt wird.

Ein guter Grund für die Trennung von analytischer Arbeit und Ergebnisdarstellung liegt einerseits in der Redundanz der Analysedarstellungen für die Rezipierenden: So werden z.B. für die Erstellung eines Handlungsschemas so viele vergleichbare Interaktionsereignisse analysiert, bis eine gewisse Sättigung in der Varianz der vorkommenden Gesprächshandlungen und der Realisierungsstruktur dieser Handlungen eintritt. Interessant ist nicht

der wissenschaftliche Weg, wie ein Schema zustande kommt, sondern das Ergebnis, das die Frage beantwortet: Durch welche Teile konstituiert sich wie eine Handlungseinheit?

Ein weiteres Argument ist die Zumutbarkeit für die Leserinnen und Leser: Die Gesprächsanalytiker/innen setzen sich akribisch mit jedem Phänomen auseinander, sie kreisen es ein, betrachten ein und das gleiche Phänomen von verschiedenen Interaktionsebenen und aus verschiedenen linguistischen Perspektiven wie die stilistische, grammatische, lexikalische, prosodische etc. Erst das Gesamt, das (je auf bestimmte Art) Vorhandensein der einen Elemente und das Fehlen der anderen Elemente an signifikanten Stellen der Interaktion und der Interaktionsebenen lassen diese oder jene Interpretation des Ereignisses zu. Diese expandierte Darstellung würde die Geduld eines jeden Rezipierenden über Gebühr strapazieren. Die Kunst der gesprächsanalytischen Darstellung besteht in einem zumutbaren und zugleich nachvollziehbaren Detailliertheitsgrad der Analyseergebnisse.

Im Sinne der Gesprächsanalyse wurden nicht nur die unterrichtsspezifischen Handlungstypen analysiert, sondern auch der Gesamtverlauf der Unterrichtsstunden, die Motivierung und Einbettung der Handlungstypen, deren Variationen und Vermeidungshandlungen, die institutionstypischen Sprech- und Gesprächsstile der Beteiligten, die vielen kleinen, für die Unterrichtssituation unverzichtbaren kommunikativen Ereignisse, die in der Summe einen festen Bestandteil der Interaktionssituation Schule darstellen. Doch zuvor werde ich das Korpus beschreiben, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

Korpus 1: Diskussion im Deutschunterricht

Das Korpus stammt aus dem Forschungsprojekt „Argumentationsfähigkeit von Jugendlichen der Sekundarstufe“, das an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg von 1996-2001 auch unter meiner Mitwirkung als wissenschaftliche Mitarbeiterin durchgeführt wurde.²⁸ Es besteht aus insgesamt 35 Videoaufnahmen mit Diskussionen zu vorwiegend zwei Themen in 10. Realschul- und Gymnasialklassen sowie 13. Gymnasialklassen: „Soll man Moden und Trends mitmachen?“, „Ist die Gleichberechtigung von Mann und Frau bereits verwirklicht?“

Die Klassen kommen aus drei Realschulen und aus drei Gymnasien (alle Heidelberg). Von den insgesamt 35 Aufnahmen sind 14 vollständig verschriftlicht, zu den anderen Aufnahmen wurden in guten Teilen Verlaufsprotokolle erstellt und signifikante Stellen in Ausschnitten transkribiert.

Insgesamt haben wir 20 verschiedene Klassen und 14 verschiedene Lehrerinnen und Lehrer beobachtet. Von den 35 Aufnahmen zeigen 11 Aufnahmen Diskussionen von 10. Realschulklassen, 14 Aufnahmen Diskussionen von 10. Gymnasialklassen sowie 10 weitere Aufnahmen die Diskussionen der Abiturklassen (13. Schuljahr). 16 Schulklassen diskutierten über Mode und Trends, davon sechs 10. Realschulklassen, sechs 10. Klassen sowie vier 13. Klassen des Gymnasiums. Es wurden 17 Diskussionen zur Gleichberechtigung aufgenommen, davon kommen 5 Aufnahmen aus dem Realschulbereich, 6 aus dem Gymnasialbereich 10. Klasse und 6 Aufnahmen aus den Abiturjahrgängen. Hinzu kommen zwei Diskussionen zu Themen, die von je einer 10. Klasse Gymnasium angeregt wurden: „Müssen wir noch an den Nationalsozialismus erinnern?“ und „Muss ein Sozialpraktikum wirklich sein?“

²⁸ Ich danke Inge Vinçon dafür, dass ich das Material in dieser Arbeit verwenden konnte.

Tabelle 1: Zusammenstellung der Aufnahmen, Korpus 1

<u>Themen</u>	<u>Klassen</u>			<u>Insgesamt</u>
	10. Klasse Realschule	10. Klasse Gymnasium	13. Klasse Gymnasium	
Moden & Trend	6	6	4	16
Gleichberechtigung	5	6	6	17
Nationalsozialismus		1		1
Sozialpraktikum		1		1
Insgesamt	11	14	10	35

Deppermann/Spranz-Fogasy (2001) vermerken, dass die Rolle der Forschenden und ihr ethnografisches Wissen bei empirischen Untersuchungen zu wenig offen gelegt werden. Daher noch die folgenden Anmerkungen: Die Aufzeichnungen wurden im Audiovisuellen Zentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt. Dieser Raum ist wie ein Klassenzimmer eingerichtet mit Tischen, Stühlen, Tafeln etc. Es befinden sich drei Kameras und viele offene und verdeckte Mikrofone im Raum. Zwei der Kameras sind fest installiert, sie werden vom benachbarten Tonstudio aus gesteuert. Die dritte Kamera ist mobil, bei fast allen Aufnahmen habe ich diese bedient. Von den drei Kameras war jeweils nur eine auf Aufnahme geschaltet, wobei die Schülerinnen und Schüler nicht erschließen konnten, welche der drei Kameras ‚gerade lief‘. Neben der Videoaufnahme wurde auch eine Audioaufnahme erstellt. Im Anschluss haben wir mit Fragebögen das Wissen über Argumentation eruiert.

Aus verschiedenen Gründen haben wir nicht von allen Klassen die gleiche Anzahl von Aufnahmen: Zeitgründe spielten eine Rolle, die Projektfinanzierung verursachte Verzögerungen, Aufnahmetermine kamen nicht rechtzeitig zustande und manche Klassen bestanden schlichtweg nach dem Schuljahr nicht mehr. Einigen wenigen Lehrenden war die Projektaufnahme zu aufwändig und die Mitarbeit wurde nach der ersten Aufnahme aufgekündigt. Insgesamt waren die Bereitschaft zur Mitarbeit und das Engagement bewundernswert.

Zur Aufnahmehäufigkeit: Es wurden 7 Klassen je einmal aufgenommen, davon 5 Realschulklassen und 2 Abiturklassen. 11 Klassen wurden zweimal aufgenommen (3 Realschulklassen, 4 Gymnasialklassen/10. Kl., 4 Gymnasialklassen/13. Kl.), zwei 10. Kl. Gymnasium wurden dreimal aufgenommen:

Tabelle 2: Aufnahmehäufigkeit der Klassen, Korpus 1

1 Aufnahme	2 Aufnahmen	3 Aufnahmen
5 x Realschule	3 x Realschule	
	4 x Gymn. 10. Kl.	2 x Gymn. 10. Kl.
2 x Gymn. 13. Kl.	4 x Gymn. 13. Kl.	
7 Klassen	11 Klassen	2 Klassen

Einige der Lehrenden wurden mit mehreren Schulklassen aufgenommen. So erschien ein Lehrer aus dem Gymnasium mit zwei verschiedenen Klassenstufen, eine Lehrerin aus dem

Gymnasialbereich kam sowohl mit zwei verschiedenen Klassenstufen (10. Kl./13.Kl.) als auch in zwei aufeinander folgenden Jahren mit zwei 10. Klassen. Auch zwei Lehrende aus der Realschule konnten wir in zwei aufeinander folgenden Jahren mit zwei 10. Klassen aufnehmen. Von 2 Realschullehrenden hatten wir Videoaufnahmen von Diskussionen mit 7. und 9. Klassen aus einem Vorgängerprojekt (5-10. Kl. Realschule, Diskussionsthema: Soll die Mutter (wieder) berufstätig sein?). Ich habe im Rahmen des Projektes wiederholt auf ca. 10 verschiedene Videoaufnahmen aus dem Vorgängerprojekt zurückgegriffen und diese analysiert. Gute Teile dieses Wissens insbesondere struktureller Art sind bei der Analysierenden (C.S.) als Präsuppositionen bei der Analyse von Korpus 1 eingegangen.

Die Diskussion zur Gleichberechtigung fand (fast) ohne Moderation der Lehrenden statt. Die Lehrenden wurden gebeten, den Klassenraum zu verlassen, worauf ca. zwei Drittel der Lehrenden einging. Sie beobachteten die diskutierenden Schülerinnen und Schüler über Monitore vom angrenzenden Tonstudio aus. In einigen wenigen Klassen griffen die Lehrenden im Unterrichtsverlauf 1-4 Mal kurz ein, zogen sich danach aber wieder in das Tonstudio zurück. Die anderen Lehrenden saßen während der Diskussionsdurchführung am Rand des Klassenzimmers.

Die Diskussionen der Schülerinnen und Schüler ohne die Lehrenden unterschieden sich in vielerlei Hinsicht von den Diskussionen mit den moderierenden Lehrenden; auffällig war die durchgängige Verwendung anderer Sprech- und Gesprächsstile bei den Schülerinnen und Schülern, wie die Analysen in Kap. 7 zeigen (siehe auch Spiegel 1999, 2003). Die verschiedenen Aufnahmesettings erlauben durch den Vergleich Rückschlüsse auf das Sprechen und Kommunizieren in der institutionellen Interaktionssituation Unterrichtsdiskussion. Das Korpus ist aus verschiedenen Gründen für diese Arbeit geeignet: Es verbindet den Vorteil der Vielfalt der Aufnahmen – viele Klassen mehrmals, Lehrende in verschiedenen Klassen, meist zwei verschiedene Aufnahmesettings – mit der Stabilität von Thema, Aktivität und Aufnahmesituation. Sowohl die Videoaufnahmen als auch deren Transkriptionen dienten als Untersuchungsmaterial.

Korpus 2: Teilnehmende Beobachtung im Deutschunterricht

Ergänzend zum Korpus „Argumentationseinübung“ habe ich sowohl während als auch nach der Projektphase einen Feldzugang zu zwei weiteren Gymnasien hergestellt: in einer Kleinstadt und in einer Industriestadt. Es ging mir darum, Unterricht in der natürlichen Umgebung Schule zu beobachten, um mich der Authentizität des Untersuchungsmaterials des ersten Korpus zu versichern. Auch wollte ich auf der Grundlage der teilnehmenden Beobachtung den analytischen Blick für andere Interaktionsformen des Unterrichts und für verschiedene schulische Inhalte schärfen und mein ethnografisches Wissen zur Unterrichtskommunikation erweitern.

In der Industriestadt bekam ich den Hinweis, dass die Lehrerin einer 10. Klasse sich in den nächsten Unterrichtsstunden mit Argumentation und Diskussion beschäftigen würde. Ich hatte die Möglichkeit, an insgesamt vier von fünf Unterrichtseinheiten zur Argumentationseinübung teilzunehmen, wobei ich drei der vier Einheiten mit einem Audiogerät aufzeichnen konnte.

Im Gymnasium der Kleinstadt habe ich sechs verschiedene Lehrende in 13 verschiedenen Klassen (Klasse 5 bis 13 des gymnasialen Bereichs eines Schulzentrums) in insgesamt 36 Unterrichtsstunden beobachtet, das Unterrichtsgeschehen wurde protokolliert. Um sich mit nur minimaler Auffälligkeit in die Klasse einzufügen, wurden keine Aufnahmen erstellt. Durch mehrmalige Anwesenheit in einer Klasse tritt ein Gewöhnungseffekt ein, häu

fig wurde ich bereits bei meinem zweiten Besuch als alte Bekannte begrüßt und im weiteren Verlauf ignoriert. Gespräche mit den Lehrenden im Anschluss an den Unterricht dienten der Informationsergänzung, diese habe ich gleichfalls protokolliert.

Die Gruppe der Lehrenden setzte sich zusammen aus drei Lehrerinnen (FA, FB, FC) und drei Lehrern (HA, HB, HC), zwei von ihnen waren jung und erst seit wenigen Jahren im Schuldienst (FB und HC, ca. 25-30 Jahre alt), vier waren sehr erfahrene Lehrerinnen und Lehrer (ca. 45-55 Jahre alt). Nach Möglichkeit wurden die Lehrenden in drei verschiedenen Klassenstufen und sowohl beim Literatur- (u. a. Keller, Hesse, verschiedene moderne Gedichte und Gedichtwerkstatt) als auch beim Sprachunterricht (schriftliche Themen: Rechtschreibung, Aufsatzlehre, Textsorte Abstract erstellen, mündliches Thema: Argumentieren) beobachtet.

Die Stunden teilten sich folgendermaßen auf, wobei ich die Doppelstunden mit ‚DS‘ markiert habe; innerhalb einer Klassenstufe habe ich die Lehrenden in derselben Klasse besucht, d.h. Frau A zwei Mal in ihrer 5. Klasse:

Tabelle 3: Erhebungskorpus 2

Lehrende	Klassen	Klassen	Klassen	Σ Jahrg.	Insges.
Frau A	2 x 5. Kl.	2 x 7. Kl.	3 x 11. Kl.	3 Jahrg.	7x
Frau B	3 x 7. Kl.			1 Jahrg.	3x
Frau C	2 x 6. Kl.	3 x 9. Kl.	1 x 13. Kl.	3 Jahrg.	6x
Herr A		3 x 11. Kl.	3 x 12/13. Kl. ²⁹ , DS	2 Jahrg.	6x
Herr B	3 x 5. Kl.	1 x 10. Kl.		2 Jahrg.	4x
Herr C	1 x 7. Kl.	3 x 8. Kl., DS		2 Jahrg.	4x

Eine weitere Möglichkeit der Unterrichtsbeobachtung und –analyse ergab sich im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung (Universität Tübingen, Spiegel i. V. a) bei der Einführung der Fremdsprache im Primarbereich. In diesem Zusammenhang habe ich 13 Videoaufnahmen dreier Lehrerinnen analysiert, die in 2. und 3. Klassen im Verlauf eines Schuljahres entstanden sind. Die Ergebnisse dieser Studie werden hier nicht dargestellt, sie spielen jedoch als ethnographisches Hintergrundwissen eine Rolle.

Die Unterrichtsbeobachtungen haben viele Phänomene des videografierten Unterrichts bestätigt, einige neue Erkenntnisse sind hinzugetreten. Im Hinblick auf das Argumentieren zeigte sich, dass viele strukturelle Beobachtungen zum Argumentieren aus Korpus 1 verallgemeinerbar sind.

Im Rahmen soziologischer qualitativer Studien wird das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung als valides Untersuchungsverfahren anerkannt (siehe Krappmann/Oswald 1995b). Berücksichtigt man wie im vorliegenden Fall bei einer Studie zwei verschiedene methodische Beobachtungsverfahren, so bezeichnet man das als Methodentriangulation. Allerdings berücksichtige ich die Korpora in unterschiedlicher Weise: Die gesprächsanalytischen Untersuchungen des Korpus 1 stehen im Vordergrund, wobei ich in stärkerem Maß die lehrergeleiteten Diskussionen zu Moden und Trends beachtet habe. Das Korpus 2 der teilnehmenden Beobachtung dient als ethnografisches Vergleichs- und Hintergrundwissen und wird nur ergänzend berücksichtigt.

Es ist mir bewusst, dass die Ausklammerung der Grund- und Hauptschule aus der Untersuchung wesentliche Schultypen nicht berücksichtigt und einen Nachteil der Arbeit dar

²⁹ Es handelte sich um einen Literaturkurs, in welchem die 12. und 13. Jahrgangsstufe gemeinsam unterrichtet wurden.

stellt. Der Kommunikationsort Schule ist ein sensibler Bereich, die Möglichkeiten des Feldzugangs sind beschränkt. Bezüglich des Heidelberger Forschungsprojekts hatte ich keinen Einfluss auf die Auswahl der Schulen. Bei der teilnehmenden Beobachtung des zweiten Korpus konnte ich auf Feldkontakte zurückgreifen, die mir relativ rasch die Teilnahme ermöglichten, doch leider ausschließlich den gymnasialen Bereich betrafen. Letztendlich ist empirische Arbeit auch von einigen äußeren Faktoren abhängig.

2.2 Die Argumentationseinübung – Zur Struktur einer Unterrichtseinheit

Die Lehrenden orientieren sich bei der Vorbereitung und Durchführung der Argumentationseinübungen (AE) an einem Handlungsschema mit festen und mit möglichen Schema-komponenten. Dieses Schema wurde an Hand der Analysen des Korpus 1 entwickelt und konnte für Korpus 2 durch sechs Unterrichtseinheiten, die sich explizit oder implizit, jedoch über die gesamte Stunde hinweg mit der Argumentationseinübung beschäftigten, bestätigt werden. Unter impliziter bzw. expliziter Beschäftigung mit Argumentationseinübung meine ich den Umstand, dass die Lehrenden zum Teil explizit ankündigten, sie würden sich mit Argumentationseinübung beschäftigen. Dieses explizite Wissen wurde im Stundenverlauf zu einer handlungsleitenden Orientierung für die Beteiligten. Dies gilt für drei Fälle des Korpus 2. In weiteren drei Unterrichtseinheiten des Korpus wurde dies nicht expliziert, sondern die Lehrenden initiierten eine Aktivität entlang einer inhaltlichen Rahmung, die nur argumentativ zu bewältigen war und letztendlich eine Argumentationseinübung darstellte: Einmal wurde eine 9. Klasse zu einer Stellungnahme und Diskussion über die Pisa-Studie animiert, ohne dass angekündigt wurde, dass es sich um eine Diskussions-einübungsstunde handelte, im zweiten Fall wurden Weihnachtswünsche angefragt und diskursiv behandelt (5. Kl. Gymnasium) und im dritten Fall ging es um die argumentative Aufarbeitung eines gemeinsamen Theaterbesuchs (gleichfalls 5. Kl.).

Die Beobachtungen von Korpus 2 machten auf die besonderen Unterrichtsbedingungen durch die Datenerhebung an der Pädagogischen Hochschule bei Korpus 1 aufmerksam: Die Schulklassen kamen mit ihren Lehrenden gemeinsam zur Videoaufnahme an die Hochschule. Das hatte Folgen insbesondere für den Beginn und die Beendigung des Unterrichts, der in der Schule in anderer Form stattgefunden hätte. Viele der kleinen, institutionell notwendigen kommunikativen Ereignisse einer Schulstunde wie die Überprüfung der Anwesenden oder die Einträge in das Klassenbuch entfielen. Im Aufnahmekorpus fiel bei fast allen Unterrichtseinheiten die Gesprächseröffnung mit der Unterrichtseröffnung zusammen, nicht aber mit dem Beginn der Aktivität Argumentationseinübung, da fast alle Lehrenden eine einleitende Phase formulierten, bevor sie die Argumentationseinübung initiierten. Die Unterrichtsbeendigung hingegen wurde durchgängig mit der Beendigung der Diskussion formuliert, daran schloss sich häufig eine Gesprächsbeendigung an, die nicht mehr Bestandteil der Videoaufnahme war. Gegenstand der Gesprächsbeendigung war eine kurze Stellungnahme der Projektleitung gegenüber der Klasse zu der gerade erfolgten Diskussion. Auch in den Phasen zwischen Aktivitätsbeendigung, Unterrichtsbeendigung und Gesprächsbeendigung fehlten die kleinen kommunikativen Ereignisse des typischen Unterrichts, wie das Rekapitulieren der Hausaufgaben, das Erinnern an besondere Vorkommnisse in der letzten/nächsten Stunde oder kurze Gespräche zwischen den Lehrenden und einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Um den Unterschied zum gängigen Unterricht zu minimieren und den Blick auf eine Unterrichtseinheit verallgemeinernd zu gestalten, möchte ich, bevor ich auf das Handlungsschema Argumentationseinübung eingehe, in einem Exkurs auf der Basis des Korpus

2 die gängigen Unterrichtsbedingungen sowohl zu Beginn als auch zum Ende der Stunde beschreiben.

Exkurs: Prä- und Postphase einer Schulstunde

Bisher hat sich die Forschung auf die Durchführung einzelner Aktivitäten und Aktivitätskomplexe des Unterrichts konzentriert oder aber nebenunterrichtliche Kommunikation betrachtet, so Baurmann et al. (1981) die nicht zum Unterricht gehörenden Nebengespräche der Schülerinnen und Schüler oder die Pausengespräche. Im Rahmen von Ethnografien ist versucht worden, die gesamte Schulinteraktion zu beschreiben, allerdings im Hinblick auf je spezifische Phänomene, so zur Kommunikation zwischen den Geschlechtern wie bei Breidenstein/Kelle (1998). Damit die allgemeineren Unterrichtsbedingungen nicht aus dem Blick geraten, gehe ich hier auf die Ränder des Unterrichts ein

Eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten. Dieser Satz ist insofern nicht korrekt, als eine Schulstunde wesentlich mehr umfasst als nur den Unterricht: Neben der Aufgabe der Vermittlung, Einübung und Überprüfung von Unterrichtsstoff haben die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler eine ganze Reihe weiterer Verpflichtungen, die im Verlauf einer 45-minütigen Unterrichtseinheit abuarbeiten sind. Bereits die erste Stunde verkürzt sich um ca. 5 Minuten – das ist die notwendige Zeitspanne, bis eine Klasse vollständig ist und die Lehrenden die Abwesenden und zu spät Kommenden notiert haben.

Neben den Eintragungen in das Klassenbuch, dem Überprüfen und Aufgeben von Hausaufgaben, der Organisation von Klassenarbeiten im weitesten Sinn (Wann schreiben wir was wie lange? Wann ist die Klassenarbeit korrigiert? Wie ist sie ausgefallen? Bis wann soll sie – unterschrieben oder nicht – wieder mitgebracht werden?), der Organisation von Veranstaltungen (Wettbewerbe, Unternehmungen wie Theaterbesuche und gemeinsame Fahrten) und den dafür notwendigen Aktivitäten (Geld einsammeln, Einzelheiten vor/nach besprechen) gibt es noch kurze kommunikative Intermezzi mit dem Tafeldienst, mit den Zuständigen für das Klassenbuch, mit der Fensterreihe bezüglich des Lüftens und mit denjenigen, die Schulbücher mitnehmen oder zu Hause lassen dürfen. Gerade die Klassenlehrer und -lehrerinnen der jüngeren Klassen erfragen zusätzlich Probleme aller Art und suchen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Lösungen dafür. So schreibt Hofer (1997: 222): „In unteren Klassen wird [von den Lehrenden, C.S.] am meisten Zeit für den Aufbau von Beziehungen investiert, und die Interaktionen sind individueller...“

Versteht man unter Unterricht ausschließlich die Phasen Wissensvermittlung, -einübung und -überprüfung, gehört die Thematisierung und Bearbeitung von Unterrichtsvoraussetzungen und die Planung schulischer Aktivitäten in eine Präphase bzw. Postphase vor oder nach dem eigentlichen Unterricht. Gelegentlich können diese Aktivitäten expandieren und die gesamte Schulstunde in Anspruch. Sie betreffen dann die ganze Klasse und werden von den Lehrenden häufig strategisch zur Einübung verschiedener Aktivitäten – z.B. dem Argumentieren – genutzt. Sinclair/Coulthard (1977) haben die Präphasen aus der Unterrichtsinteraktion ausgeschlossen und nicht beachtet. Mehan (1979, 37f.) bezeichnet diese Phase als setting up, Becker-Mrotzek/Vogt (2001) zählen sie zur Eröffnung bzw. zur Abschlussphase, die zugleich auch die Bedingungen der institutionellen Kommunikation entweder in Kraft setzen oder aufheben. Ich unterscheide zwischen einer 1) Phase der individuellen Behandlung von Unterrichtsorganisation, 2) der Herstellung der Klassenöffentlichkeit, und 3) Phasen, in welchen die Unterrichtsorganisation öffentlich verhandelt wird, sowie 4) Phasen der Unterrichtsdurchführung im Sinne der Wissensvermittlung und -überprüfung. Hinzu kommen die Begrüßung und die Verabschiedung, die die Möglichkeit

zur Öffentlichkeit herstellen bzw. beenden; Möglichkeit insofern, da sowohl vor als auch nach der Begrüßung individuelle unterrichtsorganisatorische Punkte angesprochen werden können. Wie bei der Beendigung von Telefongesprächen können Schleifen stattfinden: den Lehrenden oder Schülerinnen und Schülern fallen weitere Behandlungsaspekte oder Informationen ein, die sie nachschieben. Im Vergleich zur Kommunikation während der Unterrichtsphase ändert sich die Art des Kommunizierens in der Prä- und Postphase bezüglich der Adressierung, der Gesprächsaktivitäten und häufig bezüglich der Gesprächsmodalitäten: Entweder interagieren die Lehrenden mit Einzelnen, mit kleineren Gruppen oder die ganze Klasse ist in gleicher Weise angesprochen und aufgefordert, an einer Problemdarstellung oder -lösung mitzuwirken. Im ersteren Fall werden praktische Handlungsanweisungen gegeben („*bitte öffnet die fenster*“, „*wo ist das klassenbuch (-) bringt mir mal das klassenbuch*“) und Informationen mitgeteilt.

Zu unterscheiden ist die Gesprächseröffnung von der Unterrichtseröffnung und dem Beginn der jeweiligen Unterrichtseinheit.³⁰ Die Gesprächseröffnung erfolgt, sobald der Lehrer oder die Lehrerin die Klasse betritt und mit den Schülerinnen und Schülern in eine verbale Interaktion eintritt. Die Gesprächseröffnung kann sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrenden initiiert werden. In dieser Interaktionsphase kommunizieren meist nur einige wenige miteinander: Schülerinnen und Schüler thematisieren technische Bedingungen wie vergessene Hausaufgaben oder vorzeitiges Verlassen des Unterrichts; Lehrende fragen nach der Anwesenheit bestimmter Schülerinnen und Schüler oder bitten um das Holen eines Overhead-Projektors. Das Plenum als das Gesamt der Klasse ist an dieser Form der Interaktion (noch) nicht beteiligt. Die Unterrichtseröffnung hingegen wird explizit und ausschließlich von den Lehrenden durchgeführt wie auch die Unterrichtsbeendigung.

Während Sinclair/Coulthard und Mehan in den 70er Jahren noch nicht von einer manifesten Eröffnung des Unterrichts ausgegangen sind, wird seit Gülich (1981) von einer entsprechenden Eröffnung in der institutionellen Kommunikation gesprochen: „Durch die Eröffnung wird der institutionell geregelte Kommunikationsablauf aus dem Interaktionskontext herausgelöst und konstituiert sich als ein bestimmter Typ institutioneller Interaktion.“ (Gülich 1981: 426). Vergleichbares gilt für die Beendigung, die dann auch den jeweiligen Typ institutioneller Interaktion beendet.

Für die Interaktion zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern stellt sich dies etwas anders dar. So muss zwischen der Unterrichtskommunikation und der Schulkommunikation unterschieden werden, wobei erstere als eine spezifische Form der letzteren aufzufassen ist: Der institutionelle Rahmen Schulkommunikation scheint sich bereits beim räumlichen Betreten der Institution Schule zu etablieren: So gut wie alle Interaktionen zwischen den Lehrenden einerseits und den Schülerinnen und Schülern andererseits im Interaktionsraum Schule unterliegen den spezifischen Kommunikationsbedingungen der Institution. Im Gegensatz dazu wird in anderen institutionellen Interaktionssituationen vor der Eröffnung auch Nicht-Institutionelles bzw. Informelles und Privates angesprochen und behandelt. Erst die Eröffnung etabliert den institutionellen Rahmen und schließt die zuvor möglichen privaten und informellen Aktivitäten.

Im Interaktionsraum Schule hingegen etabliert die Interaktion zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern auch im nicht explizit durch Eröffnung gerahmten Interaktionsteil die institutionelle Kommunikation thematisch und handlungsorganisatorisch und damit auch die schultypischen Asymmetrien zwischen den Lehrenden und den Schüle

³⁰ Zum Ablauf von Gesprächen siehe Spiegel/Spranz-Fogasy (2001b).

rinnen und Schülern. Dies gilt nicht für die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern, die in der Schule auch Privates thematisieren.

Es kann unterschieden werden zwischen institutioneller Kommunikation in der Plenumsöffentlichkeit der Klasse, hergestellt durch die Unterrichtseröffnung, und der institutionellen Kommunikation in kleineren Gruppen bis hin zu einer Dyade Schüler/Schülerin - Lehrer/Lehrerin, in welchen Nichtöffentliches, aber durchaus Institutionelles thematisiert wird, wie die Verhinderung der Teilhabe am Unterricht oder die vergessenen Hausaufgaben; letztere bezeichne ich als schulische Kleingruppenkommunikation mit den Lehrenden.

Während sowohl bei der Gesprächseröffnung als auch bei der Gesprächsbeendigung Kommunikation unter Ausschluss der Plenumsöffentlichkeit möglich ist, markieren die Unterrichtseröffnung zugleich den Einbezug der gesamten Klasse als mögliche Adressaten/innen und Agierende, und die Unterrichtsbeendigung das (vorläufige) Ende der Plenumsöffentlichkeit. Gelegentlich fällt den Lehrenden nach der Unterrichtsbeendigung noch etwas ein, das die ganze Klasse betrifft. Dann muss in der Regel mit erhöhtem Aufwand wieder Plenumsöffentlichkeit hergestellt werden. Wenn nach der Unterrichtsbeendigung noch die Besprechung der Unterrichtsorganisation ansteht, wird explizit – häufig von den Lehrenden oder von den Schüler/innen erinnert – darauf hingewiesen, die Plenumsöffentlichkeit weiter aufrecht zu erhalten.

Umgekehrt kann jedoch Plenumsöffentlichkeit hergestellt sein, ohne dass gerade Unterricht stattfindet, nämlich dann, wenn gemeinsam über etwas verhandelt (z.B. Klassenfahrt) oder etwas zur Unterrichtsorganisation besprochen wird. Während des Unterrichts kann die Plenumsöffentlichkeit für bestimmte Phasen wie Einzelarbeit oder Gruppenarbeit – dann allerdings wiederum mit anderen kommunikativen Bedingungen – aufgehoben werden.

Die Beschreibung der Prä- und Postphase der Unterrichtsstunde, die über die Beschreibung der eigentlichen Unterrichtseinheit hinausgeht, ist aus mindestens zwei Gründen wichtig:

1. In einer Schulstunde geht es um viel mehr als nur um die Vermittlung, Einübung etc. von Unterricht, was die bisherige Unterrichtsforschung kaum beachtet hat. Es zeigt sich bei einer solch umfassenden Beschreibung, dass faktisch wenig Zeit bleibt für das, was als das Wesentliche des Unterrichts und der Institution Schule angesehen wird, nämlich für die Wissensvermittlung und –überprüfung. Sowohl für die strukturellen Aufgaben, die Organisation von Unterricht im weitesten Sinne, als auch für die so notwendigen sozialen Aufgaben wie Problembehandlungen und Beziehungspflege ist offiziell keine Zeit vorgesehen. Die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler stehen unter einem starken Zeitdruck, der durch das Hinzukommen der vielen kleinen kommunikativen (Neben-)Ereignisse verstärkt wird. Dass viele den Zeitdruck wahrnehmen, lässt sich aus manchen Indizien schließen, so etwa, wenn sich eine Klasse mal „den zeitlichen luxus gönnt“, diese grammatikalische Frage doch etwas eingehender zu bearbeiten. Auch die gelegentliche Bitte, nur ganz kurz zu antworten, ist auf besagten Druck zurückzuführen. Die Schülerinnen und Schüler wissen darum und entwickeln Strategien, den widersprüchlichen Anforderungen gerecht zu werden. So scheint es gemeinsame sprachliche Routinen der Lehrenden und der Schüler/innen zu geben (Frage-Antwort-Routinen), die weit entfernt von der Anforderung nach kompletten Sätzen sind. Sie sind aufgrund der Interaktionsbedingungen in starkem Maß funktional und werden nicht reklamiert. Mit dem Zusammenhang zwischen Lehrerfragen und Einwortantworten der Schüler/innen hat sich Granzow-Emden (2002: Kap. 4.5) beschäftigt. Er fordert eine funktionale Erweiterung der schulischen Grammatik, die die Situation und den Kontext auf der Satzebene und in der Nominalgruppe berücksichtigt. Von

- meiner Seite ist für die Zukunft eine Studie zur interaktiven Herstellung sprachlicher Routinen auf der Formulierungsebene durch die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler vorgesehen. Bislang stütze ich mich auf Beobachtungen zu Korpus 2.
2. Obwohl die strukturellen und sozialen Aktivitäten Bestandteil der Schulstunde sind und häufig die Organisation des Unterrichts der Klasse berühren, unterscheiden sie sich von der eigentlichen Unterrichtskommunikation.
 - Gesprächsmodalität: Die Stimmung in der Klasse ist gelöster (bei der Planung oder Verarbeitung gemeinsamer Aktivitäten) oder angespannter (bei Klassenarbeiten, dem vermissten Klassenbuch oder dem unzulänglichen Tafeldienst).
 - Handlungsschemata: Die sprachlichen Handlungen unterscheiden sich in guten Teilen von den denjenigen der Unterrichtskommunikation: Es wird nicht vermittelt, also vorgetragen, Wissen erarbeitet oder abgefragt, sondern es werden Entscheidungen geplant, getroffen und gelegentlich auch durchgeführt.
 - Gesprächsorganisation: Die Adressierung der Lehrerbeiträge ist bei einigen Handlungen exklusiver und richtet sich z.B. beim Lüften oder Tafeldienst an eine kleine Gruppe oder an einzelne; die Mitschüler/innen sind nicht, wie beim Abfragen, miteingemeint. Geht es um die gemeinsame Planung und Organisation, so sind natürlich alle Schülerinnen und Schüler adressiert, dies gilt aber auch für die Antworten der Schülerinnen und Schüler in solchen Kontexten; sie beziehen in stärkerem Maß die ganze Klasse ein als es beim Beantworten der Lehrerfragen während des Unterrichts der Fall ist.

Handlungsschema einer Argumentationseinübungsstunde

Die Darstellung des Handlungsschemas Argumentationseinübung wurde auf der Basis aller beobachteten und analysierten Argumentationseinübungen erstellt. Im Anschluss an die Explikation des Handlungsschemas veranschaulicht eine Tabelle die Handlungsschemakomponenten. Sie beinhaltet die für die Vorbereitung und Durchführung notwendigen und die fakultativen Komponenten.

Zu den **notwendigen Komponenten** gehören die Teilaktivitäten Gesprächseröffnung, Unterrichtseröffnung, Hinführung zur Unterrichtseinheit Argumentieren. Während die Gesprächseröffnung, die mit der Ankunft der Beteiligten beginnt, von allen initiiert werden kann, bleiben sowohl die Unterrichtseröffnung wie auch die Hinführung zur Unterrichtseinheit „Argumentieren“ dem Lehrer oder der Lehrerin vorbehalten. Aufgrund der Aufnahmebedingungen in Korpus 1 fällt die Unterrichtseröffnung häufig mit der Hinführung zur Unterrichtseinheit zusammen und markiert zugleich die Plenumsöffentlichkeit. Gleiches gilt für die Initiierung der Beendigung der Aktivität Argumentieren und die Unterrichtsbeendigung.

Eine weitere notwendige Komponente ist die Vorbereitung und Durchführung der Diskussion, die aus den Teilkomponenten Themen/Beispiele sammeln, Definieren/Explizieren, Diskutieren bestehen kann. Während „Themen/Beispiele sammeln“ und „Definieren/Explizieren“ zwar in vielen, aber nicht in allen Klassen realisiert wurden, gehört Diskutieren zu den notwendigen Teilen des Handlungsschemas. Dies gilt auch für die Komponente Beendigung der Diskussion mit den durchgängig realisierten Teilkomponenten Resümee und abschließende Bewertung. Dem folgen die Komponenten Unterrichtsbeendigung und Gesprächsbeendigung.

Auch wenn die Lehrenden aktiv den Unterricht einleiten, so tun sie dies doch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern: Die Lehrenden warten mit dem Unterrichtsbe-

ginn, bis die Klasse ihre Vorbereitungen zum Unterrichtsbeginn abgeschlossen hat bzw. kommunikationsbereit ist, d.h. alle haben einen Platz gefunden, ihre Taschen und Jacken verstaut, Schreibunterlagen bereit gelegt etc. Ähnliches gilt für die Phasen der Überleitung, in welchen vorhergehende Teilaktivitäten abgeschlossen und neue eingeleitet werden wie die Gruppenarbeit oder das Sammeln von Themen: Die Lehrenden initiieren und beenden die Teilaktivitäten nicht vor einer eingeschobenen Ratifizierungsphase, in welcher die Klasse die Möglichkeit hat, die vorangegangene Teilaktivität durch Nachfragen oder Bemerkungen zu expandieren oder gar bereits abgeschlossene Teilaktivitäten zu reaktivieren. Dies gilt auch für die Initiierung der Beendigungsphase: Zuvor haben die Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, den Abschluss der vorangegangenen Aktivität entweder zu ratifizieren oder durch Weiterführung der Teilaktivität hinauszuschieben.

In ihrem zeitlichen Ablauf festgelegt sind einmal die eröffnenden Komponenten Gesprächs- und Unterrichtseröffnung, wobei diese auch zusammenfallen können, Hinführung zur Aktivität Argumentieren, dann der zweite Teil Vorbereitung und Durchführung der Diskussion sowie die Beendigungskomponenten Diskussionsabschluss, Unterrichtsbeendigung und Gesprächsbeendigung. Die Komponenten können zwar zusammenfallen, nicht aber in einer anderen Reihenfolge ablaufen.

Hingegen gibt es keine chronologische Ordnung bei den Teilaktivitäten Definieren, Sammeln und Diskutieren. Sie sind keine in sich abgeschlossenen Teilaktivitäten, sondern sie können wiederholt von den Beteiligten initiiert und abgebrochen werden, Definieren kann durch das Sammeln unterbrochen und später wieder aufgenommen werden, in der Diskussionsphase können sowohl die Lehrenden als auch die Schülerinnen und Schüler erneuten Definitionsbedarf feststellen und die Teilaktivität erneut etablieren, wobei gerade die Aktivität Definieren, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern initiiert wurde, eher durch die Lehrenden ratifiziert wurde als umgekehrt. Wenn eine Gruppenarbeitsphase stattfindet, verlagert sich die Aktivität Sammeln häufig in diese Phase und wird im Plenum selten wiederholt, sondern summarisch referiert oder als vorhandener Themenpool vorausgesetzt und bei Bedarf reaktiviert: LE: „(-) gut? lassen wir das einfach mal so stehn was für trends habt ihr noch herausgefunden? (4) doch nich nur die zwei drei;“.

Als **mögliche Komponenten** sind die Teilaktivität Einstimmung/Impuls, so z.B. durch Abspielen einer einstimmenden Kassette³¹, und die Teilaktivität Vorbereitung in einer Gruppenarbeit oder Einzelarbeit anzusehen, die nur einmal in Korpus 2 durchgeführt wurde. Fast alle 10. Klassen führten eine Gruppenarbeit durch, ca. die Hälfte hat sich die Kassette angehört. Falls beide Teilaktivitäten stattfanden, wurde vor der Gruppenarbeit die Kassette vorgespielt. Fand eine Gruppenarbeit statt, wurde häufig in der Großgruppe vor der Diskussion, einmal auch während der Diskussion, die Schemakomponente Einbringen der Ergebnisse der Gruppenarbeit realisiert.

³¹ Die Klassen haben von den Initiatorinnen des Forschungsprojekts eine Impulskassette angeboten bekommen mit einer Familienszene, die in die Thematik „Moden und Trends“ einführte. Sie wurde von den meisten 10. Klassen angenommen.

Tabelle 4: Handlungsschema Argumentationseinübung

AE: Argumentationseinübung, LE: Lehrende, SE: Schülerinnen und Schüler

Notwendige Komponenten	Mögliche Komponenten
<p>Gesprächseröffnung Unterrichtseröffnung: Ankündigung der Unterrichtsaktivität AE (Tätigkeit, Thema, Verlaufsplanung)</p> <p>Hinführung zur Aktivität Argumentieren</p> <p>Vorbereitung & Durchführung der Diskussion</p> <p>Themen, Beispiele sammeln Definieren, Explizieren Diskutieren</p> <p>Beendigung der Diskussion (Resümee, abschließende Bewertung)</p> <p>Unterrichtsbeendigung Gesprächsbeendigung</p>	<p>Einstimmung: Impuls Kassette wird abgespielt</p> <p>Gruppenarbeit: Arbeitsaufgaben werden formuliert (Themen, Beispiele sammeln) Aufforderung zur Gruppenarbeit (LE) Eigentliche Gruppenarbeit (SE) Beendigung der Gruppenarbeit (LE)</p> <p>Tableauveränderung (SE)</p> <p>Ergebnisse der Gruppenarbeit einbringen</p>

Im Korpus 2 finden sich in den sechs Unterrichtseinheiten, in welchen ausschließlich argumentiert wurde, vergleichbare Teilaktivitäten: Anstelle einer Kassette wurde als thematischer Impuls einmal ein Gedicht, zweimal ein Zeitungsartikel präsentiert. In fünf von sechs Unterrichtseinheiten beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler vor der Diskussion mit der Thematik: In vier Fällen fand zuvor eine Gruppenarbeit statt, in einem Fall eine Stillarbeit (Einzelarbeit). Während alle in Korpus 1 meist während der Eröffnungsphase und immer während der Phase der Vorbereitung und Durchführung der Diskussion im Stuhlkreis saßen, wurde das Tableau für die Gruppenarbeit verändert: Tische und Stühle wurden zu Gruppen von 4-6 Personen zusammengestellt und nach der Gruppenarbeitsphase wieder in Kreisform gebracht. Vergleichbares lässt sich auch von Korpus 2 sagen.

Die Gesprächsbeteiligten führten neben den Aktivitäten für die Argumentationseinübung zwei weitere durch, die der Aufrechterhaltung und Durchführung der Unterrichtseinheit dienten: Zum einen konnten an allen Stellen der Unterrichtsstunde von Seiten der Lehrenden Ermahnungen ausgesprochen werden. Zum anderen hatten die Schülerinnen und Schüler jederzeit die Möglichkeit der Nachfrage, meist mit dem Zweck der Verstehenssicherung oder der Vergewisserung bezüglich der Arbeitsaufträge der Lehrenden.

3 Die Interaktionsaufgaben der Lehrenden

Eine Besonderheit der Argumentationseinübung liegt in der Rollenkomplexität, denen die Lehrenden gerecht werden müssen. So können deren Interaktionsaufgaben im Zusammenhang mit ihrer Moderationsrolle beschrieben werden; darunter fallen die Aufgaben unter Punkt 1. Darüber hinaus bearbeiten sie Aufgaben in der traditionellen Rolle als Lehrende, die ich unter Punkt 2 beschreibe. Punkt 3 beschreibt Aufgaben, die sowohl in der Lehrer- als auch in der Moderatorenrolle behandelt werden können.

Analytisch betrachtet haben die Lehrenden bei der Argumentationseinübung also drei verschiedene Aufgaben:

1. Leitung und Durchführung der Argumentationseinübung, z.B. thematische Steuerung und Rederechtzuweisung
2. Bewusst machen der Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, z.B. durch explizierende Reaktionen auf die Vorgängerbeiträge oder durch Verdeutlichen der Struktur der Vorgänge (siehe auch Spiegel 2002b)
3. Herstellung und Sicherung der Bedingungen zur Durchführung des Unterrichts und Aufrechterhaltung der kommunikativen Ordnung

Bis auf zwei Lehrer (13. Kl.) beschränkten sich die Lehrenden über weite Phasen der Diskussion auf die Moderation. Ein Lehrer erweiterte die Moderatorenrolle um die des Diskutierenden, er war verbal stark präsent, ergänzte über viele Sequenzen hinweg die Beiträge der Schülerinnen und Schüler und formulierte wiederholt eigene argumentative Beiträge. Ein zweiter Lehrer beschränkte sich aufgrund der geringen Klassenstärke von nur 4 Schülerinnen in der Diskussion zur Gleichberechtigung auf die Rolle eines Diskutierenden. Einen ersten Überblick über die Aufgabendurchführung der Lehrenden leistet die Beschreibung der Lehrertätigkeiten entlang der Ordnungsebenen der Interaktion

- Auf der **handlungsschematischen Ebene** leiten die Lehrenden die Abwicklung des Handlungsschemas Diskussion, indem sie es durch Strukturierungen in einzelne Phasen, wie im Handlungsschema beschrieben, gliedern. Dabei gehen sie 3-schrittig vor: Sie beenden die vorangegangene Aktivität, formulieren die anstehende Arbeitsaufgabe und fordern dann zur Bearbeitung der Aufgabe auf. So initiieren und beenden sie Teilhandlungsschritte oder greifen vorangegangene Aktivitäten wieder auf.
- Auf der **gesprächsorganisatorischen Ebene** steuern sie die Gesprächsorganisation, indem sie den sich meldenden Schülerinnen und Schülern das Rederecht zuweisen und damit die Reihenfolge der Sprechenden bestimmen. Selten delegieren die Lehrenden das Rederecht durch Fremdwahl, indem sie die Schülerinnen und Schüler aufrufen, die sich nicht gemeldet haben. Meist werden die Schülerinnen und Schüler nonverbal durch Nicken, mit einer entsprechenden Armbewegung oder mit einem kurzen ‚mhm/‘ zum Reden aufgefordert, gelegentlich nennen die Lehrenden diese beim Namen.
- Gleichfalls auf der **gesprächsorganisatorischen Ebene** ratifizieren die Lehrenden die Beiträge der Schülerinnen und Schüler, häufig durch Kopfnicken oder mit der Zuhörerpartikel ‚mhm/‘. Sie markieren damit die Schülerbeiträge als akzeptable Beiträge oder sie fordern durch Nachfragen zu Beitragsergänzungen auf.
- Auf der **Ebene der Sachverhaltsdarstellungen** leiten die Lehrenden die thematische Steuerung der Diskussion. Dies betrifft sowohl größere thematische Einheiten, die durch Fokussierung neuer Themen und Teilthemen etabliert werden, als auch Subthemen, die kleinschrittig durch Reformulierungen und gleichzeitige Pointierungen oder Aspektualisierungen von vorangegangenen Schülerbeiträgen eingeführt werden, als auch die thematische Konstanz. Die Lehrenden begleiten diese Aktivitäten mit meta

kommunikativen Phrasen wie „*fächern wir den punkt doch mal auf*“ (Differenzierung), „*schauen wir uns das mal genauer an*“ (thematische Vertiefung), „*bleiben wir noch mal bei dem punkt*“ oder „*noch jemand dazu?*“ (thematische Konstanz). Übrigens repräsentieren die beiden Formulierungen 1. „*bleiben wir noch mal bei dem punkt*“ und 2. „*noch jemand dazu?*“, obwohl sie beide auf thematische Konstanz zielen, zwei Arten der Behandlung: Während bei 1. die Lehrende die thematische Konstanz vorgibt und Beiträge dazu einfordert entsprechend einer bestimmten Konzeption von Lehrerhandeln, überlässt bei 2. die Lehrende es den Schülerinnen und Schülern, ob weiterer Behandlungsbedarf besteht, sie beschränkt sich auf die Moderationsrolle. Die beiden Vorgehensweisen stellen verschiedene Verfahrensweisen dar. Den neuen thematischen Bearbeitungen geht in der Regel ein expliziter Abschluss des vorherigen Themas voraus: „*das können wir so im raum stehen lassen (-) gehen wir mal zum nächsten punkt*“.

- Gleichfalls auf der **Ebene der Sachverhalte** sind die, wenn auch seltenen, Diskussionsbeiträge der Lehrenden einzuordnen. Die Lehrenden wechseln bis auf die erwähnten Ausnahmen meist nur dann auf die Seite der Diskutierenden, wenn es ihnen darum geht, die Rolle des *advocatus diaboli* zu spielen und ein gerade behandeltes Thema zuzuspitzen oder *ad absurdum* zu führen.
- Auf der **Ebene der Verständigung und der Reziprozität** verwenden die Lehrenden zur Verstehenssicherung gleichfalls Reformulierungen, denen sie meist eine Vergewisserungsphrase anschließen wie „*habe ich dich da richtig verstanden*“. Die Verstehenssicherung dient der Vergewisserung sowohl für die Lehrenden als auch für die Schülerinnen und Schüler und ermöglicht diesen den Nachvollzug des Vorangegangenen in kondensierter Form. Das zeigen kleine Hinweise in den Formulierungen der Lehrenden, die deutlich machen, dass sie die Verstehenssicherung auch stellvertretend für die Klasse durchführen. Auch die Nachfragen oder Aufforderungen der Lehrenden, die sich auf die vorangegangenen Schülerbeiträge beziehen und an den Vorredner oder die Vorrednerin adressiert sind, dienen häufig der Verstehenssicherung: „*kannst du das mit einem beispiel deutlich machen?*“.
- Nur ganz selten erscheint es den Lehrenden notwendig, in eine Diskussion regulierend oder beschwichtigend einzugreifen, um drohende Konflikte oder Imageangriffe auf der **Beziehungsebene** abzuwehren. In der Diskussion um Mode und Trend ist das nur in zwei Klassen einmal vorgekommen. In der Diskussion um die Gleichberechtigung griff ca. die Hälfte der Lehrenden bis zu 4 Mal ein; dabei ging es darum, allzu lebhaftes Diskussionen in ruhigere Bahnen zu lenken.
- Bei den Bewertungen können die Lehrenden die Beitragsgestaltung, die Inhalte oder die Argumentationsdarstellung fokussieren, obwohl Bewertungen insgesamt kaum formuliert wurden. In unseren Materialien fand sich keine negative Kritik, was möglicherweise mit der Aufnahmesituation zusammenhing.

Nachfolgend werde ich auf die Gesprächsaktivitäten eingehen, mit denen die Lehrenden ihre Interaktionsaufgaben bearbeiten. Gerade in der wissenschaftlichen Literatur der 70er und 80er Jahre zur Unterrichtskommunikation ist eine beachtliche Anzahl an Sprechhandlungen der Lehrenden, meist orientiert an Beschreibungskategorien der Sprechakttheorie, untersucht worden, u. a. solche, welche die Lehrenden bei der Argumentationseinübung verwenden. Allerdings wurden sie meist nur benannt, gelegentlich differenzierter beschrieben, jedoch nicht im Kontext ihrer Verwendung betrachtet: Weder die spezifischen Bedingungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstands noch die Auslöser für die Lehreraktivitäten oder gar die interaktiven Folgen wurden in die Darstellungen einbezogen. Die Feststellung, was denn Lehrende tun, mag der erste Schritt bei einer Analyse sein; im nächsten Schritt

ist zu fragen, warum und mit welchen Folgen sie etwas tun. Eine kontextsensitive Analyse kann darauf antworten.

Im Korpus fielen die folgenden sprachlichen Phänomene als typische Gesprächshandlungen der Lehrenden bei der Argumentationseinübung auf; ich werde sie sukzessive darstellen:

- Fragen
- Metakommunikation
- Reformulierungshandlungen
- Argumentieren
- Bewerten

Den Begriff Arbeitsaufgabe erläutere ich nicht explizit, da er als Oberbegriff für Aktivitäten, die die Lehrenden von den Schülerinnen und Schülern anfordern, verstanden wird und sich so auf jede Aktivität sowohl im Makrobereich – die Argumentationseinübung als Arbeitsaufgabe der Lehrenden an die Schülerinnen und Schüler – als auch kleinräumig beziehen kann, z.B. wenn die Beantwortung einer Frage ansteht. Insofern einige Aktivitäten bei der Argumentationseinübung dysfunktional wirken, werden sie im Kapitel Kritische Momente und Störungen behandelt. Gelegentlich treten auch Variationen sprachlicher Handlungen auf, die ein Alleinstellungsmerkmal haben. Auch darauf werde ich eingehen.

3.1 Fragen

Als typische Lehreraktivität war die Frage häufig Gegenstand wissenschaftlicher Aufmerksamkeit.³² Ehlich (1981) entwickelte den Begriff der Lehrerfrage, der kontrastiv zur Frage im Alltag beschrieben wurde. Allerdings meine ich, dass die Lehrerfrage, die Ehlich/Rehbein (1986: 63ff.) auch als Regiefrage bezeichnen, ein ganz anderes Muster verlangt als die gängige Frage, weil erstere nicht kompatibel ist mit der Illokution einer Frage, unbekanntes Wissen vom Gegenüber zu erfragen. Denn das Besondere einer Lehrerfrage besteht darin, dass die Lehrenden im Gegensatz zum Fragenden in alltagsweltlichen Kontexten kein tatsächliches Informationsdefizit haben, sondern die Antwort bereits wissen. Daher wurde in der Literatur wiederholt diskutiert, ob es sich bei den Unterrichtsfragen nicht um Aufforderungen handelt (vgl. Ehlich 1981), denn häufig werden Aufforderungen als Fragen formuliert.

Zu beachten ist, dass die Beantwortung bzw. Nicht-Beantwortung der Frage für die Schülerinnen und Schüler ganz andere Obligationen und Folgen hat als für Antwortende im Alltag. Neben der Lehrerfrage als typische Lehreraktivität beschreiben Becker-Mrotzek/Vogt (2001) auch die didaktische Unterrichtsform des Lehrgesprächs, das als „fragend entwickelter Unterricht“ im Wesentlichen auf dem Einsatz von Fragen der Lehrenden beruht und sich in der Tradition von Platons bzw. Sokrates' maieutischen Dialogen sieht; dieses wiederum sehen Ehlich (1981) und Rehbein (1985) kritisch.

Sucharowski (1982) hat festgestellt, dass die Lehrerfrage selten als bloße Frage vorkommt, sondern häufig in einer Äußerung mit weiteren Äußerungselementen auftritt. So wird sie mit Hinweisen auf mentale Tätigkeiten und Fähigkeiten formuliert (wie z.B. „denkt doch mal nach“, „das wisst ihr doch bestimmt“). Auch können Fragebearbeitungen im Vorfeld oder Nachfeld der Frage erfolgen. Die Rezipierenden nehmen sie unterschied

³² So u. a. bei Wunderlich (1969), Ehlich (1981), Sucharowski (1982).

lich wahr: Vorfeld-Bearbeitungen wirken negativ auf die Beziehungskonstitution; hingegen haben Nachfeld-Fragebearbeitungen gelegentlich Verkonstruktionen zur Folge.³³

Wichtig wäre eine vergleichende Untersuchung von Frageformaten in diversen institutionellen und nicht-institutionellen Kontexten wie Diskussion/Talkshow, vor Gericht, im Sozialamt/Finanzamt, bei der Arzt/Patient-Kommunikation, im therapeutischen Diskurs, in der Eltern-Kind-Interaktion etc., also das zu Ende führen, was Levinson (1992) angefangen hat, indem er die verschiedenen Funktionen von Fragen (activity types, activity-specific rules of inference, ebd. 97) im Kontext Gericht und Schule anhand der sich unterscheidenden Antwortervartung verdeutlicht hat. Vielleicht würde dann ersichtlich, dass Fragen in vielen Kontexten nicht (nur) verwendet werden, um ein tatsächliches oder vermeintliches Wissensdefizit zu beheben, sondern lokal unterschiedliche Funktionen erfüllen und deren Beantwortung auch unterschiedliche Konsequenzen zur Folge haben kann. Entweder müssten diese Funktionen in die Beschreibung einer Frage mit eingehen, oder aber weitere Muster neben dem Muster der Frage beschrieben werden, die sich an den jeweiligen Funktionen orientieren.

Das Besondere bei der Argumentationseinübung ist, dass zwar viele Fragen von den Lehrenden formuliert werden, die klassische Lehrerfrage allerdings kaum Anwendung findet – und wenn sie doch vorkommt, stört sie den Diskussionsverlauf, wie ich später zeigen werde. In den Argumentationseinübungen finden sich im Zusammenhang mit Fragen auch keine äußerungsbegleitenden Elemente, gelegentlich treten sie bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen auf. Gleichfalls in Arbeitsaufträgen, nicht aber im Kontext der Fragen, finden sich die von Sucharowski festgestellten Fragebearbeitungen in Form von Fragewiederholungen, Reformulierungen etc.

Stattdessen enthält die Argumentationseinübung Frageformate, die in Diskussionen oder Talkshows von der Moderation formuliert werden, so z.B. Fragen nach Stellungnahmen und Ansichten. Ein Frageformat, das in allen Unterrichtformen vorkommt, ist die Impulsfrage; das sind konkrete Fragen, die den Schülerinnen und Schülern zugleich mit der Anfrage gedankliche Impulse zu deren Beantwortung vermitteln sollen.

Da die Verwendung von Fragen bei der Argumentationseinübung stark abweicht von der Frageverwendung im Vermittlungsunterricht, wie er in der Literatur beschrieben wird, lohnt ein genauerer Blick auf die Fragen der Lehrenden, denn diese führen mit Hilfe mannigfaltiger Formen von Fragen eine ganze Reihe von Aktivitäten durch, steuern damit die Diskussion und halten die Argumentationseinübung in Gang. So verwenden die Lehrenden

- Fragen, die die Diskussion aufrechterhalten und steuern,
- Aufforderungsfragen bzw. Fragen, die dazu auffordern, Beiträge zu präsentieren, zu komplettieren oder zu klären,
- Nachfragen, um Inhalte zu ergänzen oder zu illustrieren,
- Fragen, welche der Sicherung einer gemeinsamen Wissensbasis dienen (auch Verständnissicherungsfragen),
- Informationsfragen,
- Kontrollfragen, die die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler überprüfen,
- Verfahrensfragen, die Vorgehensweisen metakommunikativ abklären.

Die Fragen kann man alternativ kategorisieren, indem man analytisch unterscheidet in

- a) Fragen, die auf den argumentativen Gang der Argumentation zielen,

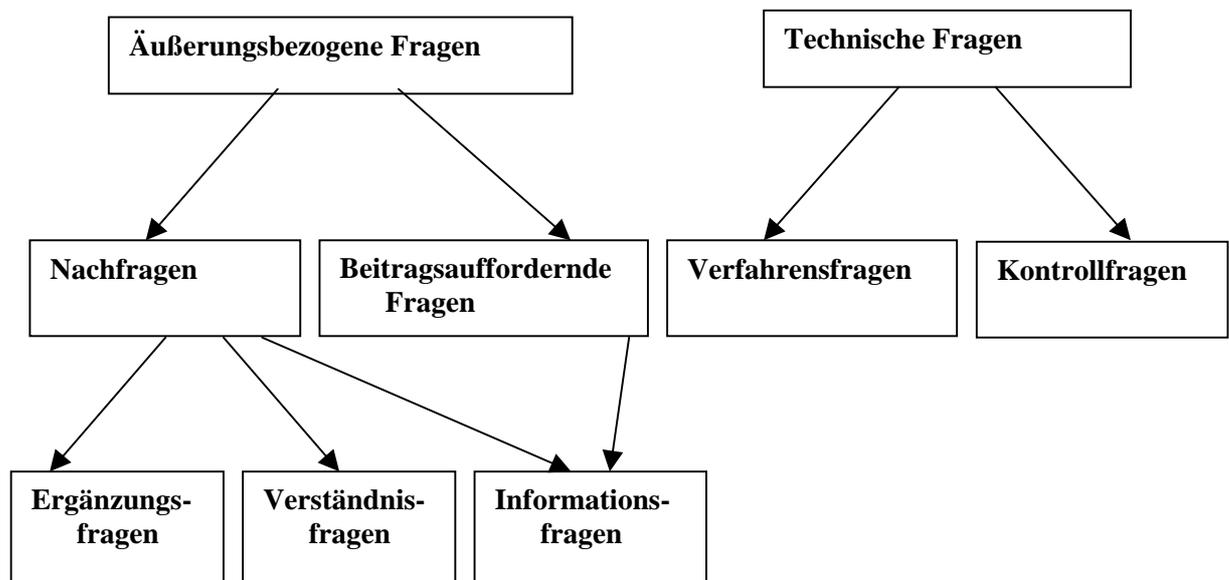
³³ Vgl. hierzu die thematischen Einleitungen und Beitragsaufforderungen von Herrn Schwarz in Kap. 8; sein Stil zeichnet sich teilweise durch solche Bearbeitungen aus, allerdings nicht im Hinblick auf Fragen.

- b) Fragen, die Kommunikationsbedingungen betreffen wie das Verstehen und die Aufmerksamkeit,
- c) Informations- und Verfahrensfragen.

Da die Funktionen häufig miteinander verwoben sind – so können Fragen von a) durchaus auch Punkt b) betreffen, Fragen von Punkt c) auch Funktionen von Punkt b) und a) erfüllen – werde ich die Fragen einteilen in äußerungsbezogene Fragen und technische Fragen.

Bei den **äußerungsbezogenen Fragen** kann man Nachfragen, die sich auf vorangegangene Beiträge beziehen, unterscheiden von beitragsauslösenden Fragen; Informationsfragen nehmen dabei eine Zwischenstellung ein, da sie sowohl im Hinblick auf vorangegangene Beiträge als auch losgelöst davon gestellt werden können. Zu den **technischen Fragen** zähle ich sowohl Verfahrens- als auch Kontrollfragen, auf die ich im Kapitel zu den kritischen Momenten und Störungen eingehe. In der Grafik werden die verschiedenen Fragetypen der Lehrenden schematisch dargestellt:

Abbildung 3: Schematische Darstellung der Fragen



Da auch die Schülerinnen und Schüler Fragen stellen, werde ich, um Redundanzen zu vermeiden, unter der Beschreibung der Fragen darauf eingehen, wenn das Frageformat von Schülerinnen und Schülern verwendet wird.

1. Äußerungsbezogene Fragen

Nachfrage: Zu den Nachfragen gehören die Ergänzungsfrage wie auch die Verständnissicherungsfrage. Gemeinsam ist den Nachfragen, dass sie als Frage vorangegangene Beiträge fokussieren. Meist werden sie von den Lehrenden gestellt, in einigen Diskussionsphasen formulieren auch Schülerinnen und Schüler Nachfragen.

Ergänzungsfrage: Der Ausdruck Ergänzungsfrage wird nicht im grammatikalischen, sondern im pragmatischen Sinn verstanden. Der Zweck der Ergänzungsfrage ist die Komplettierung bzw. Fortführung der Argumentationsaktivität. Die Transkriptionszeichen werden am Ende der Arbeit erläutert.

TR 1, 10/G-M/T³⁴

LE: kannst du=ne vermu:tung selber zur (-) zu dem: angeschnittenen problem? (.)
 äh äußern? womit des zusammenhängen könnte? (-) möglicherweise- (--)

Bei der **Verständnissicherungsfrage** geht es um die Klärung von bereits thematisierten Sachverhalten und Inhalten. Sie dient der Sicherung des Verständnisses zwischen dem Fragenden und dem Befragten. Sie ermöglicht, wie das Beispiel zeigt, klärende Reformulierungen und fokussiert solche Fragen wie: ‘Habe ich dich richtig verstanden, hast du das so gemeint?’ ,Auf welchen Sachverhalt, Ausschnitt von Welt beziehst du dich?’. Sie sichert den gemeinsamen Interpretationsrahmen der Beteiligten, wobei die Lehrenden häufig implizit die Verstehensleistung der anderen Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

TR 2, 13/G-M/T

LE: also du meinst die abwendung? oder das aussteigen aus (.) aus den traditio-
 nellen familienverbänden hab ich dich richtig verstanden

Die Verständnissicherungsfrage kann auch an andere adressiert sein und sich entweder auf vorherige Beiträge beziehen („*habt ihr verstanden, was der ulf gesagt hat*“) oder aber Inhalte vorangegangener Beiträge fokussieren – auch der Lehrerbeiträge. Im Dialog mit den Lehrenden stoßen die Schülerinnen und Schüler diese Frage häufig nur an, indem sie Verstehensprobleme signalisieren, und es sind die Lehrenden, die die Frage dann tatsächlich stellen. Argumentieren die Schülerinnen und Schüler untereinander, erfolgen solche Fragen gelegentlich auch unter den Diskutierenden.

Im Transkriptausschnitt verwendet die Lehrerin in einer Informationsfrage (Zeile 1), Tobias (TO) unterbrechend, den Ausdruck Konformismus. Tobias, der gerade seinen Beitrag formuliert, versteht sie nicht richtig, wie die Lehrerin aus seinem nachfolgenden Beitrag entnimmt. Sie vergewissert sich, ob der Ausdruck richtig verstanden wurde (Z. 6), Tobias macht auf seine Verstehensprobleme aufmerksam (8).

TR 3a, 10/G-M/T

1 TO: leute halt so rum, also ziehn wir das an? (.) [an sich]
 2 LE: [is es] konformismus? (--)
 3 TO: ich würd sagen (.) wenn in zwei jahn technon=trend wär (.) würden
 4 sie würden sie sich (.) karierte (.) hose anzieh; (-) also schon.
 5 (-) ja?
 6 LE: also also ihr wißt ja; konformismus? (--) nein ich hab deswegen
 7 das wort (äh reingenom[men])
 8 TO: [nein] (--) ich hab eben opportunismus
 9 verstanden; entschuldigung
 10 LE: [ne (--)] konformismus (-) also (--)] (des war) na gut, (-) also (-)]
 11 TO: [(ach so: ausnahmsweise was weiß ich)]

³⁴ Das Kürzel gibt Auskunft über den verwendeten Transkriptausschnitt: TR 1 steht für den ersten, hier prä-sentierten Transkriptausschnitt, die Ziffer (10) bezeichnet die Klassenstufe, der folgende Buchstabe (G) den Schultyp, hier Gymnasium. (M/T) besagt, es geht um die Diskussion zu Moden und Trends. Das Kürzel wird auch am Ende der Arbeit bei der Erläuterung der Transkriptionszeichen erklärt. Die Zeilen-nummerierung der Transkriptausschnitte beginnen jeweils mit 1. Werden zwei Ausschnitte aus demselben Transkript in Folge verwendet, zeigt die Zeilennummerierung die Aufeinanderfolge. Bei ganz kurzen Ausschnitten habe ich auf die Nummerierung verzichtet.

12 LE: [äh (-) opportunismus is]
 13 TO: [(.....)]
 14 LE: auch so (.) ne sache (-) das würd eh passen (-- ja aber (-) ähm
 15 (-) konformismus? (-) also (.) konform, (-) es ist (.) das ist
 16 ein vorwurf,

Die Lehrerin deutet die Verständnissicherungsfrage mit der Frageintonation beim Ausdruck „konformismus?“ (6) nur an. Nachdem Tobias ein akustisches Verstehensproblem signalisiert, geht die Lehrerin nicht weiter auf die Definition des Ausdrucks ein. Kurz später meldet sich Karin (KA), die Lehrerin unterbrechend (20). Der nächste Transkriptausschnitt zeigt eine der seltenen Stellen, wo eine Schülerin eine Verstehensfrage stellt, die gleichfalls letztendlich der Verständnissicherung dient und insofern den Verständnissicherungsfragen zugerechnet werden kann.

TR 3b

19 LE: konformistisch (4) nein (-- also die fragen [(nach was)] konformismus
 20 KA: [könn=n]_
 21 KA: sie das wort vielleicht, (-- konform noch mal kurz erklärn;
 22 (-) also mir ist das jetzt nicht klar
 23 LE: das find ich jetzt mal eine se:hr, gute frage (-- ja; was
 24 heißt sich konform verhalten (10) aha (-) gut (-- ähm (-) also.
 25 so:, dass man nicht auffällt. (-) sagen wir mal ja? (.)

Karin expliziert, dass sie den Ausdruck nicht richtig einordnen kann (21/23). Nach der Honorierung der Schülerfrage (22), einer Vergewisserungsfrage an die Schülerinnen und Schüler – die lange Pause macht deutlich, dass tatsächlich ein Verständnisproblem vorliegt – beantwortet die Lehrerin die Frage selbst mit einem längeren Beitrag. Übrigens legitimieren Verständnissicherungsfragen und Verstehensfragen aufgrund ihrer Relevanz auch Beitragsunterbrechungen, wie im vorliegenden Fall.

2. Informationsfragen

dienen dem Erfragen oder Ergänzen von Informationen, sie entsprechen dem Konzept einer Alltagsfrage noch am ehesten. Der Informationsbedarf entsteht in der Regel aus vorangegangenen oder laufenden Beiträgen. Die Informationsfragen können aber anders als die vorangegangenen Fragen und wie die Fragen zur Beitragsaufforderung an alle adressiert sein. Sie werden von den Lehrenden gerne verwendet, um auf der Ebene der Gesprächsorganisation andere in die laufende Diskussion einzubinden. Darüber hinaus können die Lehrenden mit Informationsfragen Fokusverschiebungen initiieren und damit auf der thematischen Ebene steuern. Aus demselben Transkript wie die beiden vorangegangenen Teile – allerdings ca. 25 Minuten früher – stammt der nächste Ausschnitt. Tobias (TO) und Karin (KA) zählen auf, was ‚in‘ ist, als die Lehrerin eine Informationsfrage stellt (4): Sie erfragt Informationen, zu denen sie keinen Zugang hat, Tobias liefert ihr in der Folge die Information (Stefan: ST, XW: unbekannt, weiblich):

TR 4, 10/G-M/T

1 TO: es is coo:l, keinen bock zu haben (--)
 2 XW: cool is trendy jetzt (--)
 3 KA: ab,hängen- (--)
 4 LE: is cool überhaupt in? (--)
 5 TO: ne:- es is aber- es is (--)
 6 ST: (schlimm)
 7 TO: es ist in:, dass

3. (Beitrags-)Aufforderungsfragen

Aufforderungsfragen nutzen die Lehrenden, um die Klasse zu neuen Beiträgen aufzufordern. Sie folgen, wie im nächsten Beispiel, nach einer Strukturierung, nach einer meta-kommunikativen Formulierung oder nach dem Abschluss einer vorangegangenen thematischen Behandlung. Entweder fällt die Fokussierung mit der Beitragsaufforderung zusammen oder ihr ist eine Fokussierung vorausgegangen.

TR 5, 13/G-M/T

LE: gut (--) wir hätten jetzt ein beispiel, (-) aus dem bereich (-) der (.)
kleidermode? (--) äh könn=n sie vielleicht noch=n beispiel für ein=n
trend nennen?

4. Technische Fragen

An dieser Stelle werde ich nur auf die Verfahrensfrage eingehen. Da die Kontrollfrage die Argumentationseinübung unterbricht und atmosphärisch kritische Momente evozieren kann, werde ich sie an anderer Stelle behandeln.

Verfahrensfragen: Verfahrensfragen werden nicht sehr häufig gestellt. Sie behandeln auf einer Meta-Ebene die Strukturierung und Abwicklung der Diskussion. In der Regel werden sie zu Beginn der Argumentationseinübung oder zu Diskussionsbeginn gestellt, sowohl von den Lehrenden als auch von den Schülerinnen und Schülern, insbesondere dann, wenn diese das Procedere nicht verstanden haben. Verfahrensfragen werden auch dann gestellt, wenn das Diskussionsprocedere unterbrochen wird, um Aktivitäten wie Definition oder Sammeln zu etablieren.

TR 6, 13/G-M/T

LE: wärt ihr einverstanden mit dem vorgehen-

Zusammenfassung: Im Vergleich zu anderen Unterrichtseinheiten werden bei der Argumentationseinübung andere Fragen gestellt; die klassische Lehrerfrage tritt nicht in Erscheinung, aber auch die typische Alltagsfrage, die Informationsfrage, findet sich nicht häufig. Der Aktivitätstyp Fragen wird bei der Argumentationseinübung in erster Linie aufgabenorientiert und funktional eingesetzt; er dient der Klärung bzw. Verstehenssicherung, der Aufforderung zu Beiträgen und zur Stellungnahme sowie der Komplettierung bzw. Vertiefung und Fortführung der Beiträge der Schülerinnen und Schüler. Als genuin interaktionskonstituierende Gesprächshandlung garantiert er die interaktive Ausgestaltung der Argumentationseinübung. Fragen sichern und steuern den Diskussionsfortgang und werden größtenteils von den Lehrenden bei der Moderation formuliert. Frageaktivitäten der Schülerinnen und Schüler beschränken sich auf die Funktion der Verstehenssicherung.

3.2 Metakommunikative Aktivitäten

Die Beschäftigung mit der Metakommunikation hat eine lange Tradition.³⁵ Entsprechend vielfältig und unterschiedlich weit sind die miteinander konkurrierenden Begrifflichkeiten und Gegenstandsbereiche, die den Phänomenbereich des im weitesten Sinne Redens über Sprachlich-Kommunikatives bezeichnen und auf die sich die Termini Metakommunikation, Metadiskurs und Metasprachliches beziehen. Wie Müller (1997: 82) rekurriere ich zunächst auf die Definition von Tiittula. Sie differenziert zwischen Metakommunikation und Metadiskurs, unter dem sie „explizite diskursstrukturierende Mittel versteht“ (Tiittula 1993: 53) bzw. „sprachliche Elemente, die dazu dienen, die Organisation des Diskurses zu verdeutlichen“ (Tiittula 1993: 84). Metadiskursive Mittel können auf drei Ebenen strukturieren: auf der thematischen Ebene, der (handlungs-)funktionalen sowie auf der Ebene der Dialogorganisation (ebd., 182). Hingegen können zur Metakommunikation auch jene Redekommentare gehören, die keine strukturierende Funktion haben:

...typische Beispiele für Metakommunikation sind u. a. Redebewertungen (evaluative Äußerungen über den sprachlichen Aspekt der laufenden Kommunikation ...), Metakommunikation zur Illokutionsbestimmung der Äußerungen und zur Gesprächs- bzw. Textorganisation. (ebd., 41)

Metasprachliche Kommunikation hingegen ist die Kommunikation über sprachliche Einheiten bzw. über Objektsprache (ebd., 40). Eine so präzise Unterscheidung der Begriffe erweist sich für die Beschreibung unter meiner Fragestellung als problematisch, denn häufig sind die Äußerungen recht komprimiert, sie erfüllen mehrere Funktionen und haben zugleich mehrere Definitionskriterien, je nach dem, welche der Funktionen als primäre gesehen wird. Daher werde ich mich auf den Begriff Metakommunikation beschränken, dem ich auch metadiskursive Funktionen zuweise.

Wie Tiittula konnte auch ich in meinen Materialien eine ganze Reihe von Aktivitäten feststellen, die die Lehrenden mit Hilfe von Metakommunikation durchführen. Mit der Metakommunikation werden bei der Argumentationseinübung insbesondere Aufgaben der Dialogorganisation bewältigt, die ganz im Zeichen der übergeordneten Handlung Argumentationseinübung stehen. Die Lehrenden verwenden die Metakommunikation recht differenziert bei Steuerungsaktivitäten, Beschreibungen und Bewertungen.

Im Hinblick auf die Aufgaben der Lehrenden, Unterricht zu leiten und die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu überprüfen und zu bewerten – Aufgaben, die genuin metakommunikative Tätigkeiten zu sein scheinen – wäre es nahe liegend, dass metakommunikative Formulierungen einen wesentlichen Teil der Lehreraktivitäten ausmachen. Zumindest lassen dies viele Aktivitäten wie Bewertungen von Schülerhandlungen und Steuerungsleistungen vermuten. Es überrascht vielleicht nicht so sehr, dass in der sprachwissenschaftlichen Literatur zur Unterrichtskommunikation viel zu Steuerungen und Bewertungen geschrieben wurde, das Phänomen der Metakommunikation aber nur gelegentlich behandelt wird, wenn man bedenkt, dass viele auf der Sprechakttheorie beruhende Untersuchungen eher quantitativ vorgehen und größere sprachliche Einheiten zugrunde legen, anstatt qualitativ dem einzelnen, auch kleineren und unterhalb der Satzgrenze liegenden Phänomen, seiner Struktur und seiner lokalen Funktion Aufmerksamkeit zu schenken. Gesprächsanalysen zu anderen Unterrichtsformen könnten ergeben, dass Lehrende insge-

³⁵ Einen Überblick zur Metakommunikation bietet Techtmeier (2001); eine intensive Auseinandersetzung mit Metakommunikation findet sich in Tiittula (1993). Auch Meyer-Hermann (1978) hat sich mit Metakommunikation beschäftigt; zur Metakommunikation in Interviews siehe Schwitalla (1976b) und in betrieblichen Gesprächen siehe Müller (1997).

samt viel Metakommunikation verwenden, vielleicht gar die Aufmerksamkeitsausrichtung auf die Metaebene berufstypisch ist und möglicherweise als konstitutives Stilelement für das Sprechen der Lehrenden gelten mag.

Im Vergleich zu anderen Interaktionssituationen wie im Interview oder bei Arbeitsbesprechungen (siehe Müller 1997) ist bei der Argumentationseinübung der Einfluss der Metakommunikation auf die Ebene der Beziehungskonstitution marginal.

Im Wesentlichen lassen sich vier Funktionen und Bezugnahmen bei der Verwendung von Metakommunikation unterscheiden, die häufig miteinander verschränkt auftreten, da die Metakommunikation polyfunktional sein kann (siehe Techtmeier 2001).

- (a) Auf der Ebene der Diskussionsorganisation (Gesprächsorganisation) nutzen die Lehrenden metakommunikative Formulierungen zur Steuerung und zur Strukturierung der Diskussion.
- (b) Auf der Ebene der Argumentationsdurchführung (Handlungskonstitution im Hinblick auf die Rolle der Moderation: der Fokus liegt auf den Aufgaben der Moderation) wird gerade bei der Beitragsaufforderung häufig Metakommunikation verwendet, um die Argumentationsdurchführung vorzustrukturieren.
- (c) Auf der Ebene der Beschreibung von Argumentationsaktivitäten (Handlungskonstitution im Hinblick auf die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin: der Fokus liegt auf deren Aufgaben) greifen die Lehrenden auf metakommunikative Ausdrücke für Aktivitätsbenennungen und –bewertungen zurück. Gleichfalls auf dieser Ebene siedle ich Benennungen von Positionierungen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrenden an.
- (d) Auf der Sachverhaltsebene stellen die Lehrenden mit metakommunikativen Formulierungen Bezugnahmen zu vorangegangenen Beiträgen oder Gesprächshandlungen her, meist als Vorlaufelement zu nachfolgenden Reformulierungen.

Es können sich mehrere Funktionen überlagern: Häufig hat eine metakommunikative Äußerung zugleich die Funktion der Diskussionsorganisation auf der Ebene der Turn-Organisation (a) und die der Steuerung der Handlung Argumentieren (b). Auch werden aufgrund von verkürzten Formulierungsweisen oder Auslassungen einerseits bei der Substantiv- oder Verbwahl metakommunikative Ausdrücke verwendet, die Argumentationsaktivitäten beschreiben ((c): Benennung und so Bewusstmachung der Aktivität), intonatorisch aber wird zu einer Frage oder zu einer Stellungnahme aufgefordert ((b): Diskussionsorganisation durch Beitragsaufforderung).

Ein komprimiertes Beispiel, in dem die ersten drei genannten Funktionen (a)-(c) deutlich werden, ist das Folgende:

TR 7, 10/G-M/T

LE: ich eröffne das gespräch indem ich bitte um ungeordnete stellungnahmen

Auf der Ebene der Diskussionsorganisation wird explizit die Phase der Diskussion eröffnet (a). Zudem wird mit „*ungeordnete stellungnahmen*“ die Organisation der Turn-Übergabe vorstrukturiert (b) und mit *stellungnahmen* als argumentativer Aktivitätsbenennung (c) zu einer bestimmten Tätigkeit aufgefordert und damit Einfluss genommen auf die Art der nachfolgenden Beiträge (Steuerung).

Im Folgenden werde ich die Metakommunikationen entsprechend ihrem **Vorkommen** und entlang der eben beschriebenen **Funktionen**, die mit ihnen ausgeführt werden, erläutern:

1. Metakommunikation und Diskussionsorganisation
 - 1.1. Steuerung und Strukturierung
 - 1.2. Beitragsaufforderungen
2. Metakommunikation und Handlungsorganisation
3. Metakommunikation, Benennungen und Bewertungen
4. Referierende Bezugnahmen
5. Ein Fall von Sprachverwendungskritik

1. Metakommunikation und Diskussionsorganisation

Die Lehrenden nutzen die Metakommunikation zur Diskussionsorganisation sowohl auf der Makro-Ebene für die Durchführung der Teilhandlungen Beginn, Diskussionsmitte, Beendigung, als auch lokal, so auf der Ebene der Turn-Organisation. Die lokale Diskussionsorganisation erfolgt mit Hilfe von Metakommunikation, die zur Steuerung und Strukturierung eingesetzt wird wie auch zur Beitragsaufforderung. Im Beispiel werden gleichfalls mehrere Funktionen miteinander verbunden:

TR 8, 10/G-M/T

- 1 LE: ja wir ham ein sehr umfassendes themenfeld angesprochen,
 2 und (-) werden natürlich nie:? zu einer (--) in
 3 anführungsstrichen (-) zufriedenstellenden antwort, (-) soll
 4 man mo:,den und trends mitmachen (-) ja:? oder nei:n? (---)
 5 wer würde ein schluß?wort sprechen.

Zunächst leitet der Lehrer implizit die Beendigung der Diskussionsphase ein mit dem Hinweis auf die Weite der thematischen Bearbeitung und die Unmöglichkeit einer „*zufrieden stellenden antwort*“, danach initiiert er die Diskussionsbeendigung, indem er zu einem Schlusswort auffordert (Steuerung: Beitragsaufforderung).

1.1 Steuerung und Strukturierung

Einen Überblick über die Verwendung des Begriffs Strukturierung in der wissenschaftlichen Literatur zur Schulkommunikation gibt Vogt (2002). Er verwendet den Begriff Strukturierung in Anlehnung an Redder (1984) in einem sehr weiten Sinn als alle „Äußerungen, mit denen der Lehrer – und im Ausnahmefall auch Schüler – auf die thematische Ordnung Einfluss nimmt bzw. Einfluss zu nehmen beabsichtigt“ (2002: 170). Zunächst unterscheidet Vogt Phasierungen von Strukturierungen, indem er letztere auf die thematische Ordnung eingrenzt, im Weiteren bezeichnet er auch Gesprächsregeln, die die Turnübergabe regeln, als Bestandteile von Strukturierungen und fragt nach den „Handlungsspielräumen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf erfolgte Strukturierungen“. Damit verlässt er die thematische Ordnung, insofern er handlungsstrukturelle Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler wie Positionierungen etc. erwähnt, die ja thematisch ganz individuell formuliert sein können. Der Zusammenhang zwischen der Struktur der thematischen Ordnung und den Strukturierungen wird nicht recht deutlich. So z.B. bleibt die Frage offen, was strukturiert wird: thematische Abschnitte, Verschiebungen oder Neufokussierungen? Werden thematische Einheiten umfasst und markiert durch die einleitenden und abschließenden Strukturierungen? Als weitere kleinräumigere Strukturierungen sieht er noch die kontrollierenden und anleitenden Strukturierungen, die retrospektiven, die sich auf vorangegangene Schülerbeiträge beziehen, und die projektiven Strukturierungen.

Aufgrund der Weite bleibt sein Begriff in der Analyse unklar; auch die Grenzen zwischen Strukturierungseinheiten und Phasierungen werden in der Analyse nicht durchgehalten. Vogts Begriff umfasst meine Begriffe Steuerung und Strukturierung.

Steuerungen sind direkte Einflussnahmen der Lehrenden, einmal lokal auf die nächste Aktivität des Nachfolgesprächers auf den Ebenen der Gesprächsorganisation, der Handlungskonstitution und der Sachverhaltsdarstellung bzw. der thematischen Ebene, zum anderen auf globaler Ebene bei der Realisierung größerer Aktivitätskomplexe. Die Steuerungen können nur prospektiv gerichtet sein. Hingegen können die Lehrenden mit Strukturierungen sowohl retrospektiv als auch prospektiv organisieren. Bei Strukturierungen handelt es sich um Beschreibungen vorangegangener oder zukünftiger formaler Strukturen des Ablaufs auf der gesprächsorganisatorischen, der thematischen und der Handlungsebene. Sie können den Gesprächsbeteiligten als Orientierung dienen, nicht aber wie die Steuerungen direkt Einfluss nehmen. Gelegentlich formulieren die Lehrenden Strukturierungen als Fokussierungen vor Steuerungen; sie dienen dann zugleich als Begründungen für die Steuerungen; ein Beispiel ist in TR 7.

Viele metakommunikative Äußerungen strukturieren die Phasen auf der Makro-Ebene und übernehmen zugleich die Funktion der Strukturierung und Steuerung auf der Ebene der lokalen Beitragsorganisation. So initiiert eine Lehrerin regelmäßig die Beendigung eines Subthemas und den Beginn eines nächsten Teil-Themas metaphorisch-metakommunikativ:

TR 9, 10/R-M/T

LE: ich glaub das könn=n wir so im raum stehn lassen. (--) gehn wir mal
zu=nem andern trend über? (2)

Häufig geht die Turnaufforderung Hand in Hand mit der formalen Themensteuerung eines Beitrags. Die Formulierung „*wer möchte sich anschließen*“ oder „*noch jemand dazu*“ – als Ellipse zu dem auch ausführlich formulierten „*möchte noch jemand dazu etwas sagen?*“ – fordert zu einer inhaltlichen Fortführung auf und regelt zugleich die Turnübergabe unter dem Aspekt der thematischen Anschlussfähigkeit. Die Formulierung „*noch eine abschließende bemerkung*“ hingegen übernimmt eine Doppelfunktion: Ankündigung der thematischen Beendigung in Verbindung mit einer thematisch anschlussfähigen Turnübergabe, die sehr viel weiter sein kann.

Strukturierung und Steuerung treten häufig miteinander verwoben auf, wie das nächste Beispiel zeigt. Die Lehrerin delegiert die weitere Bearbeitung des von Karin (KN) angeschnittenen Themas ‚Bedürfnis nach Zugehörigkeit‘ durch modische Kleidung auf später und setzt die zuvor aktuelle thematische Bearbeitung wieder relevant:

TR 10, 10/R-M/T

1 KN: die gruppen sieht- und denkt (--) mhm ja:, (.) da will ich auch
2 gern dazu:, (.) gehörn und wenn ich mich jetzt so anzieh? vielleicht
3 akzeptiern die mich dann mehr. (---) ja ich denk mal dass die das
4 dann auch oft so: denken-
5 LE: ja da denkt man (.) noch dran, ne? im hinterkopf, (--) dass ihr
6 diese fragen auch habt es ob ihr? eigentlich meint (.) dass ihr
7 (---) äh (.) eher (--) dem allgemein=n (.) trend, (-) äh gern folgt?
8 oder (--) oder wie ihr dazu steht, aber das kommt erst nachher. (--)
9 vielleicht machen wir sonst hier weiter?

Unter den Aspekt der Steuerung ist die Abwahl des von Karin etablierten Themas ‚Gründe für modisches Anziehen‘ und die Re-Etablierung der zuvor bearbeiteten Thematik durch die Lehrerin zu sehen. Unter den Aspekt der Strukturierung kann die pauschale Bezeich

nung des Tuns von Karin als „*diese fragen*“ und die nachfolgende explizierende Verallgemeinerung (6-8) sowie die Delegation der Bearbeitung „*aber das kommt erst nachher.*“ gefasst werden. Wie nah Steuerungen und Strukturierungen beieinander liegen, möchte ich mit dem nächsten Beispiel veranschaulichen.

Tr 11, 10/R-M/T

LE: mhm? (--) die jeanette noch? (.) und dann wollen wir das ganze n=bissel zusamm=nfassen? ja?

Die Lehrerin kündigt die Rederechtsvergabe an und strukturiert den weiteren Gesprächsverlauf mit der Ankündigung „*zusammenfassen.*“. Zugleich wird mit der Ankündigung das Vorgegangene als einzelne Teile impliziert, die eine Zusammenfassung ermöglichen oder nötig machen. Ohne die Rederechtsvergabe und mit einer leicht variierten Betonung, aber einer vergleichbar ansteigenden Intonation zum Beitragsende hin, hätte es sich um eine steuernde Frage-Aufforderung gehandelt „*wollen wir das ganze n=bissel zusamm=fassen? ja?*“ und nicht, wie im vorliegenden Fall, um eine prospektive Strukturierung. Letztendlich sind prospektive Strukturierungen zugleich implizite Steuerungen, insofern sie die Gesprächsbeteiligten auf eine zukünftige Diskussionsgestaltung hinweisen und vorbereiten.

1.2. Beitragsaufforderungen

Die Lehrenden verwenden bei vielen Beitragsaufforderungen metakommunikative Ausdrücke, die entweder explizit oder implizit die zukünftigen Beiträge in ihrem Zuschnitt konturieren. Mit Formulierungen wie „*da würde ich gerne noch was hörn*“ oder „*da kann doch jeder was dazu sagen*“ fordern sie metakommunikativ zu Äußerungen auf, die in thematischer Nähe zum Vorgegangenen stehen, also thematisch anbinden. Mit anderen Formulierungen werden auch spezifische Argumentationsaktivitäten elizitiert. Diese werden aufgrund ihrer handlungsorganisatorischen Funktion im Folgenden behandelt.

2. Metakommunikation und Handlungsorganisation

So können Formulierungen wie „*das können wir konkretisieren*“ oder „*kannst du diese position noch ausführen (-) konkretisieren (.) was du da meinst*“ und „*versuchs ein bisschen allgemeiner*“ können das erwartete Darstellungsformat fokussieren. Mit Äußerungsteilen wie „*wir müssen beispiele sammeln*“, „*begründe das mal, warum du meinst...*“ verweisen die Lehrenden auf die Art der zukünftigen Aktivität. Hingegen teilen Aufforderungen wie „*erklär das mal*“, „*erzähl mal*“, „*ralf machst du weiter erzähl mal eben weiter*“ nicht nur das Rederechts zu, sondern sie machen auch deutlich, welchen Typ der Sachverhaltsdarstellung die Lehrenden erwarten.

3. Metakommunikation, Benennungen und Bewertungen

Während die zuvor behandelten Beitragsaufforderungen zukünftige Beiträge vorstrukturieren und steuern, referieren die Lehrenden mit Bewertungen und Benennungen auf bereits stattgefundene Schülerbeiträge. Mit explizierenden Benennungen typisieren sie die Argumentationsaktivitäten von Schülerinnen und Schüler „*das war jetzt ein argument*“, „*du*

hast jetzt definiert“, „*da hat sie differenziert*“, „*elisabeth hat schon eingeteilt*“ und interpretieren die auf sie referierenden Äußerungsteile oder Äußerungen als jeweils spezifische argumentative Tätigkeiten. Im Kontext der Argumentationseinübung haben die Benennungen zugleich den Status von Funktionszuweisungen, die den Schülerinnen und Schülern ihr Tun bewusst machen.³⁶

Die folgenden Beispiele stellen metasprachliche Benennungen von Positionierungen der Schülerinnen und Schüler dar mit der Funktion der Vergewisserung und der Beitragsergänzung, wobei die Stimme am Äußerungsende nach oben geht: „*du lehnst das ab?*“, „*du siehst das negativ gefärbt?*“, „*du sagst quatsch?*“. Meist werden sie sprachlich wesentlich aufwändiger formuliert.

Bewertungen können die Inhalte fokussieren und sie damit in ihrer Relevanz für die Diskussion hoch- oder zurückstufen: „*das ist ein interessanter aspekt*“, „*das ist interessant (-) was du sagst*“, „*das ist jetzt nicht so wichtig*“ als auch die Aktivität selbst bewerten – und damit auch benennen: „*das war eine gute begründung*“. Komplexer ist die Bewertung, die im Zusammenhang mit einer Argumentationstypisierung steht: „*das ist interessant als widerspruch*“; diese Äußerung typisiert eine Sachverhaltsdarstellung als Widerspruch und stuft deren Relevanz hoch.

Insgesamt vermitteln die Lehrenden den Schülerinnen und Schülern mit den Benennungen und den Bewertungen der Beiträge, Argumentationshandlungen und Positionierungen implizit ein Benennungs- und Bewertungsschema für Argumentationsaktivitäten.

4. Referierende Bezugnahmen

Die Lehrenden verwenden metakommunikative Formulierungen als Bezugnahmen, um auf vorangegangene Beiträge, Beitragsteile oder Argumentationsaktivitäten zu referieren, so im Rahmen von Reformulierungen vorangegangener Schülerbeiträge.

Einfache Bezugnahmen wie „*ich hab im satz etwas genannt*“ kommen selten in Lehreräußerungen vor. Für Tiittula ist diese Form der Metakommunikation selbstreferentiell, insofern sie sich auf die eigene Rede bezieht. Davon zu unterscheiden ist der fremdreferentielle Metadiskurs, der sich auf Äußerungen anderer Sprecher oder auf den gesamten Diskurs bezieht (Tiittula 1993: 48f.). Der weitaus größte Teil der Metakommunikation in der Unterrichtseinheit Argumentationseinübung ist fremdreferentiell: Damit leiten die Lehrenden die Reformulierungen ein und fokussieren entweder pauschal die gemeinte Äußerung mit Formulierungen wie *x meint/x sagt* oder sie spezifizieren bereits bei der Bezugnahme das Bezugsobjekt: „*er hat die formulierung gebracht*“, „*noch mal zu ihrer ausgangsthese*“. Gelegentlich werden Reformulierungen auch metakommunikativ und in Frageform initiiert: „*darf ich den fall auch ein bisschen relativieren*“, „*darf ich zusammenfassen? (-) also du meinst*“.

5. Ein Fall von Sprachverwendungskritik

Ein weiterer Fall, in dem Metakommunikatives verwendet wurde, fand sich im gesamten Korpus nur ein Mal: als explizite Sprachverwendungskritik, die sich an einer stilistischen Norm orientiert mit der Bitte um Korrektur. Auf die Frage des Lehrers, was denn die kleinen Geschwister in der 7. Klasse hören, berichtet Uwe (UW) von seinem Bruder, wobei er

³⁶ Siehe hierzu auch Spiegel (2002b).

einen Dialog zwischen ihm selbst und dem Bruder re-inszeniert (ab „weil (-) mein ich (-), bis „und so was“, 4-8), den er mit einer Folgerung abschließt. Der Lehrer benennt Uwes Aktivität als *bewerten* und fragt nach einer expliziten Stellungnahme (9-13), die Uwe ihm in deutlicher Form liefert. Darauf reagiert der Lehrer (16) mit einer indirekten Kritik von Uwes Stil. Diese Stelle wird in Kap. 8.4.3 bei der Beschreibung des Stils von Herrn Schmidt noch einmal behandelt.

TR 12, 10/G-M/T

1 XW: [backstreet boys]
 2 K [KLASSE LACHT (3)]
 3 UW: ne: ne: (--) der hört also nur die ganze zeit nur sein=n hiphop,
 4 (-) da:? weil (-) mein ich (-) ja warum find=stn das gu:t, so:;
 5 (--) ja:, ich find=s gut aber (.) ja warum hörst=en eigentlich nich
 6 so zum beispiel das was ich, hör [(--) mhm (-)] ja: aus meiner
 7 K [KLASSE LACHT]
 8 UW: klasse hörn das aber auch, alle und so was (---) also der (.)
 9 geht halt voll? im trend da mit? (-) sozusagen.
 10 LE: mhm (--) und du hast es jetzt schon bewer:?tet sozusagen ja? (--)
 11 also diese (.) ant,wort (-) äh (-) das hör ich deshalb weil es
 12 eben alle hörn (--) wie würdst du diese (.) antwort denn (.)
 13 sel,ber sehn.
 14 UW: also ich find=s zum kotzen [(--) also ich]
 15 K [KLASSE LACHT]
 16 LE: ja (--) vielleicht könn=n wir=s etwas versachlichen (--) ja?
 17 UW: also ich hör das was mir gefällt, und sonst nichts

Zusammenfassung: Die Lehrenden verwenden die Metakommunikation im Unterricht in vielfältiger Weise. Wie Tiittula beschreibt, kann die Metakommunikation interaktionsrelevante, Diskurs strukturierende Funktionen im Hinblick auf die Organisationsebenen Handlung, Diskurs und Thema erfüllen. Mit der Metakommunikation können die Lehrenden differenziert sprachliche Aktivitäten erfassen und die Interaktion steuern und strukturieren. Darüber hinaus kann sie retrospektiv Handlungen benennen und bewerten und den Schülerinnen und Schülern ihr Tun – und das der Lehrenden – explizit machen. Als metakommunikative Anleitung kann sie sie prospektiv Steuerungsfunktion übernehmen.

3.3 Reformulierungshandlungen

Reformulierungshandlungen werden recht häufig in der Unterrichtskommunikation verwendet. So beschreibt Bührig (1996) reformulierende Handlungen auch im schulischen Kontext. Sie verwendet den Terminus reformulierende Handlungen als Oberbegriff und unterscheidet Umformulierungen, Rephrasierungen und Zusammenfassungen. Um Rephrasierungen handelt es sich, wenn die Handlung von den Zuhörenden und nicht von dem/der Autor/in des Reformulierungsinhalts ausgeführt wird und nur ein Wissenselement aus der vorangegangenen Äußerung enthält. Beinhaltet die Reformulierung mehrere Wissenselemente und/oder bezieht sich auf mehrere Beiträge, spricht Bührig von Zusammenfassungen. Die Differenzierungen von Bührig sind sicher wertvoll für eine allgemeine Klassifikation von reformulierenden Handlungen. Im Kontext der Argumentationseinübung macht eine Zweiteilung in Reformulierungen und Zusammenfassungen mehr Sinn, denn diese beiden Formen werden bei der Argumentationseinübung auch funktional unterschiedlich eingesetzt. So spreche ich von **Reformulierungen** - im Unterschied zu Bührig -, wenn eine Bezugnahme auf den Beitrag oder auch auf mehrere zusammenhängende Beitragsteile eines unmittelbar vorangegangenen Sprechers vorhanden ist. Ich spreche auch

dann von Reformulierungen, wenn sich die Gesprächsbeteiligten auf ihre eigenen vorangegangenen Beitragsteile beziehen. Betrachtet man wenn größere sprachliche Einheiten mit wiederholten wechselseitigen Bezugnahmen, so löst sich die Autorschaft eines Redehalts auf. Es wird dann schwierig zu unterscheiden, ob es sich um eine Reformulierung, eine Rephrasierung oder Paraphrase handelt. Daher verwende ich den Ausdruck Reformulierungen für eigene und fremde vorangegangene Beitragsteile. Unter Reformulierungshandlungen fasse ich sowohl Reformulierungen als auch Zusammenfassungen.

Zusammenfassungen verwende ich im Sinne Bührigs, wobei die Lehrenden Zusammenfassungen nur an Gelenkstellen der Diskussion einsetzen, häufig verbunden mit thematischen und strukturellen Steuerungen.

Vor Bührig haben sich Gülich/Kotschi (1986) mit Reformulierungshandlungen beschäftigt. Zu den Reformulierungshandlungen zählen sie Paraphrasen, Korrekturen und Redebewertungen. Da Bewertungen in meinem Korpus nicht in Reformulierungen vorkommen, habe ich sie in einem anderen Zusammenhang beschrieben. Korrekturen kommen im Kontext der Argumentationseinübung kaum vor, insofern konzentriere ich mich auf Paraphrasen, die ich als Reformulierungen bezeichne.

Gülich/Kotschi unterscheiden zwischen einer Bezugsäußerung, auf die sich die Reformulierung bezieht, einem Reformulierungsindikator und der Reformulierungshandlung. Diese kann selbstreferentiell sein, wenn die Gesprächsbeteiligten ihre eigenen sprachlichen Aktivitäten reformulieren, oder fremdreferentiell. Auch kann sie selbstinitiiert sein, wenn der entscheidende Auslöser für die Reformulierungshandlung vom Urheber der Reformulierungshandlung erfolgt, oder aber fremdinitiiert.

Ein Kennzeichen der Argumentationseinübung ist, dass sich die Initiativen zu den Reformulierungshandlungen von vorangegangenen Beiträgen unterscheiden von solchen, die bereits formulierte Beitragsteile des laufenden Beitrags fokussieren. Abgeschlossene Beiträge werden sowohl fremdreferentiell als auch selbstinitiiert vom Lehrenden realisiert, d.h. die Reformulierungshandlungen der Lehrenden beziehen sich auf Beiträge der Schülerinnen und Schüler und werden von den Lehrenden initiiert. Oder die Reformulierungshandlungen sind selbstreferentiell, werden aber fremdinitiiert, d.h. die Schülerinnen und Schüler reformulieren gelegentlich ihre eigenen abgeschlossenen Äußerungen, dann aber auf Initiative der Lehrenden. Zumindest sind es fast ausschließlich die Lehrenden, die die Reformulierungshandlung vorangegangener Beiträge entweder veranlassen oder auch durchführen; umgekehrt kommt es kaum vor, dass Lehrende auf Veranlassung eines Schülers oder einer Schülerin hin reformulieren. Das hängt eng mit ihrer Rolle als Lehrende und Moderierende zusammen, denn mit den Reformulierungshandlungen werden die Aufgaben der (Argumentations-)Kondensierung, der Verstehenssicherung und der Diskussionsorganisation bearbeitet.

Bei den Schüleräußerungen sind im Kontext der Argumentationseinübung Reformulierungen eigener Äußerungsteile innerhalb desselben Beitrags auffallend häufig – im Vergleich zu den Schülerbeiträgen in anderen Unterrichtseinheiten.³⁷ Gleichfalls häufig kommen Reformulierungen von eigenen Beitragsteilen in Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsaufträgen der Lehrenden vor.³⁸

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den Gülich/Kotschi behandeln (1986: 249ff.), ist die Funktion der Reformulierungshandlung als Form der **Verstehenssicherung**. Das kann in Antizipation eines Verstehensproblems geschehen, dann häufig vom Urheber der Bezugsäußerung, oder aber als Bearbeitung eines bereits vorhandenen Verstehensproblems. In einem Beispiel, das Gülich/Kotschi vorstellen, ist es eine Moderatorin, die stellvertretend für

³⁷ Siehe hierzu das Kapitel 4.1 zur Ausgestaltung der Schülerbeiträge.

³⁸ Siehe hierzu die Beschreibungen der Aktivitäten von Herrn Schmidt in Kap. 8.4.

die Zuhörenden einer Radiosendung den befragten Experten reformuliert. Genau diese Konstellation trifft auch häufig auf die Reformulierungen der Lehrenden zu. Neben der Aufgabe der Verstehenssicherung wird mit Reformulierungshandlungen aber noch eine weitere wichtige Aufgabe bearbeitet: Indem die Lehrenden die Argumentationen der Schülerinnen und Schüler reformulieren, und die Schülerinnen und Schüler diese ratifizieren, stellen sie gemeinsam mit diesen eine kondensierte Form der Stellungnahmen interaktiv her und sichern so die thematische Diskussionsorganisation.

Reformulierungen

Reformulierungen eignen sich zu den unterschiedlichsten Zwecken:³⁹ Mit Hilfe der Reformulierungen können die Lehrenden die Argumente der Schülerinnen und Schüler verallgemeinern, abstrahieren oder an andere, vielleicht bereits angesprochene Themenbereiche anbinden, inhaltlich aspektualisieren oder pointieren und damit für die Gesprächsbeteiligten die zentralen Punkte eines Beitrags verdeutlichen. Reformulierungen dienen insofern der Verstehenssicherung, der abstrakteren inhaltlichen Wiedergabe und damit häufig auch der sprachlichen Elaborierung sowie der Beitragsstrukturierung. Mit Reformulierungen können die Lehrenden den Schülerinnen und Schülern auch vermitteln, was sie argumentativ und im Hinblick auf die Diskussionsfrage gerade realisieren. Im nachfolgenden Beispiel redet Martin (MA) über den Kleiderzwang, den er in einigen beruflichen Bereichen sieht.

TR 13, 10/R-M/T

- 1 MA: in manche (-) äh äh bereiche der gesellschaft kommt man
 2 ja eigentlich gar nicht äh wenn man äh (--) wenn man also
 3 sich nicht modisch anzieht (--) es is (-) ich mein (-) denk doch
 4 mal (--) dass man als (--) wenn man in der bank arbeitet (.) nich
 5 mit=m anzug von vor dreißig jahn rumläuft oder so (--)
- 6 LE: also du meinst (--) man kann sich gar nicht ausklammern
 7 das is äh jetzt mal auf unsere frage wieder bezogen es
 8 gibt sagscht du da da müssen leute mitmachen (--)
- 9 LE: [ob se wollen oder nich.]
- 10 MA: [also im büro (---)]ja im bestimmten business so ungefähr

Im Folgenden werde ich die verschiedenen Schritte der Lehreräußerung (6-9) explizieren:

1. Auf den Reformulierungscharakter verweist der Reformulierungsindikator zu Beginn der Äußerung „also“⁴⁰ *du meinst*“.
2. Der Lehrer reformuliert Martins Beitrag, indem er ihn verallgemeinert (6) und ihn im Argumentationsraum⁴¹ verortet (7-8). Diese erste Reformulierung dient der Verstehenssicherung: Der Lehrer kann sich vergewissern, Martin richtig verstanden zu haben, und er kann gleichzeitig den anderen mit der prägnanteren Formulierung ein besseres oder neues Verstehen von Martins Beitrag ermöglichen.
3. Die Formulierung „auf unsere frage wieder bezogen“ knüpft an die Diskussionsfrage Moden und Trends an und organisiert die thematische Ebene der Diskussion.

³⁹ Siehe hierzu auch Spiegel (2002b).

⁴⁰ Zur spezifischen Funktion von ‚also‘ in Reformulierungen siehe Bührig (1996: 236ff.).

⁴¹ Zum Begriff des Argumentationsraums siehe Meissner (1994: 86): Unter einem Argumentationsraum versteht man „die Summe aller expliziten und impliziten Sachverhalte ..., die die Schülerinnen und Schüler vorbringen bzw. auf welche referiert wird.“

4. Die zweite Reformulierung von Martins Beitrag (Reformulierungsindikator „sagscht du“, 8) pointiert Martins Argument und macht es in Bezug auf den übergeordneten Diskussionszusammenhang passend (8-9).
5. Das wiederum bearbeitet Martin im Anschluss Zeile 10 („im büro“) und ratifiziert es: „ja ... so ungefähr“.

Damit ist ein für die weitere argumentative Bearbeitung wichtiges Resümee interaktiv hergestellt worden. Nach Martins Ratifikation schließt sich ein anderer Sprecher an, der den thematischen Fokus leicht verschiebt.

Die Lehrenden verwenden in den Diskussionen recht häufig solche Anbindungen von Beiträgen an die Diskussionsfrage: Sie machen auf die Zielorientierung und die thematische Gerichtetheit von Argumentieren aufmerksam und verhindern eine zu weite Verschiebung der Quaestio, der Frage, die gerade argumentativ bearbeitet wird. Die Reformulierungen haben häufig die Doppelaufgabe der Beitragsstrukturierung und der Verstehenssicherung.

Reformulierungen können auch dazu dienen, lange Beiträge zu pointieren und zugleich aus den vielen Inhalten, die im Beitrag angeboten wurden, zu selektieren. So beschränkt sich die Lehrerin in TR 14 darauf, Thomas' (TH) längeren Beitrag auf das kategoriale Kriterium der Geschlechterabhängigkeit zu komprimieren und damit seine konkreten Ausführungen stark zu abstrahieren. Sie hätte auch andere Möglichkeiten der Pointierung gehabt, so das Thema Selbstdarstellung und Geschlechteridentität (18-21), oder auch andere Handlungsmöglichkeiten wie eine Problematisierung von Thomas' Thesen.

Stattdessen leitet sie mit der Reformulierung die Beendigung einer thematischen Bearbeitung ein und schließt eine neue an. Typisch für die Beendigungsaktivität ist, dass sie nicht an den Vorgängersprecher gerichtet ist, sondern die Klasse adressiert.

TR 14, 10/R-M/T

- 1 TH: ja ich denk also (-) es gibt jetzt (-) es gibt ja zwei
 2 geschlechter? (---) und des eine [(.....)]
 3 K [KLASSE LACHT (5)]
- 4 TH: äh (---) und jedes geschlecht denk ich hat seine interessen. (--)
 5 von natur aus sind auch die interessen meistens schon gegeben.
 6 (--) und da (--) wenn also wenn ich? jetzt zum beispiel an (--)
 7 nen auto denk auto zusammabasteln oder so dann (-) kribbelt mir
 8 das richtig unter den fingern oder am computer rumzubasteln oder
 9 so (-) beim mädchen denk ich eher dass es dass dass (ob) die des
 10 eher mögen wenn sie so (-) wenn sie so kleider sehn? (--)kleider
 11 sehn- und denken so oh des gefällt mir jetzt das will ich
 12 das will ich jetzt unbedingt kaufen? (--) und da denk ich eher
 13 dass (--) dass äh mädchen sich eher (--) in der freizeit mit
 14 solchen sachen beschäftigen, und (--) bei den äh jungs? ist
 15 es eher so (--)also nich bei allen natürlich? (--) aber bei
 16 den meisten denk ich (--) is=ses so (-) ähm dass halt die
 17 freizeit für den compu?ter (---) ähm benutzt wird. (-)
 18 fast die ganze freizeit für den computer benutzt wird. (-)
 19 und da das äh halt auch auch von der natur oder so gegeben
 20 is, und das auch n=gutes mittel is ähm (-) sich (-) sich äh
 21 (-) darzustellen und halt des zeigen was man
 22 [wirklich kann. (-) das is] (auch nicht)
- 23 LE: [mh? gut also (-) äh der] thomas meint? dass die trends?
 24 auch=n bisschen geschlechterabhängig sind. (2) könn=wir
 25 mal so im raum stehen lassen. (---)(-) äh jetzt mit den
 26 handys, (--) und überhaupt ähm (--) zu den anderen
 27 technischen trends

Die Reformulierung der Lehrerin hat in diesem Fall nicht die Funktion, sich zu vergewissern, ob sie den Beitrag richtig verstanden hat. Die Lehrerin verzichtet auf eine Ratifizierung.

rung durch Thomas und blockiert so zugleich die Möglichkeit, dass Thomas seinen Beitrag expandiert. Sie wendet sich mit der Reformulierung nicht an Thomas, wie das der Lehrer im vorangegangenen Beispiel macht, sondern an die Klasse („*thomas meint*“, 23) und reduziert für diese den Beitrag von Thomas auf das Argument der Geschlechtsabhängigkeit. Wie der Lehrer im vorangegangenen Beispiel ordnet auch sie das Argument in die übergeordnete Diskussionsstruktur „*die trends*“ ein; sie führt mittels der Reformulierung die argumentationsrelevante Handlung des Verallgemeinerns vor und organisiert mit ihr zugleich die Diskussion.

Zusammenfassungen

Die Lehrenden nutzen Zusammenfassungen als Phasierungsmittel an den Gelenkstellen der Diskussion, um den bisherigen Gesprächsverlauf kondensiert darzustellen und den weiteren Gesprächsverlauf vorzustrukturieren. Phasierungen sind Unterrichtsschritte der Lehrenden, die größere Aktivitätseinheiten beenden, neue initiieren und Informationen über Gegenstand, Thema und die vorgesehene Sozialform vermitteln. „Mit einer Phasierung leitet der Lehrer einen bestimmten Abschnitt in seinem Unterrichtsvorhaben ein, indem er den Schülern nicht nur eine Aufgabe, sondern auch Wege zu deren Lösung eröffnet“ (Vogt 2002: 128). Ein Beispiel für eine Phasierung bietet das Transkript TR 1.

Der nächste Ausschnitt zeigt den Einsatz der Gesprächshandlung Zusammenfassung, verknüpft mit der Gesprächshandlung Metakommunikation, die die Art der vorangegangenen Aktivität deutlich macht.

TR 15, 10/R-M/T

1 LE: aha. (--) also ihr habt jetzt praktisch definiert? unter welchen?
 2 bedingungen? computer, spielen zum trend. wird. (--) ja und jetzt
 3 müssen wir mal auf unsere fra,ge. zurückkommen. (--) sollte
 4 man? (-) moden und trends mitmachen. jetzt am beispiel
 5 computer. (-) was meint ihr dazu. (-) bei den computern- (1) soll
 6 man das mitmachen? (---) tina? (-)

Zusammenfassung: Mit Hilfe der Reformulierungen bündeln die Lehrenden einen vorangegangenen Schülerbeitrag, mit Hilfe der Zusammenfassungen kondensieren sie mehrere Schülerbeiträge, die entweder unter einem Subthema oder aber über eine gemeinsame Gesprächshandlung – wie in TR 14 das Definieren - vereint werden. Dabei können die Lehrenden die vorangegangenen Schülerbeiträge auf einer abstrakteren oder allgemeineren Ebene reformulieren, sie können sie auch durch eine Auswahl eingrenzen und auf bestimmte Themenbereiche pointieren und so für die weitere Interaktion ‚passend‘ machen. Gülich/Kotschi (1986: 240) unterscheiden zwischen Reformulierungen, die die Bezugsäußerung variieren, expandieren oder reduzieren. In den Lehreräußerungen kommt nur das Reduzieren vor, das ich als ‚Kondensieren‘ bezeichne. Dies geschieht in der Regel interaktiv unter Mitarbeit oder durch Ratifikation des Autors oder der Autorin der Bezugsäußerung. Die Lehrenden können auf eine Ratifikation durch die Beitragenden verzichten, indem sie die Reformulierung direkt an die Klasse adressieren und damit das Ende des Rede-rechts für den Sprecher bzw. die Sprecherin signalisieren. Sind die Autoren bzw. Autorinnen mit der Reformulierung nicht einverstanden, so reklamieren sie auch ohne Aufforderung der Lehrenden; Beispiele hierfür finden sich in Kap. 6.3.1 im TR 49. Neben der Funktion der Vergewisserung und der Verstehenssicherung haben Reformulierungen und Zusammenfassungen strukturierende Funktionen. Insofern die Lehrenden als Moderierende die Verpflichtung zur Organisation und Durchführung der Argumentationseinübung haben,

sind sie es auch, die in erster Linie Reformulierungen und Metakommunikation interaktionsstrukturierend verwenden.

3.4 Argumentieren

Nur recht selten geben die Lehrenden die Rolle der Moderation auf und nehmen die Rolle der Diskutierenden an. Sie tun es meist in der Funktion des *Advocatus diaboli*, um die Schülerinnen und Schüler argumentativ zu provozieren oder eine Argumentation auf die Spitze zu treiben und so *ad absurdum* zu führen wie im nächsten Transkriptbeispiel. Peter (PE) argumentiert für die Freiheit, sich zu kleiden, wie man möchte, und gegen Schuluniformen, die seiner Meinung nach als Formen der Gleichmacherei zu verurteilen sind.

TR 16, 10/R-M/T

```

1 PE: was, er sich leisten kann. (-- )
2 LE: passiert des aber net auch wenn sich zum beispiel jeder nach der
3     mo:de klei?det. (-)

4 PE: ja dann (.) gibt=s ja [(....) ]
5 LE: [dann läuft] ja auch jeder wie mit wie
6     mit=ner uniform rum. (-- ) und ich mein wenn jetzt jeder zum
7     beispiel sagt ich mach den (-) trend von der (-) kätthe mit und
8     dann sitzen wir alle so: da:? (---) und [(mit schneckenudel..)]
9 K                                     ((ANSPIELUNG FRISUR KA))
10 K                                    [KLASSE LACHT (3) ]
11 KÄ: das is genau

```

Der Lehrer weist auf die Folgen hin, die entstehen, „*wenn sich [...] jeder nach der mode klei?det.*“ (2-3) und imaginiert ein Beispiel: die außergewöhnliche Frisur der Mitschülerin Käthe – sie hat ihre geflochtenen Haare auf der Höhe der Ohren in Kreisform festgesteckt – als Modell für einen Trend; eine Vorstellung, die die Klasse belustigt. Neben der Funktion, Peters Argument zu relativieren, hat die Aktivität des Lehrers eine rhetorische Funktion. Die von der Imaginierung hervorgerufene Komik ironisiert das *Sich-nach-der Moden* Richten vieler und führt das Argument von Peter *ad absurdum*.

Mit ihren Argumentationen führen die Lehrenden vor, welche Argumentationsformate und Diskussionsformen sie von ihren Schülerinnen und Schülern erwarten. Präferieren sie eine Pro- und Contra-Diskussion – das wird auch durch ihre Steuerungsaktivitäten bei der Moderation ersichtlich – so präsentieren sie Argumente, die in eine Pro- und Contra-Struktur passen und entsprechende Positionen darstellen oder aber in Frage stellen, wie im Schneckenudel-Beispiel. Leiten sie die Klasse zu einer Klärungsdiskussion an, so formulieren auch sie eher Schlussfolgerungen und Erwägungen.⁴²

3.5 Bewerten

Bewertungen der Lehrenden folgen gelegentlich im Rahmen der Beitragsratifizierungen. Sie können die Beitragsgestaltung und -formulierung, die Argumentationsdarstellung und die Qualität der Inhalte sowie die Positionen der Sprecherinnen und Sprecher fokussieren und durch die Bewertungen in ein Qualitäts- und Relevanzraster einordnen mit Formulierungen wie „*das war ein wichtiges/gutes argument*“, „*das ist interessant*“. Bellack et al.

⁴² Ein Beispiel hierfür findet sich in Spiegel (2002b).

(1974: 93) stellen fest, dass die Lehrenden selten negative Bewertungen formulieren. Dies gilt auch für die Lehrenden, die ich in den beiden Korpora 1 und 2 beobachtet habe: Sie formulierten kaum Bewertungen und Relevanzmarkierungen, möglicherweise als Folge ihrer Beschränkung auf die Moderatorenrolle. Nur in vier Unterrichtseinheiten bekundeten die Lehrenden überhaupt negative Kritik; siehe hierzu auch die Kapitel 6.1.1 und 6.2. Phillip (PH) kommt auf Handys zu sprechen und lehnt deren Benutzung beim Autofahren ab.

TR 17, 10/R-M/T

- 1 PH: die wo auch im auto immer telefoniern. (-) dass da (-)
 2 irgendwie (.) dass sie net aufpassen (-) dass ihn=unfälle
 3 passiern. (-) (ich find auch also) (-) man soll net überall
 4 telefoniern. (--) find ich. (-)
 5 LE: ja phillip (--) das is=n
 6 ganz wichtiges äh argument (.) was du da bringst
 7 (.) was eigentlich (--) äh (--) gegen so=n handy spricht nä?
 8 L für den gebrauch des (--) also gegen des äh handy.

Der Lehrer bewertet Phillips Beitrag als „ganz wichtiges argument“ (6), hebt ihn mit der Relevanzmarkierung aus vielen anderen Beiträgen hervor und ordnet ihn in ein Pro-und-Contra-Raster ein „also gegen des äh handy.“ (8); er organisiert so eine Pro- und-Contra-Diskussion.

Eine ausnahmsweise kritische Bewertung einer Position signalisiert der Lehrer im nächsten Beispiel, in dem es um Verhaltensweisen geht. Signifikant ist, dass die kritische Bemerkung, ähnlich wie die auch von ihm ausgeführte Sprachverwendungskritik, auf die ich zuvor eingegangen bin, nicht explizit formuliert wird, sondern indirekt. Der Lehrer fordert gerade zur Bearbeitung eines neuen thematischen Bereichs auf, Martina (MN) plädiert gegen das Engagement für andere:

TR 18, 10/G-M/T

- 1 LE: was liegt e,her im trend? (--) und was liegt vielleicht auch
 2 berech?tigterweise eher im trend-
 3 MN: ich denk dass man sich (.)
 4 sel?ber (.) (für sein ei,genes (.) wohl nur sorgt halt)
 5 (---) aber es is? auch so:. (--) wenn ich (-) ich würd mich ja
 6 jetzt auch nich engagiern? (.) für andere, (.) weil (.) wer
 7 engagiert sich für mich? (---) und dann (---)und wenn man
 8 das nämlich (---) ah ich denk (--) irgendwie hab ich das gefühl
 9 dass ich dann tota:l hilf?los wär (--) und ganz allei:?ne
 10 stehen würde (--) weil wer macht das noch? (---) sonst kuckt
 11 doch auch? jeder auf sich selbst (---) und dann (-) helf ich
 12 mir doch nich wenn ich dann für andre die nur auf sich selbst
 13 schauen (-) für die: irgendwas (-) mich ein?setze. (2)
 14 LE: das war ne ganz klare (-) meinung? (--) äh (--) zum thema
 15 (---) einsatz, für (.) das allgemeinwohl, (-) is es nich

Auf die Frage des Lehrers nach einem berechtigten Trend nennt Martina das Sich-nicht-für-andere-Einsetzen; sie positioniert sich, indem sie deutlich macht, dass und warum sie sich nicht für andere einsetzen würde. Anstatt den Beitrag zu reformulieren und/oder zur Disposition zu stellen, ratifiziert der Lehrer ihren Beitrag mit einer sarkastischen Bemerkung (14/15) „das war ne ganz klare (-) meinung? (--) äh (--) zum thema (---) einsatz, für (.) das allgemeinwohl,“. In der Folge wiederholt der Lehrer seine Fragestellung noch mehrmals in der Hoffnung, eine zu Martina konträre Darstellung zu erhalten, aber die Schülerinnen und Schüler bestätigen Martina in ihrer Ansicht. Dass der Lehrer den Beitrag von Martina nicht in irgendeiner Form, so z.B. durch die Reformulierung, diskutieren lässt, sondern stattdessen die Frage noch einmal bearbeiten lässt, ist signifikant und eine Folge

der kritischen Bewertung: Die Ablehnung der Inhalte des Beitrags wird mit der Vermeidung der Diskussion des Beitrags zementiert. Der Lehrer ist mit dieser Position nicht einverstanden; das signalisiert er indirekt mit der expliziten metakommunikativen Bemerkung, die an niemanden direkt gerichtet ist, mit den Verzögerungen nach „klare (-)“ als Hinweis auf eine Formulierungssuche und nach der Interjektion ‚äh‘. Während die Äußerung durch die Pausen eher zögerlich klingt, vermitteln Prosodie und Inhalt durch die Wortwahl und die unpersönliche Formulierung Entschiedenheit. Es entsteht eine Spannung aufgrund der Diskrepanz von Entschiedenheit und Zögerlichkeit, die auf die Modalität Sarkasmus als Form des ironisierend-zynischen Sprechens hinweist; zur Ironie siehe Hartung (1998). Auch auffällig ist, dass er noch zweimal explizit auf der argumentativen Behandlung seiner Frage insistiert, während er sonst die Themenführung im Argumentationsverlauf – bis auf thematische Neufokussierungen - nur formal steuert.

3.6 Zusammenfassung: Die Gesprächsaktivitäten der Lehrenden

In diesem Kapitel habe ich die Handlungstypen der Lehrenden bei der Argumentationseinübung beschrieben: Fragen, Metakommunikation, Reformulierungshandlungen, Argumentieren und Bewerten. Die Handlungstypen Fragen und Argumentieren sind in der hier präsentierten Form nicht typisch für das Lehrerhandeln. Hingegen sind die Metakommunikation, Reformulierungen und Bewerten auch in anderen Unterrichtsformen vertreten.

Die Lehrenden können die Gesprächshandlungen zur Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen bei der Argumentationseinübung sowohl in der Rolle als Lehrende als auch in der Rolle als Moderierende einsetzen. Alle Gesprächshandlungen werden in interaktionsrelevanter Weise von den Lehrenden verwendet: Die Lehrenden steuern und strukturieren, pointieren und kondensieren mit ihrer Hilfe das Interaktionsgeschehen, die Argumentation und die Diskussion, und sie leiten mit ihnen die Handlungen der Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung der Argumentationseinheit an; sie etablieren so die Möglichkeiten für die thematische Organisation und sie sichern die Verständigung. Wie dies konkret geschieht, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler daran aktiv beteiligen, ob individuelle Unterschiede in der Realisierung der Handlungstypen vorhanden sind und ob sie gar Einfluss auf die Wahrnehmung der jeweiligen Gesprächsaktivität haben, werde ich in Kap. 8 der Arbeit behandeln.

Darüber hinaus vermitteln die Lehrenden mit den Gesprächshandlungen den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein ihres eigenen und gemeinsamen Tuns und eine Vorstellung bezüglich dessen, was unter Argumentation(seinübung) verstanden werden kann; genauer beschrieben habe ich das in Spiegel 2002b.

4 Die Interaktionsaufgaben der Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler verhalten sich komplementär zu den Anforderungen der Lehrenden und sie bemühen sich, deren Arbeitsaufträge zu erfüllen. Das tun sie, indem sie sowohl einzeln gegeneinander als auch gemeinschaftlich miteinander argumentieren und auf Aufforderungen der Lehrenden hin...

- ...Stellungnahmen formulieren bzw. diese komplettieren, wobei sie sowohl ihre eigenen Stellungnahmen als auch die der anderen ergänzen,
- ...auf Fragen der Lehrenden antworten. Man kann einen Unterschied zwischen der Argumentation im Alltag und der Argumentationseinübung in der Schule an der Funktion und der Häufigkeit der Aktivität (Lehrer-)Frage und der korrespondierenden Gesprächshandlung (Schüler-)Antwort festmachen. Zwei Unterrichtsstunden zur Argumentationseinübung werden hauptsächlich durch diesen Aktivitätstyp bestimmt, den die Lehrenden selbst während des Unterrichts als zur Argumentation zugehörig bezeichnen.⁴³
- ...Turnorganisation als auch Themensteuerung über Gesprächsphasen hinweg übernehmen.

Die Schülerinnen und Schüler stellen kaum Fragen zum Inhalt der Unterrichtseinheit (Fragen zum Argumentieren) oder nach unbekanntem Wissenselementen; gelegentlich fokussiert eine Frage den formalen Ablauf der Unterrichtseinheit oder zielt auf die Verständnissicherung. Nur in einer 13. Klasse wurde eine Nachfrage bezüglich des *Procedere* gestellt. Fragen, die inhaltliches Verstehen betreffen, wurden nicht gestellt. In einer 10. Klasse Realschule reagiert ein Schüler auf einen unklaren Arbeitsauftrag des Lehrers mit einer Verständnissicherungsfrage. In Korpus 2 variierte die Auftretenshäufigkeit von Nachfragen. Während in den 5. Klassen viele nachfragten, da ihnen wohl die Unterrichtsroutinen noch nicht vertraut waren, haben die anderen nur bei zwei Lehrenden auffällig häufiger Fragen gestellt: Ein Lehrer formulierte regelmäßig komplexe Arbeitsaufgaben; das hatte in allen seinen Klassen Nachfragen zur Folge. Er erwähnte mir gegenüber, dass er mit seinen Schülerinnen und Schülern dahingehend ein Problem habe. Eine 8. Klasse nutzte Frageformate als rhetorisches Potenzial für ‚Störmanöver‘, um Präsenz zu signalisieren und zur Selbstdarstellung: Sie problematisierten, am Unterrichts*procedere* anknüpfend, das Verstehen von Arbeitsaufträgen. Beides sind Handlungsfelder, in denen Nichtverstehen den unzureichenden Explikationen anderer angelastet werden kann.

Insgesamt gilt: Anstatt Verstehensfragen zu stellen nehmen die Schülerinnen und Schüler Vagheiten und Verstehenslücken in Kauf, sie bemühen sich mental im *Procedere* des Interaktionsgangs um Verstehensreparaturen, um nicht als unaufmerksam oder dumm wahrgenommen zu werden. Dieser Umgang mit Verstehensproblemen und Missverständnissen zeigt sich auch an der Art, wie die Beteiligten im Korpus bei den wenigen aufgedeckten Missverständnissen zwischen der Klasse und den Lehrenden reagieren. Das Fehlen von Verstehensfragen bei Wissenslücken und Missverständnissen hängt möglicherweise mit der Fehlerkultur in Deutschland zusammen.⁴⁴ Ein ähnliches Verhalten, allerdings anders motiviert, hat Liedtke (1998) in der interkulturellen Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern einer Sprache feststellen können. Hier gilt die Präferenz der Abwehr von Beziehungsstörungen gegenüber der Bearbeitung von Verstehensproblemen.

⁴³ Ein weiterer Unterschied, den ich überwiegend im Aufnahmedesign mit den Lehrenden feststellen konnte, liegt in der geringen Hartnäckigkeit der Schülerinnen und Schüler, Recht behalten zu wollen.

⁴⁴ Siehe hierzu Spychinger, (Zwischenberichte 1997-1999), Chott (1999) und Althoff (1999).

Beim Argumentieren können einzelne eine Position vertreten und diese gegenüber Widersprüche und Einwände der anderen verteidigen. Häufiger argumentieren sie kooperativ: Sie formulieren mehrere, sich wechselseitig ergänzende Argumente zu einem Schwerpunkt, präsentieren gemeinsam ein Argument in alternierenden Beiträgen oder übernehmen abwechselnd Bestandteile einer Argumentationsdarstellung wie Behauptung und/oder Begründung, Stütze, Schlussfolgerung oder Fazit. Vogt (2002) beschreibt drei verschiedene Argumentationssequenzen: kontroverse, konvergente und divergente Sequenzen:

Der Zweck einer konvergenten Sequenz besteht darin, dass die Subjekte eine gemeinsame Lösung finden, ihre Perspektivenunterschiede auf einen Gegenstand vereinheitlichen. Dagegen geht es in einer kontroversen Sequenz um die Akzentuierung der unterschiedlichen Positionen, um zu einem Ergebnis zu kommen. Das muss jedoch nicht immer gelingen, die Bemühungen um eine Vereinheitlichung können enden in Übereinstimmung, im Konsens, oder aber im Widerstreit, im Dissens. In einer divergenten Sequenz schließlich entwickeln die Beteiligten eine Vielfalt von Perspektiven auf einen Gegenstand. (2002: 89f.)

Ich halte eine Einschränkung auf zwei Argumentationsweisen für ausreichend und beschränke mich auf das konsensuelle bzw. kooperative und das oppositive bzw. kontroverse Argumentieren. Meine Klassifikation von Argumentation unterscheidet nach anderen Kriterien als Vogt: So unterteile ich Diskussionen in Pro- und Contra-Diskussionen und Klärungsdiskussionen.⁴⁵ In beiden kann oppositiv und kooperativ argumentiert werden, sie unterscheiden sich in Bezug auf die thematischen Entfaltungen. Während beim konsensuellen bzw. kooperativen Argumentieren gemeinsam unterschiedliche Argumente präsentiert werden und somit auch eine Perspektivenvielfalt bezüglich der Quaestio entsteht, werden beim oppositiven oder kontroversen Argumentieren unterschiedliche Positionen vertreten und gelegentlich untereinander ausgehandelt. Häufig finden sich beide Formen in den Diskussionen – jeweils für bestimmte Phasen oder thematische Schwerpunkte. Während des kontroversen Argumentierens werden neben den konträren Standpunkten auch Ansätze für Übereinstimmung gesucht oder Einräumungen zugestanden – je nach Art der Beziehungskonstitution der Gesprächsbeteiligten. Beim konsensuellen Argumentieren kooperieren die Schülerinnen und Schüler miteinander, indem sie über weite Teile gemeinsam an einer Argumentationsdarstellung arbeiten in dem Sinn, dass sie sich wechselseitig beim Argumentieren in unterschiedlichen Hinsichten ergänzen, vertiefen und stützen.

Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler beziehen die Jugendlichen auch in einer anderen Weise in die Argumentation ein, nämlich als Bezugspunkte von Konkretisierungen. Das Aussehen, die Handlungen oder das Verhalten von Andrea, Harald oder Käthe dienen ihnen als konkrete Beispiele, auf die sie, gerne im Kontrast zu ihrem eigenen Verhalten oder Aussehen, verweisen: *„ich zieh mich jetzt net so extrem an wie die käthe“*.

Die Schülerinnen und Schüler realisieren unterschiedlich komplexe, abstrakte oder auch schlichte Argumentationen, die ganz allgemein, aber auch ganz konkret formuliert werden. Sie können thematische Schwerpunkte auf vielfältige Weise bearbeiten, indem sie sie ergänzen, relativieren oder absolut setzen, differenzieren, aktualisieren oder nur anreißen, um dann zu einem anderen thematischen Bereich überzugehen. Dabei verwenden sie die klassischen Bestandteile einer Argumentationsdarstellung wie These bzw. Behauptung, Begründung oder begründendes Beispiel, illustrierendes Beispiel und Schlussfolgerung

⁴⁵ Siehe Kap. 1.3 und Spiegel (1999a, 2004).

sowie Fazit in ausführlicher Weise, in rudimentärer Form oder sie verzichten in weiten Teilen auf deren Realisierungen.

Beispielhaft präsentiere ich zwei ausgebaute Argumentationsbeiträge: Im ersten Beitrag von Anne aus einer Pro- und Contra-Diskussionsphase wird das Argument zyklisch und allgemein formuliert präsentiert, im zweiten Beitrag von Jeanette wird es linear und konkret am Beispiel entwickelt. Zunächst bezieht Anne (AE, 1-8) Position gegenüber der Frage, ob die Nutzung von Computern Trend ist, danach folgt eine Stellungnahme von Jeanette (JE, 10-18):

TR 19, 10/R-M/T

1 AE: ich find das is kein modetrend; (--) weil ähm (--) manche
 2 brauchen das wirklich (--) weil=s anders ohne nich mehr
 3 geht? (--) zum beispiel die firmen oder so (wenn er meint)
 4 wirklich jeder (-) wirklich nich (---) ich kenn=nich viele die
 5 n=computer ham oder die sich groß mit=m computer beschäftigen (2)
 6 also deswegen find ich auch nich dass=es groß im trend is; gut
 7 vielleicht hat=s jemand und=s entwickelt sich immer weiter fort?
 8 aber (3) so richtig net
 9 LE: mhm- (---) mhm- jeanette
 10 JE: ich find dass=es n=trend is? weil (--) bei uns in=ner klasse
 11 is=ses (--) sehr zu beobachten? dass da (--) um die sechs leute
 12 glaub ich (--) auf alle fälle,=nen computer haben, die sich (-)
 13 auch wirklich in der fünfminutenpause zusamm=nschließen und
 14 wirklich (-) die ganzen fünf minuten durchgehend über computer
 15 reden, (-) und sich da irgendwie naj=einander aufbauen un=das
 16 is nich eben (-) dass sie=s brauchen? sondern einfach so=ne (-)
 17 freizeitbeschäftigung und ich find auch dass ne
 18 freizeitbeschäftigung? (---) ähm (---) ne art trend is, (4)

1. Anne argumentiert in ihrem Beitrag in Runden, sie liefert zwei Begründungen und geht in einer dritten Runde auf die konträre Position eines Vorgängers ein. In der ersten Runde realisiert sie die klassische Form des Arguments, eine Behauptung oder Positionierung, die sie in einem zweiten Schritt begründet und mit einem Beispiel stützt.
 - a) Zunächst formuliert Anne ihre Einstellung oder Position zur Frage („*ich find das is kein modetrend.*“, 1), die sie
 - b) im Anschluss mit der Notwendigkeit begründet, solche Geräte einzusetzen („*brauchen das*“, „*geht nicht mehr ohne*“, 2-3), und schließt
 - c) ein Beispiel an („*die firmen*“, 3).
 - d)/a) Danach reformuliert sie elliptisch das Argument ihres Vorredners („*wenn er meint.*“, 3f) und widerspricht dem pauschal.
 - b) Sie schließt eine zweite Begründung an, die auf ihren eigenen Erfahrungen beruht, („*ich kenn nich viele*“, 4) und
 - d) folgert daraus eine Konsequenz, die eine Reformulierung von A. darstellt (6).
 - e) Danach folgt eine Einräumung (6/7), die manchen die Verwendung der Computer zugesteht, aber mit einer
 - a) Reformulierung und damit Wiederholung ihrer bereits geäußerten Einschätzung endet.

In Annes Argumentation ist das Beispiel⁴⁶ nur minimal ausgebaut, die Argumentation von Jeanette, die auf Anne reagiert, ist anders aufgebaut:

⁴⁶ Zu Form und Funktion von Beispielen siehe Schütte/Spiegel (2002).

2. Jeanette expliziert ihre Argumentation nicht in Runden, sondern konzentriert sich bei der konkreten Argumentationsdarstellung auf das ausgebaute Beispiel „*bei uns in=ner klasse*“ (10). Auch sie beginnt mit einer Positionierung („*ich find dass=es n=trend is? weil*“, 10) und schließt den Begründung signalisierenden Konnektor ‚*weil*‘ an. Danach folgt eine Beobachtung aus ihrem Lebensbereich, die sie gemacht hat, aber hier distanziert formuliert („*is=es sehr zu beobachten*“): Sie schildert das Verhalten einiger Klassenkameraden, die „*die ganzen fünf minuten durchgehend über computer reden, und sich da irgendwie naj=einander aufbauen*“. Danach macht sie eine Motivationszuschreibung („*nicht dass sie=s brauchen*“, 16), indem sie das Verhalten der Jugendlichen als ‚*freizeitbeschäftigung*‘ bezeichnet und unter die Kategorie Trend subsumiert. Sie widerspricht ihrer Vorrednerin nicht explizit; der Widerspruch wird deutlich durch die Position des Beitrags als Nachfolgebeitrag mit einer im Vergleich zum Vorgängerbeitrag oppositiven Positionierung, die durch die Formulierungsähnlichkeit mit der ersten Positionierung zutage tritt. So sagt Anne: „*ich find das is kein modetrend. weil*“, und diese Formulierung übernimmt Jeanette „*ich find dass=es n=trend is? weil*“.

4.1 Gemeinsames Argumentieren

Nachdem der Lehrer die Phase des Definierens abgeschlossen hat (1-3) und in die Diskussionsphase überleitet, präsentieren Thomas (TH) und Andy (AN) alternierend und sich wechselseitig ergänzend Teile einer Argumentation, bis der Lehrer einschreitet. Es handelt sich um eine Diskussion, die überwiegend als Klärungsdiskussion realisiert wurde.

TR 20, 13/G-M/T

1 LE: gu:t- (--) äh (--) ich glaub wir lösen uns dann mal n=bisschen
 2 von dieser (--) äh von diesem versuch die (--) begrifflichkeit
 3 des themas zu klären un (--) un wollen jetzt mal einzelne
 4 trends nenn=n? (--) und im (.) sinne der fragestellung (.) uns
 5 überlegen? (--) äh welche trends und moden sind (---) äh (--)
 6 abzulehnen? (--) aus ihrer sicht (--) und welche könnte man
 7 durchaus mitmachen? (---) welche sollte man vielleicht sogar (-)
 8 mitmachen. (-) da hätten wir ja dann schon mal (-) äh eine
 9 eingangsdifferenzierung (---) ja darf sich jetzt jeder, (--)
 10 melden, (-) thomas-
 11 TH: ja also den trend zur computerisierung
 12 also dass jeder n=computer (-) daheim haben sollte glaub ich
 13 sollte man schon mitmachen weil weil=s halt das medium der
 14 zukunft is; computer
 15 AN: ich glaub (-) den muss man sogar mitmachen
 16 LE: mhm?
 17 AN: den sollte man net? den muss man mitmachen
 18 TH: weil (---) sonst lebt man halt hinter der zeit (--) also in=n
 19 paar jahn wird es zumindest glaub ich so sein dass (--) dass
 20 vieles nur noch über computer geht.
 21 AN: ich denk auch am arbeitsplatz wird=s dann an jeder stelle (.)
 22 n=computer geben, (--) und wenn man [da net] bescheid weiß?
 23 LE: gut [ja:]
 24 fächern wir den punkt vielleicht mal n=bisschen auf? (--) äh
 25 (--) nenn=n sie doch mal gründe? weshalb sie diese (--)
 26 verbreitung, des computers für so (--) unerlässlich halten.
 27 (--)für wünschenswert; (--) sogar? (1) bisschen was is schon
 28 angeklungen?

Thomas bekommt das Rederecht; er fokussiert das Thema Computer als Trend und plädiert für das Mitmachen, das er auch begründet (11-14). Andy bekräftigt die Argumentation sei

nes Vorredners (15/16), indem er dessen Äußerungsteil wiederholt und dabei variiert. Er ersetzt dabei das Modalverb „sollen“ mit dem stärker imperativischen Modalverb „müssen“ und intensiviert seine Aussage mit der Partikel „sogar“ (15). Seine zentrale Aussage wiederholt Andy noch einmal (17).

Thomas ratifiziert die Aktivität seines Vorredners, indem er an die beiden vorangegangenen Beiträge – seinen eigenen und den von Andy - mit dem kausalen Konnektor „weil“ und einer zweiteiligen Begründung anschließt (18-20): Er formuliert eine pauschalisierende, indirekt wertende, negative Folgerung für den Fall der Nicht-Beachtung des Trends („sonst lebt man halt hinter der zeit“, 18), die er mit einer Prognose relativiert („in=n paar jahn wird es zumindest glaub ich so sein“, 18-19).

Andy ergänzt Thomas' Forderung „dass jeder n=computer daheim haben sollte“ (12), indem er gleichfalls prognostiziert, dabei aber einen anderen Lebensbereich fokussiert, den Arbeitsplatz: „auch am arbeitsplatz wird=s...an jeder stelle n=computer geben“ (21/23). Er deutet ein Fazit an, das implizit auf die Notwendigkeit der Beschäftigung mit dem Computer verweist, als der Lehrer eine Turnübernahme vorbereitet. Sich bei der Turnübergabe abwechselnd haben Thomas und Andy gemeinsam ein Argument entwickelt, ausgebaut und sich wechselseitig dabei unterstützt.

Wie im Anschluss die Reaktion des Lehrers zeigt, haben sie – auch durch die gemeinsame Argumententfaltung – dem Lehrer ein Stück weit vorgegriffen; das versucht dieser ab Zeile 24/26 zu reparieren: Er gibt die Anweisung, ‚den Punkt aufzufächern nach Gründen für den Computer‘ und legitimiert so nachträglich, was Thomas und Andy bereits realisiert haben, denn, wie der Lehrer sagt, „bisschen was is schon angeklungen,“ (27-28).

4.2 Ein allgemeines Fazit ziehen

Während im vorhergehenden Transkriptbeispiel zwei Schüler alternierend ein Argument inhaltlich ausgebaut haben, liefern hier mehrere Schüler zusammengehörige Argumentationsbausteine. Der erste, Ulf (UL, 1-4), macht darauf aufmerksam, dass nicht nur ein Markenartikel aktuell ist, sondern mehrere zugleich im Trend liegen können. Er argumentiert auf einer konkreten Ebene und verwendet stellvertretend und illustrierend zwei Markenartikel („nikeschuhe und birkenstock“, 1). Eine der Marken, Birkenstock, ist, wie aus Gesprächen der Schülerinnen und Schüler deutlich wird, absolut indiskutabel für diese Zielgruppe; sie steht somit für etwas, das für die Jugendlichen keinen Trendstatus hat.

Der Lehrer erfragt weitere Beispiele (5) und weist Rolf das Rederecht zu. Dieser bedient nicht die Anforderung des Lehrers, sondern stützt stattdessen Ulf mit einer Beobachtung aus seiner Lebenswelt (RO, 7-12): Die Marke ist vornehmlich bei den Studenten Trend. Ein weiterer Schüler, Martin (MA, 14-20), zieht daraus ein allgemeines Fazit, indem er den übergeordneten Zusammenhang aufgreift.

TR 21, 10/R-M/T

- 1 UL: selbst wenn jetzt (---) wenn jetzt nikeschuhe und birkenstock
 2 und noch irgendwas anderes mode wärn (--) dann könnt man
 3 genauso (-) birkenstock anziehen wie auch nikeschuhe (--) das
 4 heißt des net dass andere schuhe net? mode sind (--)
 5 LE: (1) habt ihr noch=n anderes beispiel außer (-) nikeschuh=n; (2)
 6 rolf
 7 RO: ja (-) das stimmt schon? mit den birkenstock (zum
 8 beispiel ich seh ähm) (-) ziemlich viel studenten, im sommer
 9 (-) die ha=m (--) also (--) die wenigsten tragen von denen so ähm
 10 (--) markenklamotten (--) oder (1) die ham schon (.) birkenstock
 11 ziemlich viel an (--) wenn ich jetzt da (dableib) dann is

12 des bei den=n eben modern (obwohl es) (--)
 13 LE: martin
 14 MA: ich würd sagen wir als verbraucher machen den (.)die mode(--)
 15 aber wenn der(-) hersteller merkt? dass sich sein produkt gut
 16 verkauft? (-) dann bringt er noch mehr solche sachen auf den
 17 markt- und wenn er merkt? dass es sich nicht? gut verkauft
 18 dass wir=s also nicht wollen (---) dann nimmt er=s wieder vom
 19 markt. (--) und probiert sich wieder dem verbraucher, (-)
 20 anzupassen halt (-) was der grade will

Martin zieht aus den beiden vorigen Beiträgen ein Fazit, indem er auf allgemeiner Ebene eine Erklärung anschließt für das Verhalten der Hersteller in Abhängigkeit zum Verbraucher, wobei das Verhalten der Verbraucher in den beiden vorangegangenen Beiträgen konkret angesprochen wurde: Für die Marken gibt es je spezifische Zielgruppen, und solange diese Zielgruppen („*wir als verbraucher*“, 14) die Marken kaufen, sind diese in Mode und werden von der Industrie produziert.

Ulf hat die Behauptung geliefert, Roland die Stützung, Martin hat auf einer allgemeineren Ebene eine Erklärung formuliert.

4.3 Missverständnisse klären

Da sich die Schülerinnen und Schülern scheuen, Missverständnisse zu klären, finden sich nur wenige Bearbeitungen von Missverständnissen in den Korpora.

Missverständnisse können im Vorfeld geklärt werden, wenn sie sich anbahnen, oder nachdem durch Folgeaktivitäten deutlich geworden ist, dass ein Missverständnis vorliegt, als Reparatur im Nachfeld. Auch können Missverständnisse von der Person, die Verstehensprobleme hat, geklärt werden, was selbstverständlich nur im Vorfeld möglich ist, von den Urhebern der missverstandenen Aktivität oder von anderen Gesprächsteilnehmenden. Der nächste Transkriptausschnitt zeigt die Bearbeitung eines möglichen Missverständnisses durch die Missverstehende mit Hilfe einer Nachfrage. In einem weiteren Transkriptbeispiel ist es eine indirekt Betroffene, die ein mögliches Missverstehen bearbeitet.

Eine Verstehensfrage im Vorfeld eines Missverständnisses

Anne (AE) hat nicht genau verstanden, worum es Jeanette in ihrem Beitrag gerade ging. Sie möchte sich vergewissern und fragt im Anschluss an Jeanettes Beitrag nach: Geht es allgemein um Computer oder um Computerspiele? (JE: Jeanette)

TR 22, 10/R-M/T

1 AE: is jetzt ne frage is des dann (-)
 2 JE: ja die hatten=s über [computerspiele;]
 3 AE: ähm über computerspiele? (-) [oder]
 4 oder (--) ach so (--) ich dachte allgemein computer (--) so
 5 programme und sowas (--)
 6 LE: (da da hat) sie jetzt differenziert (--)

Anne kündigt ihre Frage explizit an und macht damit deutlich, dass sie den Aktivitätsrahmen Argumentieren kurzzeitig verlässt. Die Frage selbst wird recht knapp formuliert und nicht explizit an eine Vorgängeraktivität angebunden, der Zusammenhang ergibt sich aus dem Frageinhalt und aus der Adressierung (Blickkontakt) direkt an die Urheberin der missverständlichen Aktivität. Jeanette antwortet gleichfalls knapp. Erst daraufhin expliziert

Anne ihr Verstehensproblem, das in dieser nachgestellten Position zugleich eine Rechtfertigung für die Rahmendurchbrechung Argumentation ist. Die Lehrerin reagiert auf Annes Initiative, indem sie sie mit der Aktivitätsbenennung Differenzieren, eine legitimierte Tätigkeit im Kontext Argumentationseinübung, kennzeichnet, in den Argumentationsrahmen einbindet und zugleich als Leistung im Kontext Argumentationseinübung honoriert.

Fremdkorrektur im Nachfeld

Im folgenden Beispiel übernimmt eine nicht direkt betroffene Schülerin die Klärung eines tatsächlichen oder vermeintlichen Missverständnisses. Nadine (NA, 1-3) hat sich gerade zu der diskussionseröffnenden Frage der Lehrerin geäußert, ob man Moden mitmachen sollte. Die Lehrerin stellt daraufhin Nadines Antwort zur Disposition (4) und Andreas (AN, 5-12) reagiert, indem er Nadines Äußerung differenziert. Während Nadine sich dafür ausspricht, Trends mitzumachen, aber Trendverweigerer nicht zu verurteilen, möchte Andreas die Ursachen für das Mitmachen von Trends ergründet wissen. Nadine wiederum antwortet auf Andreas' Beitrag (13-17) und in der Folge bemüht sich Marga (MA, 18-24/26), ein mögliches Missverständnis zwischen Andreas und Nadine zu klären, indem sie Andreas' Beitrag expliziert. Die Lehrerin öffnet die Diskussion auch für die anderen (25/27) und lässt so eine weitere Klärung des Missverständnisses nicht mehr zu:

TR 23a, 13/G-M/T

- 1 NA: ähm (--) ich denke (--) wenn=s ein=m gefällt? un (-) wenn
 2 man sich damit in identifizieren kann? sollte man=s schon? (-)
 3 kann man=s ja mitmachen, (-) aber man sollte halt andere nicht
 4 verurteilen die=s nicht? machen- (5)
 5 LE: wer will sich dazu äußern.
 6 AN: ja: (-) ich finde das problem an der sache ist (--) warum? man
 7 mitmacht? und (---) wer interesse hat (.) daran (--) dass man
 8 mitmacht? (--) und (-) wie: man dazu gebracht wird (-) dass
 9 man da auch mitmacht (---) also (---) du hast jetzt gesagt
 10 (-) leute die wollen? (-) also dieses wollen, jetzt- (--)
 11 und da hatten wir glaub ich schon mal (---) das problem (-)
 12 ob die jetzt das wirklich von sich aus wollen (--) oder ob die
 13 das (---) gesagt? kriegen dass sie=s wollen. (--) also
 14 NA: na gut da gibt=s bestimmt unterschiede ich denke es gibt genug
 15 leute (---) die=s eben wollen? oder die sich damit (--)
 16 identifizieren können- die das auch gerne machen? (---) ähm
 17 und dann gibt=s halt wieder leute (--) die dazu gezwungen
 18 werden. (1) von irgendwelchen gruppen oder sonst irgendwas
 19 MA: ja ich glaub das hat er nicht gemeint? jetzt- (--) ich mein
 20 (--) ähm (1) durch werbung und so weiter, (--) kriegt man das
 21 halt eingesuggeriert? (--) und dann will: ? man das auch aber
 22 das=s ja nicht (.) also das ist ja nicht aus (---) wirklich
 23 eigenem antrieb (-) ich glaub (-) das? hat er gemeint; mit (-)
 24 wollen und (1) gesagt bekommen (-) also nicht so=n gruppenzwang.
 25 (-) das ist alles nicht mit zwang, (--) aber woher das wollen halt
 26 kommt? (1) das ist das problem (--) und ob es dann (1) wirklich
 27 so natürlich ist.
 28 LE: ja (---) die (1) geben wir die frage doch mal (-) weiter an an
 29 andere? (---)

Andreas adressiert Nadine direkt mit seinem Problemaufriss, er setzt einen anderen Diskussionspunkt als Nadine relevant, was diese ihm in ihrer Folgeäußerung auch zugesteht (*na gut*, 14). Sie lässt sich auf seine Problematisierung ein und versucht eine Antwort, die ihre vorige Stellungnahme integriert, indem sie die Trendgänger aufteilt in diejenigen, die

freiwillig mitmachen und diejenigen, die „*dazu gezwun?gen werden. (1) von irgendwelchen gruppen oder sonst irgendwas*“ (17-18).

Marga unterstellt ein Missverständnis, das sie zu reparieren versucht, und sie übernimmt den Turn. Sie bestreitet Nadines Interpretation von Andreas Beitrag (*ich glaub das hat er nicht gemeint?*, 19) und bietet eine eigene Interpretation an, die sie auch als solche markiert (*ich glaub (-) das? hat er gemeint;* 23): Nicht um Gruppenzwang gehe es ihm, sondern um die Suggestion durch die Werbung. Damit setzt sie indirekt Nadines Argumentation außer Kraft und macht die Problematisierung von Andreas wieder relevant. Die Lehrerin interveniert und stellt die Problematisierung, die Marga stellvertretend für Andreas formuliert hat, für alle Beteiligten zur Disposition.

Dass es sich tatsächlich um ein Missverständnis handelt, dafür spricht die Zurückhaltung von Andreas, der Margas Interpretation nicht reklamiert. Insgesamt lässt sich das aus dem Transkriptausschnitt selbst nicht rekonstruieren. Andreas deutet es an anderer Stelle an: „*und da hatten wir glaub ich schon mal (---) das problem (---)*“ (11) und kurz später findet sich ein weiterer Hinweis „*das hatten wir doch schon in der schule*“ (TR 23b, 37-38), dass Marga bei der Interpretation von Andreas' Äußerung auf ein Wissen aus einer zurückliegenden Diskussion in der Schule zurückgreift.

4.4 Ein Aushandlungsprozess – ein Kompromiss

Kompromisse gibt es nur wenige in den Argumentationen, da das Thema Moden und Trend kaum kontrovers behandelt wird. Auch besteht für die Schülerinnen und Schüler kein faktischer Handlungsbedarf, um einen Kompromiss zu formulieren, denn unterschiedliche Meinungen können ohne Konsequenzen nebeneinander stehen bleiben. Gelegentlich kommen Annäherungen an divergente Standpunkte oder wechselseitige Anerkennungen disparater Positionen vor, die im Diskussionsverlauf interaktiv erarbeitet werden. In der Fortsetzung des gerade behandelten Transkriptausschnitts findet sich eine solche Aktivität. Elisabeth (EL, 30-34) übernimmt nach der Intervention der Lehrerin den Turn und setzt wieder die Perspektive von Nadine relevant, nachdem sie die von Andreas und Marga relativiert hat. Marga (35-38) versucht in der Folge zu differenzieren und Elisabeth (39/42) akzeptiert die Differenzierung: Sie bestätigt Marga und erkennt damit ihre Problematisierung an.

TR 23b, 13/G-M/T

30 EL: ich glaub (-) es=s eigentlich egal, (-) ob man=s jetzt (-) will:
 31 weil die medien ein=n beeinflusst haben oder ob man=s (---) will?
 32 weil man=s wirk?lich will. weil (-) wenn man was will? und man
 33 kann=s auch (-) ähm (-) durch?setzen, (-) dann hat man seinen
 34 spaß? dran.
 35 MA: ja klar? aber es gibt ja auch heut ähm (1)
 36 gesellschaftsgruppen da isses dann vielleicht nich so:? toll.
 37 (-) zum beispiel kleine kin?der die dann all (-) das hatten wir
 38 doch schon in der schule dass die dann
 39 EL: ja ich weiß
 40 MA: ja alles (-) haben wollen? und (1) das is vielleicht nich grad
 41 das beste. für die-
 42 EL: ja bei kindern iss=es bestimmt? nich so gut-

Die Schülerinnen und Schüler re-aktivieren Bestandteile der gemeinsamen Interaktionsgeschichte, das zeigen ihre Hinweise.

Mit ihrer Hartnäckigkeit, zuvor formulierte Sichtweisen wiederholt relevant zu setzen, erzwingen die Schülerinnen und Schüler die Bearbeitung der Problematisierung; sie erreichen, indem sie differenzieren („zum beispiel kleine kin?der“, 37), dass die Problematisierung akzeptiert wird, wie Elisabeths Antwort (39/42) zeigt. Wichtig für die Akzeptanz ist die vorausgegangene Bestätigung von Marga (35), die deren Kooperationsbereitschaft signalisiert. Im weiteren Verlauf verlagert sich die Aushandlung um die unterschiedlichen Positionen. Es geht nun darum, wer Beeinflussung erkennt („wir zwanzigjährigen schon, die kinder noch nicht“); die Lehrerin greift wieder ein und verschiebt die Problembehandlung (Welche Folgen hat es, wenn die Kinder alles wollen?), die Diskussion bewegt sich in eine andere Richtung.

4.5 Insistieren

Wie bereits im oberen Transkriptausschnitt angedeutet, wird das Aufeinander-zu-Gehen gelegentlich durch die Hartnäckigkeit beim Vertreten einer Position oder Sichtweise ausgelöst. Etwas anderes geschieht im folgenden Transkriptausschnitt, die Fronten verhärten sich. Inhaltlich geht es darum, welche und wie viele Trends auf den einzelnen wirken, ob eine Auswahl möglich ist oder man „automatisch alle mitmacht“. Kurt (KU, 1-3) zitiert in seiner Äußerung einen Mitschüler, dessen Meinung er mit der eigenen kontrastiert. Norbert widerspricht (NO, 4-5, 7-11) und versucht, seine Meinung als Faktum darzustellen. Dem wiederum widersprechen sowohl Kurt als auch Maria (MA), die Kurt unterstützt (14/16/18). Norbert beharrt auf seiner Allgemeingültigkeit beanspruchenden Darstellung – ein Clinch ist entstanden. Darunter versteht man ein Verhakeln der Beteiligten, die nur noch mit einfachen Widersprüchen aufeinander reagieren. Eine solche Situation kann nicht geklärt, sondern nur beendet werden, indem einer ‚aus dem Clinch aussteigt‘ und die Schleife durch kurzfristige Kommunikationsverweigerung oder thematisches Ausweichen aufbricht (Spiegel 1995).

TR 24, 10/R-M/T

- 1 KU: er hat jetzt gemeint (-) dass man äh sich auf eins spezialisiert
 2 aber ich mein des (-) dass man sich (-) vielleicht überall
 3 n=bisschen was rausgreift (-)
 4 NO: aber is es nich so (-) dass du automatisch dir von jedem was
 5 rausgreifst (---) auf jeden fall (--) [ich mein]
 6 KU: [ja ich mein gut] aber
 7 NO: du kommst nie um=nen trend rum. (---) du siehst? (---) in der
 8 werbung (-) die ham des an; (-) dann gehschte raus (-) dann
 9 siehst (-) oh? (-) der hat des gleiche an (-) dann gehst
 10 in die stadt und siehst (-) oh gott (-)wieviel hunderte
 11 ham des an (-) und was ist du kaufst dir des automatisch (-)
 12 KU: ne: (-)
 13 NO: (do:ch (-)
 14 MA: wenn=s dir gefällt okay aber nich wenn=s dir nich gefällt (-)
 15 NO: [aber meistens gefällt=s dir ja (-) das is=ses ja (-)]
 16 MA: [(.....ach gott) muss mir ja auch gefallen]
 17 K [STIMMENGWIRR (4)]
 18 MA: stimmt doch gar nich
 19 NO: ach doch (-) natürlich is=ses so (-)

Kurt und Maria signalisieren noch ihre Bereitschaft für Zugeständnisse, so Kurt mit seiner Modalisierung „vielleicht überall n=bisschen“ (2-3) und seinem Einräumungsteil („ja ich mein gut aber“, 6), mit dem er vergebens einen Beitrag zu etablieren versucht. Auch Maria

beginnt noch relativ weich, indem sie mit einem Zugeständnis einsteigt („*wenn=s dir gefällt okay*“, 14), aber auch sie wechselt zu einer konfrontativen Sprechweise („*stimmt doch gar nich*“, 18), nachdem Norbert so gut wie gar keine Signale der Kooperativität erkennen lässt – bis auf die Formulierung „*meistens gefällt=s dir ja*“ (15), die nicht ganz so stark verabsolutiert, wie seine anderen Formulierungen (5: „*auf jeden fall*“, 7: „*nie um=nen trend...*“, 11-12: „*automatisch kaufen*“). Auch seine Widersprüche verbalisiert er als Einräumungen ohne ‚Weichmacher‘ (13,19). Obwohl andere Schülerinnen und Schüler vermittelnd eingreifen, verfolgt Norbert weiter seinen konfrontativen Stil und beginnt, sich als Opfer zu stilisieren, worauf ich an anderer Stelle eingehe.

4.6 Zusammenfassung: Die Gesprächsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler

Die Gesprächsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich auf die Realisierung der Arbeitsaufgabe Argumentation. Dabei beschränken sie sich nicht auf die eigene Argumentation, sondern greifen in weiten Teilen die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler auf und bearbeiten diese in unterschiedlichen Hinsichten: Sie argumentieren gegeneinander, entwickeln Kompromisse oder auch nur Akzeptanzen für andere Standpunkte. Sie verwenden Formen des gemeinsamen Argumentierens, indem sie verschiedene, sich inhaltlich wechselseitig stützende Argumente präsentieren oder aber sich ergänzende argumentationsstrukturelle Teile darbieten und Argumentieren interaktiv herstellen.

Sie müssen einerseits den Anforderungen der Lehrenden gerecht werden, andererseits mit den anderen in der Klasse interagieren. Neben der Argumentationsrealisierung übernehmen sie auch Aufgaben, welche die Durchführung der Argumentationseinübung sichern, wie das Behandeln von Missverständnissen und sie bearbeiten Aufgaben auf der Beziehungsebene: Sie zeigen eher ihre Bereitschaft zu kooperativen Formen des Argumentierens, auch bei konträren Positionen, und bemühen sich in der Regel um einen Image schonenden Umgang miteinander.

5. Das Procedere der Argumentationseinübung

Insgesamt stellt sich die Argumentationseinübung als eine Aktivität mit einem Aufgabenpool dar, deren Aufgaben auf komplementäre Rollen verteilt sind: Die Lehrenden strukturieren als Moderierende den Gang der Unterrichtseinheit und die Schülerinnen und Schülern argumentieren miteinander, indem sie sukzessiv Argumente platzieren, thematisch einbinden und inhaltlich entfalten. **Lehrende, Schülerinnen und Schüler gestalten gemeinsam die Diskussion.** Wie das geschieht, möchte ich in diesem Kapitel entlang der Turn- und der Themenorganisation zeigen: Es sind über weite Teile nicht die Lehrenden, sondern die Schülerinnen und Schüler, die das Procedere der Diskussion bestimmen.

Tiittula (2001) nennt im Hinblick auf Gesprächssteuerungen drei verschiedene Steuerungsebenen als wesentlich: die Steuerung der Gesprächsorganisation, die der Handlungskonstitution und die thematische Steuerung auf der Sachverhaltsebene. Da es sich im Korpus um Diskussionen handelt, die an eine Diskussionsfrage angebunden sind, orientieren sich die Gesprächsbeteiligten im Unterrichtsverlauf im Großen und Ganzen an dieser Frage; und insofern bestimmt die Behandlung des Diskussionsthemas wesentlich den Gang der Diskussion. Werden Diskussionen anders gerahmt, so können auch andere Faktoren orientierungsleitend sein. In einer 5. Klasse habe ich eine Argumentationseinübung beobachtet, die der Lehrer mit der Frage: „Welches ist dein größter Weihnachtswunsch? Begründe ihn so, dass die anderen das nachvollziehen können“ geleitet hat. Sie bestand aus lauter kleinen, thematisch unterschiedlichen Diskussionen, die über die gemeinsame Orientierung ‚Weihnachtswunsch‘ strukturelle und formal-inhaltliche Ähnlichkeiten aufwiesen: Die Wünschenden vertraten auf vergleichbare Weise und in einer ähnlichen Modalität das, was ihnen am Herzen lag (vom Weltfrieden bis zum Wunsch, Schauspieler zu werden); alle Wünsche betrafen nicht den Konsumbereich und waren in vielen Fällen nicht wirklich realisierbar (so der Wunsch, das tote Kaninchen wäre wieder lebendig). Der Lehrer ging auf das dem Wunsch zugrunde liegende ethische Prinzip ein, welches dann neben dem konkreten Wunsch argumentativ von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam behandelt wurde.

Während die Steuerung auf der Handlungsebene, die wesentlich durch die Aktivitäten der Lehrenden bestimmt werden, bereits im Kapitel 3 und die Handlungen der Schülerinnen und Schüler in Kapitel 4. dargestellt wurden, behandle ich nun die Organisation des Procedere der Argumentationseinübung entlang der Turnorganisation und der thematischen Steuerung.

5.1 Die Organisation des Procedere durch die Turnorganisation

Die Turnorganisation im Unterricht haben verschiedene Autoren untersucht, so McHoul (1978), Mehan (1979a), Füssenich (1981), Mazeland (1983) und Redder (1984). Unterschieden werden grosso modo drei Formen der Turnorganisation, wobei ich mich hier an Redder und Mazeland orientiere:

1. Beim Aufrufen handelt es sich um ein unmittelbar lehrerbestimmtes Verfahren; die Lehrenden fordern einen Schüler oder eine Schülerin ohne eine vorangegangene Meldung zum nächsten Beitrag auf. Diese haben eine Redepflicht. Redder nennt das Verfahren **Lehrer-initiierte turn-Zuteilung**; es entspricht einer Turnzuteilung durch Fremdauswahl bzw. Fremdwahl und ist fremdinitiiert.
2. Das zweite Verfahren, die **Lehrer-Schüler-initiierte turn-Zuteilung**, ist dreischrittig: Der Lehrer oder die Lehrerin richtet ein ungerichtetes Turnangebot an die Klasse, da

nach bewerben sich die Schülerinnen und Schüler durch Melden um den Turn. In einem dritten Schritt wählen die Lehrenden aus den Meldungen aus, indem sie einer Person den Turn zuteilen. Mazeland (1983) spricht in diesem Fall von programmierter Selbstauswahl.

3. Daneben gibt es noch die **Schüler-initiierte turn-Zuteilung**: Ein Schüler oder eine Schülerin signalisiert ein Turn-Verlangen, z.B. bei einer Verständigungsfrage, woraufhin die Turnzuteilung durch die Lehrende erfolgt. Diesen Fall nennt Mazeland (1983) nicht-programmierte Selbstauswahl.
4. Ein weiteres Verfahren könnte noch hinzugefügt werden, das Redder nicht nennt: das **Schüler-Schüler-initiierte Verfahren**, wobei die zuvor sprechenden Schülerinnen und Schüler jeweils die Nachfolgespracher auswählen. Dieses Verfahren wird zu Beginn von den Lehrenden als aktuell gültiges etabliert.

Dass diese Verfahren nicht alle Turnorganisationsmöglichkeiten im Unterricht beinhalten, insbesondere dann nicht, wenn argumentative Phasen im Unterricht realisiert werden, beschreibt Vogt (2002). Er nennt drei kommunikative Ordnungen, die er an den Arten der Turnzuteilung festmacht: Während die **lehrerzentrierte Ordnung** dadurch charakterisiert ist, dass die Turnzuteilung wie bei den ersten beiden Verfahren nach Redder organisiert wird, kennzeichnet die **verfahrenszentrierte Ordnung** eine Turnorganisation mit Hilfe einer Rednerliste. Eine weitere verfahrensgeregelte kommunikative Ordnung, die Vogt nicht nennt, wäre das **Reih-um-Verfahren**, wobei die Schülerinnen und Schüler in der Reihenfolge der Sitzordnung das Rederecht ergreifen. Dagegen zeichnet sich die **schülerzentrierte Ordnung** dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler das Rederecht ohne vorangegangene Meldung ergreifen. Ein Lehrer im Korpus fordert die Schülerinnen und Schüler zu „*ungeordneten stellungnahmen*“ auf, diese müssen sich dann auf eine freie Turnübernahme mit einer Turnorganisation wie im Alltagsgespräch einlassen. Vogt zeigt, dass häufig Mischformen der drei genannten Ordnungen vorkommen sowie weitere Varianten, so wenn nach einem ungerichteten Turnangebot der Lehrerin mehrere Schülerbeiträge formuliert werden, ohne dass diese den Turn zuweist oder weitere ungerichtete Turnangebote formuliert. Bilden die Schülerinnen und Schüler die Gesprächsleitung, so existiert eine Mischung aus schülergeregelter und verfahrensgeregelter Ordnung.

Die Turnorganisation bei der Argumentationseinübung

Für die Argumentationseinübungen gilt, dass viele Lehrende die oben beschriebenen Verfahren gerade der lehrerzentrierten Turnzuteilung als ungeeignet für Diskussionen ansehen und zu Beginn der Diskussionsphase die unterrichtsübliche Turnorganisation explizit außer Kraft setzen. Andere Lehrende tun dies, indem sie sich ohne vorherige Ankündigung mit Moderationsaktivitäten aller Art extrem zurückhalten; die Schülerinnen und Schüler organisieren die Turnzuteilung daraufhin durch Selbstwahl. Nur in zwei Klassen laufen alle Aktivitäten über die Lehrenden, sie etablieren damit eine andere Form der Argumentationseinübung, auf die ich in Kap. 6.1 eingehe.

Im ersten Transkriptbeispiel fordert der Lehrer, nachdem er die Aktivität Sammeln abgeschlossen hat, eine andere Vorgehensweise für die Diskussionsphase:

TR 26, 10/G-M/T

- 1 LE: gut. (-) jetzt noch? was zur vorgehensweise ich fänd es gut wenn
- 2 (-) äh (-) nich alles auf mich? zentriert is sondern wenn ihr
- 3 selber n=bisschen mehr ins gespräch kommt ja? (-) euch fragen

4 stellt? (.) auf eure beiträge (-) reagiert? (-) widersprüche (.)
5 anmeldet- (3)

Er spielt auf zwei verschiedene kommunikative Ordnungen im Sinne Vogts an; zunächst auf die lehrerzentrierte „*wenn nich alles auf mich zentriert ist*“, danach auf eine kommunikative Ordnung, die er entlang einiger Interaktionsebenen ausführt: Die Formulierung „*selber ... mehr ins gespräch kommt*“ betrifft die Interaktionsorganisation, die Anleitung „*euch fragen stellt*“ fokussiert die Adressierung, die Aufforderung „*auf eure beiträge reagiert*“ spielt auf die Bezugnahme der Beiträge an und „*widersprüche anmeldet*“ signalisiert eine bestimmte Diskussionsform. Ein anderer Lehrer formuliert wesentlich allgemeiner:

TR 27, 10/R-M/T

1 LE: so (-) jetzt habt ihr (.) alles aufgezählt? und jetzt bitt
2 ich euch mal (-) äh wirklich? (-) dass ihr euch äußert?
3 (-) ganz frei äußert? (-) ihr sollt hier mehr im vordergrund
4 stehn (-) ich möcht mich da eigentlich mehr zurückhalten (-) dass
5 ihr eigentlich jetzt (-) mal zu diesen dingen? etwas (.) sagt

Die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler „*dass ihr euch äußert? ganz frei äußert*“ und das Mehr-im-Vordergrund-Stehen korrespondieren mit der Ankündigung einer größeren Passivität auf Seiten des Lehrers „*ich möchte mich da eigentlich mehr zurückhalten*“, die er im Diskussionsverlauf tatsächlich über weite Phasen durchhält.

Wie verläuft die Turnorganisation bei der Argumentationseinübung? Sie ist nicht einheitlich in den einzelnen Klassen und auch nicht durchgängig innerhalb einer Klasse über die Unterrichtseinheit Argumentationseinübung hinweg. Sie ist abhängig davon, wie die Lehrenden ihre Rolle als Moderierende verstehen und welchen Typ von Diskussion sie in den Klassen etablieren. Sie ist auch abhängig davon, wie die Klassen mit der Turnorganisation und mit den Freiräumen, die ihnen die Lehrenden zur Verfügung stellen, umgehen. Während die Akteure in den einen Klassen das Rederecht in Selbstwahl und ohne Turnzuweisung ergreifen, melden sich andere, eher in den Realschulen als in den Gymnasien, und warten zunächst (doch) auf die Rederechtszuweisung durch die Lehrenden.

Ergreifen die Schülerinnen und Schüler über weite Phasen eigenständig das Rederecht, kann es vorkommen, dass über mehrere Turns hinweg zwei Personen miteinander diskutieren und sich beim Rederecht abwechseln; andere Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten, den Wortwechsel für eigene Turns aufzubrechen. Dann können die Lehrenden intervenieren wie die Lehrerin im nächsten Beispiel. Sie reklamiert den Dialog zwischen zwei eifrig Diskutierenden und bricht ihn explizit auf, wobei sie die Möglichkeit einer Fortführung des Dialogs für einen späteren Zeitpunkt in Aussicht stellt – und dann tatsächlich auch ermöglicht:

TR 28, 13/G-M/T

1 LE: ja jetzt habt ihr nämlich=nen dialog? gemacht dazwischen hatte
2 sich eigentlich sabine gemeldet? (--) un jetzt müssen wir
3 kucken wie wir da wieder aus,steigen. ich find wir geben mal
4 sabine jetzt den vor,tritt? (-) und dann (--) äh könnt ihr
5 euch ja noch mal auf=nander beziehn. ne?

Der Unterschied zu anderen Unterrichtsformen zeigt sich darin, dass die Lehrenden sowohl auf ungerichtete wie auch auf gerichtete Turn-Angebote weitestgehend verzichten und nur bei der Etablierung von Subthemen oder neuen Aktivitätsblöcken Turnangebote formulieren, um die Diskussionsaktivitäten (wieder) in Gang zu setzen. Viele Lehrende beschränken sich über weite Phasen auf verbale und nonverbale Formen der Rederechtszuweisung,

so durch Namensnennung und durch Kopfnicken, einige wenige verzichten über einen größeren Zeitraum ganz auf die Durchführung der Moderationsaufgaben Rederechtvergabe und elizitieren so die Selbstwahl der Schülerinnen und Schülern. Einige der Lehrenden demonstrieren dies über Sequenzen hinweg auch nonverbal mit einer eindeutigen Körperhaltung: Sie schauen auf den Boden vor sich, halten den Kopf gesenkt und vermeiden den Blickkontakt mit den Schülerinnen und Schülern, häufig verschränken sie ihre Arme vor der Brust. Immer wieder melden sich trotzdem Schülerinnen und Schüler, die dann entweder von den Lehrenden ignoriert werden oder aber doch nach einigem Zögern von ihnen den Turn zugewiesen bekommen.

In einigen Klassen wird entweder zu Beginn oder am Ende der Diskussion für kurze Zeit die Turnorganisation im Reih-um-Verfahren praktiziert, nicht aber im Verlauf der Diskussionsphase selbst. In den Diskussionen mit den Lehrenden als Moderierende sind es 2 Klassen, die das Reih-um-Verfahren verwenden. In den Diskussionen ohne die Lehrenden finden Reih-um-Verfahren in fast allen Klassen entweder zu Beginn („*vielleicht sagt mal erst jeder seine meinung dazu*“) oder in der Resümee-Phase statt. Während dieses Verfahren zu Diskussionsbeginn selten so lange praktiziert wird, bis alle tatsächlich an der Reihe waren – meist setzen nach ca. 6-8 Beiträgen Diskussionssequenzen ein –, kommen am Diskussionsende tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler einmal an die Reihe. In vielen Klassen wechseln Phasen, in welchen die Lehrenden verbal stärker präsent sind und dann auch den Sprecherwechsel aufwändiger organisieren, mit Phasen ab, in welchen sich die Lehrenden entweder auf minimale Formen der Rederechtzuweisung beschränken oder diese ganz einstellen. Insgesamt nur zweimal kam es vor, dass die Lehrenden jemanden ohne vorangegangene Meldung aufriefen, allerdings nicht im Zusammenhang mit Argumentationsaktivitäten, sondern um Kontrollfragen zu stellen oder um zu ermahnen. Eine Ausnahme stellt Frau Kraft dar, die ich bei den Fallanalysen in Kap. 8 beschreibe.

Zusammenfassung: Typisch für die Argumentationseinübung ist, dass die Turnorganisation im Vergleich zur bisher in der wissenschaftlichen Literatur beschriebenen Handhabung wesentlich flexibler und weniger lehrerzentriert erfolgt. Phasen mit lehrerzentrierter Turnorganisation werden abgelöst von Phasen mit verfahrensgeregelter und schülergeregelter Turnorganisation. Auch die Turnorganisation kann nur interaktiv als gemeinsame Tätigkeit von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden: Bei der eher lehrerzentrierten Turnorganisation müssen die Lehrenden aktiv werden und die Schülerinnen und Schüler sich der Turnverteilung der Lehrenden unterordnen, bei einer eher offenen Turnorganisation müssen sie selbst initiativ den Turn ergreifen und die Lehrenden sich zurückhalten.

Übrigens hat die Art der Turnorganisation Einfluss auf die Adressierung der Beiträge und auf die Wahl des jeweiligen Sprechstils der Schülerinnen und Schüler. Soviel sei hier gesagt, dass die Jugendlichen bei direkter Adressierung an die Mitschüler/innen Stilformen wählen, die dem Alltagssprachlichen Konzept näher stehen als bei einer Turnorganisation durch die Lehrenden. Genauer beschreibe ich das im Kap. 7. „Der Gesprächsstil der Schülerinnen und Schüler“.

5.2 Die Organisation des Procedere durch die Themensteuerung

Bevor ich auf die Beschreibung der Themensteuerung eingehe, müssen zwei Punkte geklärt werden. Der erste Punkt betrifft die linguistische Beschäftigung mit dem Komplex Thema und den damit zusammenhängenden Problemen (5.2.1). Der zweite Punkt betrifft

den Zusammenhang zwischen dem Gang der Diskussion und den thematischen Steuerungen der Lehrenden, denn in nur ca. 25 % der von den Lehrenden moderierten Gespräche lässt sich überhaupt manifest eine thematische Steuerung durch diese feststellen. Um das Phänomen einzuordnen, bedarf es einer Darstellung des Zusammenhangs zwischen Lehrerversteuerung und Gesprächsentwicklung (5.2.2).

Insgesamt lässt sich zu den Steuerungen folgendes feststellen: Aus dem Realschulbereich haben die Lehrenden in nur zwei Fällen die Diskussion inhaltlich gesteuert, die anderen steuerten, wenn überhaupt, auf einer formalen Ebene. Erstaunlicherweise steuern eher die Lehrerinnen und Lehrer der 13. Klassen als der 10. Klassen des Gymnasiums. In den schülergeleiteten Diskussionen ergab sich ein anderes Bild: Insgesamt lag die Anzahl der inhaltlich gesteuerten Moderationen wesentlich höher und kam häufiger in den 10. Klassen vor als in den 13. Klassen, die kaum inhaltlich steuerten.

5.2.1 Die linguistische Beschäftigung mit dem Thema

Seit Sacks (1971) zwei Formen der Themenprogression beschrieben hat - den Übergang eines Themas in ein anderes (stepwise topical movement) und die Initiierung eines neuen Themas, nachdem das vorangegangene abgeschlossen wurde (boundaried topical movement) – ist im deutschsprachigen Raum wiederholt versucht worden, die Themenentwicklung in Gesprächen zu rekonstruieren, so u. a. von Schank (1981), Brinker (1988) und Dittmar (1988). Dass die thematische Abwicklung in der verbalen Interaktion nicht einer abgeschlossenen, linearen Ordnung folgt, ist bereits seit zwei Jahrzehnten wiederholt in der Pragmatik formuliert worden.⁴⁷ Auch ist die Abgrenzung zwischen einzelnen Themenbereichen, Subthemen, thematischen Verschiebungen etc. äußerst problematisch. Bisher gibt es keine befriedigenden Modelle und Begrifflichkeiten für die Beschreibung der Themenentwicklung im Gespräch. Die Beobachtungen der Diskussionsverläufe bei den Argumentationseinübungen bestätigen sowohl die Schwierigkeit, Themenbereiche voneinander abzugrenzen, als auch die Nonlinearität der Themenbearbeitung in prozessualer Hinsicht: Die Diskussionsthemen bilden den Anker, an den die behandelten Themenbereiche in der Diskussion angebunden werden, und sie sind zugleich das kleinste Gemeinsame der behandelten Aspekte. Ich schließe mich dem interaktiven und prozessualen Thema-Konzept, das Wolf zugrunde legt, an:

Wir unterscheiden zwischen Thema und Kommunikationsgegenstand als zwei eng aufeinander bezogenen Kategorien der Textkonstituierung. Thema wird verstanden als der spezifische Aspekt, unter dem die interaktive Verarbeitung des Kommunikationsgegenstandes erfolgt und den die Partner während des Gesprächs permanent aushandeln. (1991:62)

Entsprechend wäre der Kommunikationsgegenstand die argumentative Bearbeitung des Diskussionsthemas (z.B. Moden und Trends), Thema ist der jeweilige Aspekt, so die einzelnen thematischen Bereiche, unter denen der Kommunikationsgegenstand behandelt wird. Was thematisch behandelt wird, handeln die Gesprächsbeteiligten in ihren Beiträgen durch ihre Fokussierungen und Bezüge permanent aus. Wie das konkret geschehen kann – auch innerhalb eines Beitrags – z.B. durch die Etablierung einer Thema-Rhema-Struktur zeige ich in Kap. 5.2.4.

⁴⁷ So von Levinson (1990); kritisch befasst sich Wolf (1991) mit den verschiedenen Ansätzen zum Thema-Begriff. Einen Überblick geben Spiegel/Spranz-Fogasy (2001a).

Die Nonlinearität der thematischen Behandlung ergibt sich in größeren Diskussionsrunden, wie es bei Schulklassen der Fall ist, bereits durch die hohe Anzahl der Teilnehmenden. Die sequenzielle Ordnung bei der Verteilung des Rederechts hat häufig zirkuläre thematische Bearbeitungen zur Folge, auf die ich später eingehe: Vier, fünf Schülerinnen und Schüler melden sich und bekommen nacheinander das Rederecht zugewiesen. Innerhalb eines Beitrags kann ein Schüler oder eine Schülerin auf verschiedene vorherige thematische Aspekte eingehen und in einer argumentativen Darstellung das Thema verschieben, Nachfolgespracher greifen wiederum vorangegangene Beiträge oder thematische Aspekte auf und bearbeiten sie, indem sie sie mit anderen thematischen Punkten verknüpfen. So entstehen durch die sequenzielle Vergabe des Rederechts an alle Redewilligen thematische Wiederaufnahmen und Weiterbearbeitungen, Verknüpfungen und Verschiebungen, die insgesamt eine netzartige thematische Struktur bilden und deren einzige Beschränkung in einer relativen temporalen Nähe zu einem der Vorgängerbeiträge besteht.

Insgesamt können die Schülerinnen und Schüler direkt an die Diskussionsfrage oder an einen Themenschwerpunkt, den die Moderation durch eine aspektualisierte Fokussierung des Diskussionsthemas vorgeben kann, an eine zuvor gestellte Lehrerfrage oder an vorangegangene Beiträge anknüpfen.

Während auf der Ebene der globalen Themensteuerung im Wesentlichen die Lehrenden aktiv sind, allerdings unter interaktiver Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler, werden die lokalen Themensteuerungen entweder interaktiv von den Schülerinnen und Schülern oder aber von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit den Lehrenden durchgeführt.

5.2.2 Die Themensteuerung durch die Lehrenden

Je nach dem, wie die Lehrenden die Gesprächsleitung realisieren, übernehmen sie auch Themensteuerung der Diskussion. Sowohl die Intensität der Lehrersteuerung als auch die Art und Weise ihrer Realisierung haben einen Einfluss auf den Diskussionsverlauf und auf die Themenbehandlung. Zwei Steuerungsformen können unterschieden werden: die formale Themensteuerung und die inhaltliche Themensteuerung.

1. Mit den **formalen Themensteuerungen** lenken die Lehrenden die Diskussion ohne inhaltliche Vorgaben, das heißt, sie geben keine konkreten inhaltlichen Impulse, die sie bearbeitet sehen wollen. Neue Themenschwerpunkte leiten die Lehrenden mit Aufforderungen ein wie *„gehen wir mal zum nächsten über“* oder *„anderer aspekt?“*, die den Schülerinnen und Schülern Raum für eigene thematische Gestaltungen lassen. Hat sich ein thematischer Schwerpunkt etabliert, organisieren die Lehrenden die Rederechtzuweisungen und orientieren sich an einer relativen thematischen Kontinuität. Mit Formulierungen wie *„noch jemand dazu“*, *„was meinen die anderen dazu“* werden direkte Bezugnahmen und thematische Anbindungen an die Vorgängerbeiträge elizitiert bzw. bevorzugt behandelt. Die Abfolge der Redebeiträge richtet sich nicht an der Reihenfolge der Meldungen, sondern an der thematischen Anschlussfähigkeit der Beiträge zum gerade bearbeiteten Aspekt; im Fokus steht eine thematische Verbindung zum Vorangegangenen. Erst nachdem die thematisch Bezug nehmenden Meldungen abgearbeitet sind, werden die anderen Sprecherbeiträge berücksichtigt. Dass die Grenzen zur inhaltlichen Themensteuerung fließend sind, zeigt eine Formulierung wie *„sehen die anderen das auch so“*; es ist eine implizite Aufforderung zu einer kritischen Stellungnahme – und somit stärker steuernd als die allgemeinere Aufforderung *„noch jemand dazu“*.

2. Bei der **inhaltlichen Themensteuerung** geben die Lehrenden mit der Beitragsaufforderung auch inhaltliche Aspekte an, die sie behandelt haben möchten. Dies gilt bei der Wahl neuer Themenschwerpunkte, die die Schülerinnen und Schüler bedienen sollen:

TR 29, 10/R-M/T

LE: äh jetzt mit den handys, (--) und überhaupt ähm (--) zu den anderen technischen trends da würde ich gern vielleicht noch=n bisschen was hörn. ja? ralf?

Aber auch bei thematischer Kontinuität zu den Vorgängerbeiträgen beschränken sich die Lehrenden nicht auf die Aufforderung zur Anschlussfähigkeit des nächsten Beitrags, sondern wiederholen den thematischen Aspekt, der gerade behandelt wird bzw. werden soll – gelegentlich mit einer Spezifizierung oder weiteren Aktualisierung – und geben so einen recht engen Antwortrahmen für die nächste Äußerung vor, wie im vorliegenden Fall: Der Lehrer macht deutlich, dass er Pro-Argumente bezüglich der Verwendung von Computer hören möchte:

TR 30, 13/G-M/T

LE: ja? (--) wer könnte noch (-) gründe für (.) den computer ins felde führn? (--) tina-

Während bei einer formalen Themensteuerung die Schülerinnen und Schüler ihren Beitrag relativ frei an den Vorgängerbeitrag anbinden können – gelegentlich sind in diesem mehrere Aspekte angesprochen und die Nachfolgesprechenden wählen einen Aspekt aus, die Art der Stellungnahme als Widerspruch oder als Ergänzung kann beliebig gewählt werden – bedeutet eine inhaltliche Themensteuerung für die Nachfolgesprecherinnen und –sprecher auch eine Eingrenzung der Antwortmöglichkeiten.

Die Wahl der Steuerung hat Folgen für den Gang der Diskussion: Bei der formalen Themensteuerung erfolgen die Anschlussbeiträge der Schülerinnen und Schüler wesentlich rascher, die Themenentwicklung ergibt sich entlang der Beitragsgestaltungen der Schülerinnen und Schüler und die Folgebeiträge werden während und durch die Vorgängerbeiträge elizitiert. Die Aufeinanderfolge der Beiträge wird nicht durch thematische Impulse der Lehrenden gesteuert, sondern durch die vorangegangenen Schüleraktivitäten – und damit ändert sich auch die Adressierung und Beitragsgestaltung der Schülerinnen und Schüler: Sie sind nicht mehr ausschließlich an den Lehrer oder die Lehrerin adressiert, sondern auch – und hin und wieder auch hauptsächlich – an die Mitschülerin oder den Mitschüler, auf die/den sich der Inhalt des Beitrags bezieht, wie in Kap. 7 dargestellt.

Hingegen haben inhaltliche Themensteuerungen durch die Lehrenden zunächst Pausen beim Übergang zu den nachfolgenden Schülerbeiträgen zur Folge, denn die Schülerinnen und Schüler brauchen Zeit, bis sie sich gedanklich auf die neue thematische Orientierung eingestellt haben und Antworten formulieren können. Die Dynamik der Diskussion verändert sich dadurch wesentlich. Ähnliches hat McHoul (1978) für eine neue Themeneinführung im Unterricht im Hinblick auf die Turnübergabe festgestellt. Nach McHoul sind dann weniger "gaps" und "overlaps" feststellbar und kaum gleichzeitige Turn-Ansätze zu erwarten. Stattdessen gehen die Meldungen recht spärlich ein. Eine zu starke inhaltliche Themensteuerung kann zu Problemen führen, auf die ich in Kap. 6.1 eingehe.

5.2.3 Die Themensteuerung auf der globalen Ebene

Tiittulas (2001) Unterscheidung zwischen Themenverschiebungen und Themenwechsel greife ich hier auf, wobei die Grenzen fließend sind, denn die Gesprächsbeteiligten nutzen die Möglichkeit, an vorangegangene, bereits abgehandelte thematische Bereiche anzuknüpfen, aktuelle Themenbehandlungen auszusetzen oder retrospektiv neue thematische Verbindungen herzustellen.⁴⁸ Themenwechsel werde ich dort ansetzen, wo die Gesprächsbeteiligten explizit einen solchen formulieren oder markieren („*gehn wir mal zum nächsten über*“). Gelegentlich werden die Themenschwerpunkte, die im Diskussionsverlauf fokussiert werden, auf Aufforderung der Lehrenden in einer Vorlaufphase „*wir sammeln jetzt mal*“ von den Schülerinnen und Schülern zusammengestellt, wobei auch auf die Vorarbeiten in der Gruppenarbeit zurückgegriffen wird, so diese stattgefunden hat. Im nächsten Beispiel leitet der Lehrer eine solche Phase ein und gibt zugleich einige Impulse für die Schülerinnen und Schüler, indem er an den Beitrag einer Schülerin anknüpfend den Schwerpunkt „*freizeit*“ erwähnt, den er mit „*mountainbike*“ (6) konkretisiert; danach fordert er zu Ergänzungen auf:

TR 31, 10/G-M/T

1 LE: mhm? (1) tja. (--) jetzt müßten wir (--) n=bisschen (-)
 2 konkre:ter werden (-) das (.) thema mo:den und trends is ja (-)
 3 nun wirklich sehr sehr weit (-) gesteckt? (--) und (--)
 4 vielleicht tun wir ganz gut daran wenn wir zunächst einmal
 5 n=paar beispiele sammeln. (---) was (--) alles darunter zählt;
 6 also elisabeth, hat schon=n bisschen (.) eingeteilt? (.) es gibt
 7 einmal den bereich der frei?zeitaktivitäten. (--) mountainbike
 8 (---) weiter (---) was würdet ihr da noch? (---) ich hab auch
 9 eben jetzt in mein=m satz? hab ich auch noch was genannt.

Auch die Reihenfolge der Themenbehandlung kann in der Vorbereitungsphase von den Lehrenden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt werden, wobei die Einhaltung im Diskussionsverlauf natürlich nicht gewährleistet ist.

1. Die Themeninitiierung

Direkt nach der Phase des Sammelns oder des Definierens leiten die Lehrenden in die Diskussionsphase über, indem sie an einen Themenbereich anknüpfen. Selten geben sie dabei einen inhaltlichen Schwerpunkt vor, häufiger realisieren sie formale Themeninitiierungen und überlassen den Schülerinnen und Schülern die inhaltliche Auswahl. Die Lehrerin fragt einen Schüler, was in seiner Gruppe während der Gruppenarbeit am intensivsten behandelt wurde. Ralf schaut Jeanette an, die für ihn antwortet. Da Aspekte aus der Gruppenarbeit erfragt werden ist es, trotz der Rederechtszuweisung der Lehrerin an Ralf, unproblematisch, wenn anstelle von Ralf Jeanette antwortet. (JE= Jeanette, TH = Thomas, RA =Ralf):

TR 32, 10/R-M/T

1 LE: ralf? bei euch wurde unter ander=m (---) also unter anderem an
 2 eurem tisch wurde auch ziemlich diskutiert (--) hab ich n=paar
 3 sachen mitgekriegt. (--) bei welchem thema:? seid ihr denn am
 4 längsten stehengeblieben. (1) bei welcher mode. (--) bei welchem
 5 trend. (--)

⁴⁸ So metakommunikativ durch die Bemerkung des Lehrers „*wir sind immer noch bei unserem thema*“, was die Analysierende in diesem speziellen Fall kaum nachvollziehen konnte.

6 JE: ja (gut) trend computer sind wir am längsten hängengeblieben
 7 TH: ja weil wir uns drüber gestritten haben? (.)ob=s nun ein trend
 8 is (.) oder kein trend is (1)
 9 RA: natürlich is=n trend (--) würd ich sagen; (--) weil (--) da is
 10 so (-) vor einigen jahren hatte keiner (-) nen (-) computer jetzt
 11 hat (-) ham plötzlich alle? (.) computer. (-) inklusive mir

Jeanette, Thomas und Ralf sind kooperativ, sie bearbeiten nicht nur die Frage der Lehrerin (Jeanette, 6-7), sondern geben auch den Grund für die lange Beschäftigung mit dem Thema an (Thomas, 8-9) und reaktivieren durch die oppositive Themendarbietung und mit der nachfolgenden Stellungnahme die Diskussion der Gruppenarbeitsphase (Ralf, 10); damit starten sie zugleich die Diskussion. Die Lehrerin ratifiziert die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, indem sie diese durch ihre Zurückhaltung zulässt. Damit sind es hier die Schülerinnen und Schüler, die nicht nur das Thema bestimmen, sondern auch die Initiative zur Diskussion ergreifen, was die Lehrerin durch ihr Verhalten ratifiziert.

2. Die Themenwechsel

Im Zusammenhang mit den Themenwechsel werde ich auch die Themenbeendigung beschreiben, denn in der Regel werden diese von den Lehrenden aufeinander folgend realisiert. Die Themenwechsel führen die Lehrenden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern durch. So fragen die Lehrenden häufig, ob noch Behandlungsbedarf besteht und berücksichtigen, wenn die Schülerinnen und Schüler einen weiteren Aspekt bearbeiten wollen, der nach deren Ansicht zum behandelten Themenkomplex gehört. Das nächste Beispiel zeigt eine Beendigungsinitiative der Lehrerin, die von dem Schüler Frederik (FR, 3) ratifiziert wird, nicht aber von Sabine (SA, 8). Sie meldet noch Diskussionsbedarf zum aktuellen Thema Schuluniformen an.

TR 33a, 13/G-M/T

1 LE: okay (--) so wisst ihr was? (--) jetz jetz wird=s? (--) jetz
 2 wird=s brenzlich (--) [ähm (--) eigentlich] müßten wir auf=n
 3 FR: [ja: gut? dann]
 4 LE: anderes thema? (--) umsteigen (--) es sei? denn- frederick (--)
 5 du hatt=s dich eben noch mal gemeldet
 6 FR: dann zieh ich diese meldung zurück
 7 LE: is es noch ne ganz? wichtige [ergänzung dazu]
 8 SA: [ja könnte ich] dann?
 9 FR: mhm
 10 LE: um mal
 11 SA: nur ganz? kurz. (--) ich glaub schon, (--) dass=s entschärft wird
 12 LE: ja?
 13 SA: denn(--) äh (-) wenn=s zum beispiel so: gemacht wird (-) dass die uniform

Daraufhin weitet sich die Diskussion zu diesem Themenschwerpunkt noch einmal aus (ausgesparte Transkriptzeilen 14-57), bis sich die Lehrerin in Zeile 60 um eine weitere Beendigungsinitiative bemüht und daraufhin die Bearbeitung des nächsten Themas initiieren kann. Den zweiten Themenbeendigungsversuch startet die Lehrerin zunächst in Zeile 60, dann in Zeile 62, wie die Formulierungsaufnahme zeigt, weil Andrea (AN, 59/61) noch eine Bemerkung zu Daniels Beitrag (DA, 58) macht.

TR 33b

58 DA: dann wär=s (-) seh seh es noch ganz anders aus

59 AN: (ja:. [da haste glück? gehabt])
 60 LE: [ah ich glaub das is?]

61 AN: (das de des zuhause [hattest])
 62 LE: [jaja (-)] ne: ich glaub des is auch ne
 63 ganz (-) ganz gutes schluss?wort sozusagen aus (-) aus
 64 aus eurer runde jetzt? (-) so:. (-) moment. (-) jetzt bin ich
 65 aus dem zusammenhang gefallen was war unser zweiter vorschlag,
 66 unser zweiter schwerpunkt? (-) und wer hatte den gebracht? (1)

Erst in Zeile 62 ist die Lehrerin mit ihrer Beendigungsinitiative erfolgreich. Sie interpretiert das Vorangegangene als „*ganz gutes schlusswort*“ (63) und will den nächsten Schwerpunkt etablieren, braucht aber die Hilfe der Schülerinnen und Schüler, weil sie vergessen hat, was abgesprochen war: Zu Beginn der Argumentationseinheit wurde relativ aufwändig eine Reihenfolge für die Behandlung verschiedener Themenbereiche erstellt, die dann tatsächlich realisiert wurde. Die Lehrerin übergibt den Turn der Urheberin des nächsten Vorschlags und überlässt es ihr, das Thema einzuführen.

Einen in Teilen erfolglosen Themenwechsel initiiert der Lehrer im nächsten Transkriptausschnitt. Er beendet das vorangegangene Thema Kleidermode und startet einen formalen Themenwechsel, indem er als Impuls die Szene auf der Audiokassette anbietet und nonverbal das Rederecht Elisabeth zuweist. Doch Elisabeth (EL, 5) lässt sich nicht auf den Themenwechsel ein, sondern re-etabliert das vorangegangene Thema, indem sie es als konkretes Beispiel für eine argumentative Behandlung auf allgemeiner Ebene verwendet, was der Lehrer in der Folge auch nicht reklamiert.

TR 34,10/G-M/T

1 LE: gut wir ham jetzt bei dem wort mo:de? sehr in den bereich der
 2 kleidungsmo:de (-) hineingehakt, (--) ähm (---) ich denk es gibt
 3 auch noch andere bereiche? (-) die: in dem zusammenhang- (-) zu
 4 ne?nnen wären. (---) wenn wir noch mal auf diese (-) kleine
 5 szene zurückkomm=n. (3)
 6 EL: ja ich mein auch mal (-) all?gemein (-) ich mein das was so:.
 7 (---) was man so in lä:den auch so findet? (-) ob (-) is ja
 8 ega:?l ob=s ja nun kleidung sind oder oder (1) elektronische
 9 sachen (-) es is doch auch immer so ne sache von angebot? und
 10 nachfrage was halt grad auf=n ma:?rkt kommt? (-) das (-) das
 11 probiern die leute eben mal aus? (-) weil es neu is?

Gerade die beiden letzten Ausschnitte zeigen, dass die Lehrenden die Themenwechsel nur in Koordination mit den Schülerinnen und Schülern vornehmen, ja, dass es sogar die Schülerinnen und Schüler sind, die den Themenwechsel der Lehrenden ratifizieren oder gar verhindern, wohingegen den Lehrenden nicht die tatsächliche Entscheidung zum Themenwechsel obliegt, sondern nur die organisatorische Durchführung nach der Ratifikation durch die Schülerinnen und Schüler.

5.2.4 Die Themensteuerung auf der lokalen Ebene

Während die Lehrenden die lokale Themensteuerung mittels ihrer Reaktionen auf die Schülerbeiträge realisieren, steuern die Schülerinnen und Schüler den thematischen Gang auf zwei Weisen:

- indem sie innerhalb eines Beitrags verschiedene Themen oder Vorgängerbeiträge fokussieren („und zur Hanna wollte ich auch noch sagen“),
- indem sie einen Themenkomplex differenziert behandeln. So können sie z.B. innerhalb eines Beitrags mehrere Punkte abhandeln und sich durch die konkrete Ausgestaltung ihres Argumentationsbeitrags oder durch schiefe Anschlüsse schrittweise vom thematischen Ausgangspunkt entfernen.

Im TR 19⁴⁹ diskutieren Anne und Jeanette, inwieweit sie die Nutzung der Computer für Trend halten. Eine thematische Verschiebung findet durch ihre Beiträge nicht statt. Allerdings berühren ihre Beiträge unterschiedliche thematische Felder; so erwähnt Anne u. a. den Bereich der Industrie „die firmen“ und Jeanette das Verhalten von Klassenkameraden in der Pause. Die nachfolgend Argumentierenden binden im weiteren Diskussionsverlauf nicht nur an die Stellungnahmen oder Positionen der Vorgängerinnen an, sondern sie können alle thematischen Felder, unabhängig davon, in welcher Funktion sie in den Argumentationsraum eingeführt wurden, als Anknüpfungspunkte für Nachfolgebeiträge nutzen. Dadurch kann sich von einem Beitrag zum nächsten der thematische Schwerpunkt, der verhandelt wird, verschieben.

Nachfolgend präsentiere ich ein Beispiel für die Themensteuerung durch die Argumentationsbeiträge der Jugendlichen. Harald (HD, 1-5) bekommt das Rederecht und fokussiert den Bereich ‚Mode kostet Geld‘, der Lehrer ratifiziert und übergibt Alex (AL, 7-12) das Rederecht, der auf das Phänomen der kostspieligeren Markenartikeln eingeht. Timo (TI, 13-20) schließt sich an, er rechtfertigt die Preissteigerungen für einen anderen Industriebereich (Auto). Der Lehrer bestätigt Timo und gibt das Rederecht an Peter (PE, 23-27) weiter. Dieser relativiert den Kontrast billig-teuer im Hinblick auf Moden, der Lehrer fragt nach einem Anschlussbeitrag und Harald (HD, 29-37) meldet sich wieder, um den Aspekt der Verschwendung zu fokussieren.

TR 35, 10/R-M/T

- 1 HD: (...) ich mein (-) mode (-) kostet immer geld? (-) ich mein (-)
 2 seien es jetzt irgendwelche (-) also neue (-) besonders tolle
 3 kleidung? oder so was die halt (-) also ich mein(-) die ist
 4 alles immer teuer also wenn=s(-) was modisch is is=es immer teuer
 5 (-) also davon kann man schon ausgehn (-) und ich mein (-)
 6 is halt auch=ne geldfrage.
 7 LE: mhm (2) alex?
 8 AL: ja ich glaub da nützt die industrie auch so=n bisschen die
 9 menschen aus (-) jede firma die gleich=n bisschen=nen größeren
 10 namen hat? oder so (-) tut halt gleich=n bisschen mehr auf ihre
 11 (-) kleidung so draufschlagen; auf=n pullover der kostet gleich
 12 doppelt so viel bloß weil der (-) namen irgendwie so klein
 13 an der seite draufgedruckt is oder so. (3)
 14 TI: ja also wenn man jetzt zum beispiel von modeerscheinungen ausgeht
 15 oder von trends? (-) wenn man jetzt zum beispiel autos oder so

⁴⁹ Zur Erinnerung: Anne: „ich find das is kein modetrend. (-) weil ähm (-) manche brauchen das wirklich (-) weil=s anders ohne nich mehr geht? (-) zum beispiel die firmen... etc.“

Jeanette: „ich find dass=es n=trend is? weil (-) bei uns in=ner klasse is=ses (-) sehr zu beobachten, dass da (-) um die sechs leute glaub ich (-) auf alle fälle=nen computer haben die sich (-) auch wirklich in der fünfminutenpause zusamm=nschließen und ...etc.“

16 nimmt? und wenn=n neues auto auf=n markt kommt? dann (-)
 17 dass=n gewisser teil von dem preis was das auto dann (-) teurer
 18 kann man sagen is? (-) auch die entwicklungs-kosten mit beinhaltet;
 19 weil die setzen sich ja dann hin und (-) überlegen halt wie können
 20 wir=s aerodynamischer machen oder so. (-) das kost=halt viel.
 21 LE: ja das is (-) das is sicher (-) das stimmt (2) peter?
 22 PE: ja es muss ja nich gleich sein dass wenn was mode is oder (nach
 23 dem namen) dass=es halt teuer is; und ich mein das is halt in.
 24 ja? (-) aber es kann ja sein dass auch mal was in wird was
 25 halt billich is oder so dass man einfach hingehet und sagt
 26 (-) ähm ich kauf mal bei andern läden wo billich is und
 27 mach des halt auch mal vor.
 28 LE: hat jemand direkt da ne antwort drauf?
 29 HD: ja schon (-) also ich mein is klar also wenn jetzt was in is
 30 ich mein das kann ja alles sein aber (-) im prinzip (-) kauft
 31 man ja das was in ist also wenn man jetzt nach der mode geht (-)
 32 und dann is halt auch oft (-) dass=ses irgendwie (-) überflüssig
 33 is. ich mein (-) wenn man jetzt (-) sagen wir mal drei (-) pullis
 34 und (-) drei hosen hat ich mein kommt man damit im grunde auch
 35 klar ja? (-) aber (-) ich mein (-) da kauft man sich dann nur
 36 zeug (-) was in is? (-) und ich mein (-) das is im prinzip
 37 verschwendung (-) egal ob es jetzt billich oder teuer is.
 38 LE: mhm? (-) dazu was?

In seiner ersten Äußerung fokussiert Harald mit der Behauptung „*mode kostet immer geld?*“ und seinen Ausführungen einen Zusammenhang zwischen neuer Mode und teuer, „*wenn was modisch is is=es immer teuer*“ (4) und schließt im Hinblick auf die Diskussionsfrage mit einer elliptischen Folgerung „*is halt auch=ne geldfrage.*“ (6). Alex knüpft daran an, indem er die dahinter stehenden Zusammenhänge auf konkreter Ebene an Hand des Beispiels Pullover (11) fokussiert: Die Industrie überteuert die Markenprodukte und nutzt die Menschen damit aus.

Der nachfolgende Beitrag fokussiert zwar gleichfalls die Verteuerung der Produkte, allerdings verschiebt Timo das Thema leicht, indem er nicht mehr über Kleidung redet, sondern über die Preissteigerung bei Autos: „*wenn man jetzt zum beispiel autos oder so nimmt*“ (16). Er differenziert, indem er andere Bedingungen für die Kostensteigerung zugrunde legt - die Produktentwicklung - und rechtfertigt damit indirekt den Preisanstieg. Der Lehrer stimmt Timo explizit zu (21) und gibt das Rederecht an Peter. Dieser argumentiert mit seiner Behauptung „*es kann ja sein dass auch mal was in wird was halt billich is*“ (24/25) ohne explizite Anbindung an die Beiträge von Harald und Alex oder an seinen unmittelbaren Vorgänger Timo.

Der Lehrer fordert zu thematischen Anschlussbeiträgen auf („*hat jemand direkt da ne antwort drauf?*“, 28). Darauf reagiert Harald, der zwar Peter zustimmt („*wenn jetzt was in is ich mein das kann ja alles sein*“, 29/30), in der Folge aber den Argumentationsfokus verschiebt. Er relativiert das Argument der überteuerten Ausgaben „*egal ob es jetzt billich oder teuer is*“ (37) und setzt ein neues Argument relevant, das des Überflüssigen (32) und der Verschwendung (35), auch am Beispiel der Kleidung.

Obwohl der Lehrer das Rederecht unter der Bedingung der thematischen Anschlussfähigkeit an den Vorgängerbeitrag vergeben hat und Harald dies zu Beginn seines Beitrags ausdrücklich markiert („*ja schon*“, 29), belässt er es bei einer pauschalen Zustimmung und geht nicht auf den Zusammenhang zwischen Preis und Mode ein, sondern er verschiebt das Thema auf den Überfluss und die Verschwendung, die durch das Befolgen der Mode entsteht. An Ende seines Beitrags greift Harald den vorherigen Schwerpunkt auf, relativiert ihn und stuft damit dessen Relevanz zurück: „*egal ob es jetzt billich oder teuer is.*“ (37).

Verschiebungen innerhalb eines Beitrags: Gerade bei langen Beiträgen kann sich der thematische Schwerpunkt im Beitragsverlauf recht weit vom thematischen Ausgangspunkt verschieben. Zu Beginn des langen Transkriptausschnitts fokussiert Elisabeth (EL) das aktuelle Thema ‚Einflussnahme und Manipulation der Werbung auf die Kunden‘ (1-16). Allmählich verschiebt sie den Themenschwerpunkt: Sie unterscheidet zwischen der Kleidung für Jugendliche („*bisserl verrückter*“, 17) und der für Erwachsene (22f.). Dabei fokussiert sie bereits die Eigenschaften von Jugendlichen, konträr zu sein (20), und stellt sie der Notwendigkeit der Erwachsenen gegenüber, sich anzupassen. So wandert Elisabeth thematisch langsam von der Vorliebe Jugendlicher, Erwachsene zu provozieren (36-45), über das Bedürfnis Erwachsener, andere mit Konsumgütern zu beeindrucken (45-57) und die Schwierigkeiten, als Erwachsener modisch über die Stränge zu schlagen (59-65) hin zur mangelnden Freiheit der Erwachsenen bezüglich ihrer Kleidung (65-66).

TR 36, 10/G-M/T

1 EL: uraltes mittel soll alles schö:n sponta:~n wirken (---) äh (-)
 2 das machen alle die die massen irgendwie beeinflussen sollen (-)
 3 tun so: als wenn die leute das von selber machen würden? (-) und
 4 in wahrheit stehn se und ziehn ihre fä:-den (-) und das (---) ich
 5 denk mal (-) dass es bestimmt? auch so:- (---) ein?flußgruppen gibt
 6 die dann (---) da:zu gebracht werden das erstmal so unter die leute
 7 zu bringen? (--) um das mal (--) wirklich zu kaufen? oder (-) es
 8 können ja auch die mitarbeiter von den jeweilign unternehm=n sein?
 9 oder irgendwelche (-) andern intressengruppen die man dann da
 10 erstmal darauf einschwört? und sagt nun (-) nun zeigt das ma:l?
 11 und dass es mal=n bisschen (-) in die gänge kommt das geschäft?
 12 und dann (--) wird man ja se:~hn- (---)ob=s (---) ob=s an?
 13 kommt (---) und das is ja immer auch so=n (---) ich denke mal dass
 14 die vorher auch viele umfragn starten und sich mal informiern was
 15 (--) was: is überhaupt im moment so:- (--)mo:de? (---) und dann
 16 (--) variiert man bisschen? (-) und für die jugendlichn macht
 17 man=s am besten erstmal n=bisserl verrückter? das (---) in der
 18 (-) in der phase probiert man ja gerne aus? (-) und wer was verrückt
 19 is oder was auch den erwachsenen nich so unbedingt gefällt? das
 20 (-) is ja immer ganz belie:bt? (-) dass man mal n=bisschen contra
 21 gibt? das (-) tut ja dem selbstgefühl ganz gut? (-) wenn man mal=n
 22 bisschen aus der reihe schert, (--) und deshalb is das vielleicht
 23 auch bei den erwachsenen nich so extrem, (-) weil die: so:n auch
 24 (-)in der gesellschaft so=n gewissen zuchzwang haben (-) dass se
 25 sich n=bisschen (--) äh (-) gesellschaftskonform? verhalten weil
 26 (---) im beru:~f und auch (-) im bekanntenkreis? wird ja schon?
 27 drauf geachtet dass man sich=n bisschen anpasst, (---) und ich
 28 meine im jugendlichenalter kann man sich das auch eher erlau?ben
 29 dass man mal was macht? was so völlig aus der reihe schlägt? (--)
 30 weil das halt (---) auch in:? is mal=n bisschen (---)
 31 bisschen was zu machen was (---)den erwachsenen nich un?bedingt
 32 so gefällt? (---) und da schauen die (-) leute die das dann
 33 auf=n ma:rkt bringen wollen sicherlich auch drauf? dass se was
 34 entwerfen? (-) was irgendwie ausgeflippt aussieht (-) weil die
 35 jugendlichen die ham ja mit ihrer lebensfreude wollen se natürlich
 36 auch=n bisschen was (-) was erle:~ben irgendwas was (-)aufregend?
 37 is und aufregend fängt natürlich da:bei an wenn man sich morgens
 38 (-) haare grün färbt? und hosen anzieht mit solchen schlitzen
 39 drin? (-) dass jeder sagt oh: gott? und dass die mutter erstmal=n
 40 schreikampf kriegt? (-) dann fühlt? man sich coo:l? dann hat man
 41 was bewirkt. (-) dann hat man was hervorgerufen? ne reaktio:n und
 42 dann (-) dann sagt (-) dann (---) kucken die andern ein=n auch mal
 43 an? und sagen (-) ach: schau mal an. (-) der hat mut? (-) und=n
 44 (-) dass (--) damit kann man sich natürlich auch? hervorspielen
 45 (-) mit diesem (-) na ja (1) und die erwachsenen? die kaufen
 46 sich dann eben damit se (-) im trend sind? meinetwegen n=schickes
 47 auto? oder (-) oder irgendwelche andern geschichtn? (-) womit
 48 se dann sagen könn=n (-) das is? (--) so:: ? macht? man das. (-)

49 ich meine wer heutzutage sich (-) sich=n neues auto anschaffen
 50 will? der (-) überlegt sich natürlich schon? was (-) was sagt mein
 51 tennisclub dazu (-) was sagen meine bekannten dazu? (--) und wenn
 52 man (-) wenn man die kleidung kauft als erwachsener (-) denkt man
 53 sich das:? im hintergrund (-) natürlich auch? (--) aber eher auf
 54 der ba:sis dass man eben nich allzu sehr auf?fallen. will? (-)
 55 höchstens im po?sitiven sinne (-) dass man sich besonders elegant?
 56 anzieht aber (--) dass man jetzt so wie die jugendlichen was was
 57 bisserl ausgerastetes anziehn möchte vielleicht manchmal (-)
 58 ich meine alle ja nich? aber (--) vielleicht doch ei?nige (--) es
 59 is ja im erwachsenenalter dann nich? mehr so:? (-) weil man ja auch
 60 durch=n beruf und so (-) n=bisschen gebunden is (-) und wenn
 61 man nun in=n (-) im betrie:b mit ner völlig ausgerasteten (-) äh
 62 (-) aufmachung erscheint dann sagt der chef vielleicht also.
 63 hörn se mal. das (-) das gefällt aber unsern kunden vielleicht
 64 nicht so un:?bedingt? (-) also ich würd sie doch bitten das=n
 65 bisschen dezenter zu machen? oder in der freizeit anzuziehn?
 66 (-) da sind die erwachsenen schon nich so frei:? (--)was das angeht

Die thematischen Verschiebungen ergeben sich unter anderem durch die Beispiele, die aus kleinen Szenen bestehen und die Elisabeth anregen, neue Themenaspekte anzuschneiden. Dabei wird das vorangegangene Rhema zum Thema der nächsten Erläuterung und es ergibt sich die folgende Struktur:

Thema + Rhema = Thema \Leftrightarrow Rhema = Thema \Leftrightarrow Rhema usw.

Das Rhema zum vorangegangenen Thema wird zum Thema für das nachfolgende Rhema. So dient das Beispiel „*wenn man sich morgens haare grün färbt und hosen anzieht mit solchen schlitzten drin*“ (37-38) als Illustration für etwas Aufregendes; über die Wirkung der Inszenierung auf die Erwachsenen „*dass jeder sagt oh: gott? und dass die mutter erstmal=n schreikrampf kriegt*“ (39-40) kommt sie auf die Folgen bei den anderen Jugendlichen „*kucken die andern ein=n auch mal an? und sagen (-) ach: schau mal an. (-) der hat mut?*“ (43). Elisabeth startet mit den Einflussmöglichkeiten der Werbung und sie ‚landet‘ zum Ende ihres Beitrags bei den Zwängen, denen Erwachsene bei der Kleidung unterworfen sind. Daran schließt der Nachfolgespracher an, indem er dagegen argumentiert und auf die Fälle verweist, bei denen sich Erwachsene wie Jugendliche anziehen, etwa um sich diesen anzubiedern.

Neufokussierungen in Schülerbeiträgen kommen gar nicht vor. In der Regel wird an vorangegangene Beiträge explizit angeknüpft, entweder thematisch „*zu den autos vorhin wollt ich noch was sagen*“ oder aber indem direkt die Person benannt wird, auf die sich das Nachfolgende bezieht „*zum roland noch mal*“.

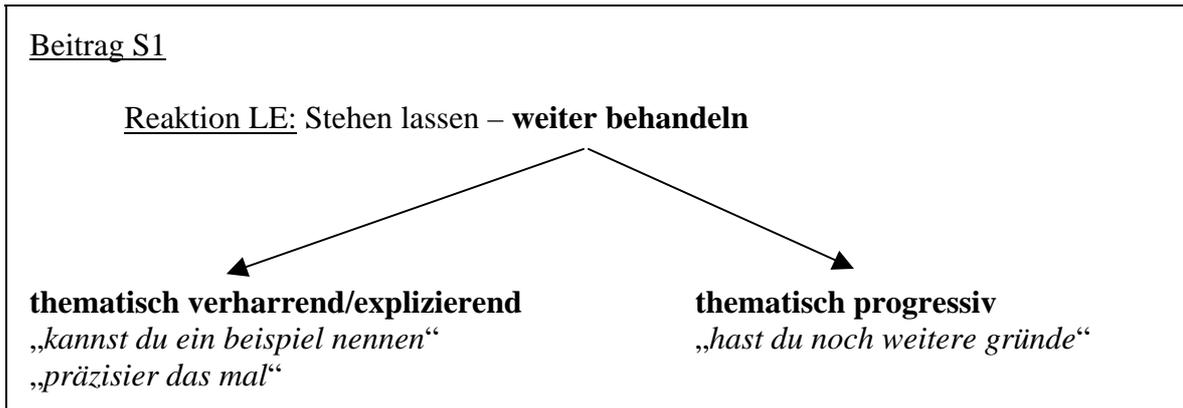
5.2.5 Die Reaktion der Lehrenden auf die Schülerbeiträge

Die Lehrenden gehen unterschiedlich mit den thematischen Verschiebungen der Schülerinnen und Schüler um. Sie können explizit zum Ausgangsthema zurückkommen, wie es die Lehrerin im TR 10 tut, oder eine neue thematische Bearbeitung initiieren. Sie können auch in ihren anschließenden Ratifizierungen nur einen der dargebotenen Themenaspekte pointiert reformulieren und für die folgende thematische Bearbeitung relevant setzen. Sie können sich auch insgesamt zurückhalten und die Diskussion ‚laufen‘ lassen.

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Reaktion der Lehrenden auf die Beiträge der Schülerinnen und Schüler, der Turnorganisation und der Themensteuerung. In der Regel beschränken sich die Lehrenden auf die Ratifikation des vorangegangenen Schüler

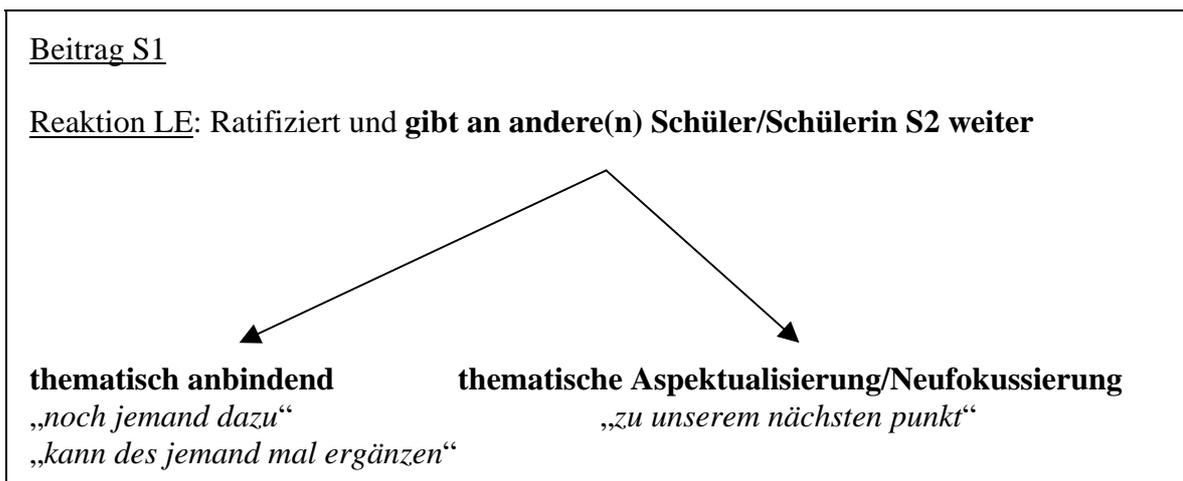
beitrags und der nachfolgenden Turnvergabe an die nächsten Schülerinnen und Schüler. Gelegentlich fordern sie den Schüler oder die Schülerin zu Ergänzungen oder Vertiefungen auf. Die Möglichkeiten der Themenentwicklung, die die Lehrenden bei der Beitragsbehandlung haben, zeigt Abbildung 4. Den Beitrag von S1 kann die Lehrerin ratifizieren und damit die Gesprächsgelegenheit für S1 beenden. Sie kann aber auch eine thematische Fortführung des Beitrags in unterschiedlicher Hinsicht elizitieren, indem sie S1 zu einer Vertiefung oder Erweiterung auffordert.

Abbildung 4: Beitragsbehandlung der Lehrenden – Themenentwicklung



Die Lehrerin kann den Beitrag von S1 ratifizieren und der nächsten Person den Turn übergeben. Dabei kann sie – wie in der Abbildung 5 dargestellt – thematisch steuernd eingreifen, indem sie zu einer weiteren thematischen Bearbeitung auffordert oder einen neuen Themenschwerpunkt initiiert.

Abbildung 5: Vergabe des Rederechts und thematische Bearbeitung



5.2.6 Zusammenfassung: Thematische Steuerungen als interaktive Prozesse

Insgesamt werden sowohl die Themensteuerungen auf globaler Ebene als auch diejenigen auf lokaler Ebene als interaktive Aushandlungsprozesse zwischen den Lehrenden, Schülerinnen und Schülern realisiert und nicht ausschließlich von den Lehrenden durchgeführt. Geht es um die **großen Einheiten** wie den Themenwechsel oder die Behandlung eines neuen Themenschwerpunkts, so leiten diese Aktivitäten die Lehrenden in Koordination mit den Schülerinnen und Schülern, wobei zwei Fälle zu unterscheiden sind:

1. Im ersten Fall fragen die Lehrenden, ob zum vorangegangenen Themenschwerpunkt noch Diskussionsbedarf besteht. Ist das nicht der Fall, gehen sie zum nächsten Thema über, das auch gemeinsam mit der Klasse ausgewählt werden kann.
2. Im zweiten Fall gehen die Lehrenden ohne vorherige Vergewisserung zum nächsten Thema über. Entweder ratifizieren dies die Schülerinnen und Schüler, indem sie kooperativ darauf reagieren und komplementäre Aktivitäten präsentieren, d.h. neue thematische Inhalte fokussieren, oder die Schülerinnen und Schüler re-etablieren das alte Thema trotz der Initiative der Lehrenden. Dies geschieht explizit mit Floskeln wie „*noch mal was zum xy*“ oder implizit, indem sie Beiträge liefern, die sich inhaltlich noch auf das vorige Thema beziehen.

Auf **lokaler Ebene** steuern die Lehrenden durch eine Kombination von retrospektiver Strukturierung – häufig mittels Reformulierungen – und prospektiver Steuerung, indem sie themengebunden zu Beiträgen auffordern. Es sind jedoch vornehmlich die Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Beitragsgestaltungen und ihren Anschlüssen an die Vorgängeraktivitäten die Themenbehandlung auf lokaler Ebene steuern.

Die nachfolgende Typologie zeigt die Reaktionsmöglichkeiten der Lehrenden auf die Schülerbeiträge:

- **Formal/inhaltlich steuern:** Die Lehrenden können lokal mit entsprechenden Floskeln auf einer weiteren thematischen Bearbeitung beharren „*noch jemand/was dazu*“ oder aber sie können neue Foki einleiten.
- **Einordnen:** Sie können die Inhalte der Schülerinnen und Schülern thematisch an einen bestimmten Argumentationsstrang anbinden, indem sie diese in entsprechende Kontexte stellen „*du verstehst das als trend*“ und damit die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler als zu einem Thema gehörend interpretieren.
- **Problematisieren:** Sie können die vorangegangenen Äußerungen in Frage stellen, die Inhalte oder die Position der Sprechenden zur Disposition stellen („*stimmt das, was x gesagt hat?*“, „*meint ihr das auch?*“). Durch die Fokussierung der Lehrenden wird das gerade behandelte Thema in seiner Relevanz hoch gestuft.

Die Lehrenden können individuelle Moderationsweisen etablieren und entweder stärker steuernd auf die Beiträge reagieren, nur ratifizierend agieren oder über Phasen hinweg ganz auf Aktivitäten verzichten. Je stärker sie aktiv in die Argumentation eingreifen und steuern, desto eher bestimmen sie die Turnorganisation, die Themensteuerung, die Art des Argumentierens und die Adressierung der Beiträge. Je mehr sie sich zurückhalten, desto mehr übernehmen die Schülerinnen und Schüler die Steuerung der Diskussion; sie diskutieren eher untereinander und nicht über die Lehrenden. Das kann nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile haben: Wenn die Interaktion unter den Schülerinnen und Schülern nicht so harmonisch verläuft, können direkte oppositive Argumentationen wesentlich

schärfer werden bis hin zu aggressiven Formen; diskutieren die Schülerinnen und Schüler hingegen über die Lehrenden, finden sich keine aggressiven Argumentationsformen.

Die Lehrenden können sowohl formal - z.B. durch Kopfnicken - als auch explizit („*ich stimme dir zu*“) die Beiträge ratifizieren, bestätigen, inhaltlich zu Ergänzungen oder Vertiefungen auffordern oder auch die Beiträge, die Inhalte, die Argumente oder die Position bewerten („*ja das ist wichtig*“), durch Reformulierungen können sie die Beiträge pointieren und in den Argumentationsraum einordnen.

Sie können im Zusammenhang mit der Weitergabe des Rederechts verschiedene Formate verwenden und damit den Fortgang des Gesprächs unterschiedlich moderieren – sofern die Jugendlichen dies mit ihren Folgeaktivitäten ratifizieren:

- Beschränkung auf formale Steuerung: Ratifizieren und Turnübergabe an die nächsten Schülerinnen und Schüler
- thematische Steuerung durch Pointierung des Vorangegangenen, thematische Anbindung: Ratifizieren, Reformulierung und Turnübergabe
- thematische Steuerung durch Pointierung des Vorherigen und prospektive Handlungsfestlegung: Ratifizieren, Reformulierung, Aufforderung zur Stellungnahme
- thematische Steuerung durch Themenexpansion: Ratifizieren, thematische Weiterführung z.B. durch ein Szenario als Gedankenimpuls, Aufforderung zur Stellungnahme
- Themenwechsel nach expliziter Themenbeendigung: Ratifizieren, (Reformulieren), thematische Beendigung, neues Thema

Werden die Themen häufig gewechselt oder wird wiederholt parallel zur Argumentation und zur Diskussion ein Meta-Diskurs geführt, z.B. über die Argumentationsleistungen der Schülerinnen und Schüler, wirkt sich das auf den Gang der Argumentation aus: Er wird schleppend, die Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten, sich auf den Anforderungswechsel oder auf doppelte Anforderungen einzustellen, wie ich im Kapitel 6.1.2 zeigen werde. Folgt die Themenentwicklung über weite Strecken dem Gang der Argumentation, so folgen auch die Beiträge der Schülerinnen und Schüler ohne Pausen aufeinander.

6. Kritische Momente und Störungen

Was ist darunter zu verstehen? Die Überschrift ‚Kritische Momente und Störungen‘ orientiert sich an einem Aufsatz von Kallmeyer (1979) ‚Kritische Momente. Zur Konversationsanalyse von Interaktionsstörungen‘. Er versteht unter kritischen Momenten Phasen der Interaktion, die Turbulenzen der Interaktionsabwicklung beinhalten „und zwar Fälle, in denen die zur Interaktionsdurchführung erforderliche Kooperativität zum Problem und damit zum Interaktionsgegenstand wird.“ (1979: 59) Kritische Momente im Sinne Kallmeyers werden im Kapitel 6.3 als kritische Momente, die durch Störungen auf der Ebene der Beziehungskonstitution motiviert sind, beschrieben.

In den Kapiteln zu 6.1 hingegen beschreibe ich Fälle, in denen die Durchführung der Diskussion entweder problematisch oder aber ausgesetzt wird, da andere als die für die Durchführung der Diskussion notwendigen Aktivitäten realisiert werden. Die Rahmen durchbrechenden Aktivitätswechsel funktionieren nicht mehr reibungslos, sie müssen ausgehandelt werden. So sind die folgenden Fälle zugleich Aushandlungen darüber, was im weiteren Interaktionsverlauf wie geschieht – bis auf den ersten Fall: Der Lehrer hat einen stark steuernden Unterrichtsstil, den die Schülerinnen und Schüler bereits kennen; sie haben Routinen entwickelt, die sie im Verlauf der Argumentationseinübung realisieren.

Bei der Bestimmung einer Sequenz als für die Diskussion störend oder kritisch handelt es sich nicht immer um eine Zuschreibung aus der Teilnehmerperspektive, sondern aus der Beobachterperspektive. Das heißt, es sind nicht die Gesprächsbeteiligten, die eine Störung der Argumentation feststellen oder gar reklamieren, sondern durch die Analyse lassen sich Phänomene beschreiben, die den Gang der Diskussion unterbrechen oder die dazu führen, dass eine Diskussion über Phasen hinweg nicht zustande kommt oder behindert wird: Der Interaktionsfokus orientiert sich nicht mehr an der Durchführung der Diskussion und die Gesprächsaktivitäten dienen nicht der Weiterführung der Argumentation im Sinne der Klärung oder Bereitstellung von Diskussionsvoraussetzungen oder –zusammenhängen. Die argumentativen Ausführungen der Schülerinnen und Schülern werden unterbrochen, es ergeben sich längere Pausen bei der Turnübergabe und die Lehrenden übernehmen neben der Rolle der Moderation häufig weitere Aktivitäten. Diese Phänomene werde ich als Behinderungen oder Störungen bei der Diskussionsdurchführung beschreiben. Sie können auf ganz unterschiedlichen Interaktionsebenen liegen bzw. zum Ausdruck kommen.

Bei der Ausführung der jeweiligen **Rollen**, welche die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler bei der Argumentationseinübung einnehmen, kann es zu Interferenzen zwischen der Rolle des Lehrenden und der Moderationsrolle und korrespondierend dazu zwischen der klassischen Rolle der Schülerin/des Schülers und den Aufgaben der Diskutierenden kommen. Das entspricht dem, was Vogt (1995: 51) im Hinblick auf die – verkürzt gesagt – Durchführbarkeit von Diskussionen im Unterricht formuliert: „Sie gelingen dann, wenn für den Verlauf dieser Unterrichtssequenz die Supervisionsaufgabe des Lehrers zurückgestellt und er sich als Teilnehmer ohne besondere Rechte auf einer Ebene mit seinen Schülern auseinandersetzt, indem er beispielsweise darauf verzichtet, Schülerbeiträge zu bewerten.“ Im traditionell lehrerzentrierten Unterricht orientieren sich die Schülerinnen und Schüler an den Lehrenden: Diese sind primäre Adressaten der Antworten und der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler und sie lenken das Unterrichtsgespräch weitestgehend.

Argumentation als dialogische Aktivität verlangt einen Gesprächspartner, der auch inhaltlich auf den Vorredner oder die Vorrednerin reagiert, Diskussion als Gesprächstyp fordert einen mehrfachen Wechsel der Gesprächsrollen. Ziel der Lehrenden bei der Argumentati

onseinübung ist es, eine Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern zu initiieren, so dass diese miteinander argumentieren – oder aber mit den Lehrenden, falls diese mitdiskutieren. Das funktioniert nur, wenn sich die Lehrenden als Unterrichtssteuernde zurückhalten, nicht permanent verbal präsent sind und die Schülerinnen und Schüler primär Ihresgleichen adressieren. In den meisten Klassen knüpfen die Schülerinnen und Schüler an vorangegangene Schülerbeiträge an und adressieren ihre Äußerungen sowohl an die Lehrenden als auch an die Mitschüler/innen. In zwei Klassen geht das nicht durchgängig, da die Jugendlichen wiederholt die Anforderungen der Lehrenden bedienen müssen und weniger bzw. gar nicht miteinander diskutieren können. Hierbei zeigt sich, dass ein stark steuernder Lehrer bei der Argumentationseinübung eine Diskussion nicht nur behindert, sondern auch verhindert.

Es kann geschehen, dass Lehrende die Klasse kurzfristig auf der **Handlungsebene** doppelt fordern: Diese müssen dann inhaltlich diskutieren und zugleich in einem Meta-Diskurs die Qualität ihrer Argumentationen behandeln (Kap. 6.1.1). Da die Moderation Aufgabe der Lehrenden ist, bestimmen diese die Handlungsdurchführung und sie sind es, die die Argumentationseinübung durch ungünstige Aktivitäten erschweren, unterbrechen oder stören können, so z.B. durch unterrichtsspezifische Handlungsmuster, die im Kontext der Argumentationseinübung dysfunktional sind, wie zum Beispiel das Rätselraten, die Lehrerfrage oder Kettenfragen.⁵⁰ Zugleich zeigt sich am Auftreten der Störungen der Aushandlungscharakter der Interaktion: Die Schülerinnen und Schüler reagieren auf unerwartete, die Diskussion behindernde Anforderungen mit Verzögerungen, ignorieren sie oder versuchen, die neuen Anforderungen in die Argumentationseinübung einzupassen.

Eine andere Ursache für Störungen mag darin liegen, dass sich die Lehrenden bei der Durchführung des Handlungsschemas an einem engen Argumentationskonzept orientieren und andere Argumentationsformen, die ihrem Konzept nicht entsprechen, nicht zulassen oder behindern. Das heißt, dass Schwierigkeiten aus einer problematischen, unklaren oder auch **einseitigen Konzeptualisierung von Argumentation** bei den Lehrenden resultieren können. Dies mag in Wissensdefiziten bezüglich der Argumentation oder unklaren oder diffusen Argumentationsmodellen seine Ursache haben (Kap. 6.2). Das verwundert nicht weiter, wenn man sich die Handlungsanweisungen für das Argumentieren in Begleitmaterialien für Lehrende betrachtet. So ist z.B. in der folgenden Erklärung von Argumentation, die auch für Diskussion gilt, mit keinem Wort die Rede von Kompromissen oder von konsensueller Argumentation; dagegen setzt man auf Quantität und Sieg:

Argumentation: Zusammenhang von Thesen, Argumenten und Stützen. Ein Redebeitrag gilt als gelungen, wenn dessen Argumentation ‚vernünftig‘ ist, d.h. schlüssig und für den Zuhörer nachvollziehbar. Mit Hilfe der Argumentation werden Erkenntnisse vorangetrieben und/oder Überzeugungen geltend gemacht. Ziel der Argumentation ist es, die Zuhörer von der Leitthese des Redners zu überzeugen. Dies wird erreicht, indem der Redner in möglichst vielen Argumentationsschritten (Thesen und Argumenten) die Zustimmung des Publikums gewinnt. (Arbeitsmaterialien Deutsch. Grundkurs Rhetorik, eine Hinführung zum freien Sprechen. Klett, Schulbuchverlag 1995).

Wissensdefizite können sich in unklaren Handlungsanweisungen der Lehrenden niederschlagen. Auch darauf reagieren die Schülerinnen und Schüler, indem sie versuchen, den widersprüchlichen Konzeptionen der Lehrenden gerecht zu werden oder indem sie die von den Lehrenden geforderte Argumentationsart neu aushandeln und andere anbieten.

⁵⁰ Siehe hierzu Ehlich/Rehbein (1986).

Viele der beschriebenen Fälle setzen den Aktivitätsrahmen Argumentieren und den thematischen Gang der Argumentation für kurze Zeit außer Kraft. Die Schülerinnen und Schüler signalisieren, dass sie sich bezüglich der komplementär von ihnen erwarteten Aktivität neu orientieren müssen, indem sie im Anschluss an die Rahmen durchbrechende Aktivität Zeit für die Wiederaufnahme der Diskussion benötigen.

Auf der Ebene der **Sachverhaltsdarstellungen** kann es geschehen, dass die Beteiligten die Inhalte nicht verstehen, weil diese z.B. unklar formuliert sind. Erzählungen, die zu Begründungen funktionalisiert in der Argumentation präsentiert werden, können eine eigene Dynamik entwickeln, den Handlungszusammenhang Argumentieren außer Kraft setzen und das Handlungsmuster Geschichten-Erzählen etablieren.

Erzählungen kommen in argumentativen Kontexten mit unterschiedlichen Funktionen vor: Sie können Zusammenhänge erläutern, Begründungsfunktion haben und als Beleg oder Beispiel dienen. Eine Lehrerin etabliert und elizitiert im Rahmen der Argumentationseinübung wiederholt Erzählungen (siehe Kap. 8, Frau Kraft). Insofern das von den Beteiligten funktional als Argumentieren behandelt wird, fällt es nicht unter den Rahmen Erzählen von Geschichten. Problematisch wird Erzählen dann, wenn es nach Aussage der Beteiligten den Rahmen Argumentieren durchbricht. Die Lehrenden setzen mit Phrasen wie *„jetzt müssen wir aber wieder auf unser Thema zurückkommen“* die Argumentationsfunktion wieder relevant.

Schließlich lassen sich Unterbrechungen und Störungen der Diskussion feststellen, die auf eine problematische **Beziehungskonstitution** zurückzuführen sind: Die Lehrenden können Schwierigkeiten mit einer Klasse haben oder ein Schüler oder eine Schülerin zeigt ein Verhalten, das die Diskussion unterbricht oder stört. Hierher gehören Vorfälle wie das Ignorieren von Höflichkeitsregeln oder von offensichtlichen Missverständnissen. Auch können die Schülerinnen und Schüler untereinander Probleme haben, die die Argumentationseinübung stören.

Viele der die Argumentation störenden Aktivitäten können die Lehrenden rasch auflösen, bevor sie tatsächlich kritische Momente verursachen, so, wenn sich das Erzählen verselbständigt oder der thematische Fokus zu weit verschoben wird. Diese Möglichkeiten haben die Schülerinnen und Schüler kaum bei problematischem Lehrerverhalten. Daher werden vorwiegend kritische Momente beschrieben, die durch Lehreraktivitäten entstehen. Hier unterscheidet ich diejenigen, die auf die gesamte Unterrichtseinheit Einfluss haben von denen, die nur lokal in Erscheinung treten. Einige kritische Momente stellen Aushandlungsprozesse zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern dar: Ein Lehrer argumentiert nach Ansicht der Jugendlichen unfair wie im Kapitel 6.3.2 oder es existieren unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der zur realisierenden Argumentationsaktivität wie in Kapitel 6.2, in dem auch die Konfrontation als Argumentationskonzept beschrieben wird. Im Kapitel 6.1.1 zeigt sich, dass ein Abiturjahrgang Strategien entwickelt hat, mit dem lehrerzentrierten Unterrichtsstil umzugehen; die Analysen in Kapitel 6.2 zu den unklaren Anleitungen und ungünstigen Strukturierungen verdeutlichen, wie die Interagierenden bei einem für sie problematischen Verhalten reagieren: Der Lehrer bemüht sich wiederholt, seine Erwartungen zu vermitteln, und die Schülerinnen und Schüler versuchen, diesen gerecht zu werden. Kritische Momente unter den Schülerinnen und Schülern und gegenüber den Lehrenden sind am ehesten rückführbar auf die Ebene der Beziehungskonstitution; sie werden dort beschrieben.

Alle Beispiele können in ähnlicher Form in jeder Unterrichtssituation vorkommen: So sind Rollenkonflikte oder Rollenkonfusionen auch in anderen Unterrichtszusammenhängen denkbar, z.B. zwischen der Rolle der Wissensvermittelnden und der eines Ansprechpart

ners für schulische oder andere Probleme, wie es Klassenlehrer/innen sind bzw. sein sollten. Doppelte Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler können in vielen Unterrichtssituationen auftreten. Auch kann es geschehen, dass die Lehrenden Unterrichtseinheiten verwirrend strukturieren oder unklare bzw. nicht konsistente Konzepte haben bezüglich des zu vermittelnden Sachverhalts. Gleichfalls stellvertretend werden die kritischen Momente und Störungen auf der Ebene der Beziehungskonstitution behandelt, sie können in jedem Unterricht auftreten und die Unterrichtsinteraktion beeinflussen.

6.1 Kritische Momente und Störungen durch Lehreraktivitäten

Die Diskussion als argumentativer Austausch und nicht als Erfüllung eines Frage-Antwort-Schemas kann nur dann erfolgreich durchgeführt werden, wenn sich die Lehrenden entweder auf die Rolle der Moderation beschränken oder aber von ihrer Rolle als Lehrende und Moderierende absehen und sich als Argumentationspartner zur Verfügung stellen – das ist ein Fazit, das sich aus der Beschäftigung mit den kritischen Momenten und Störungen ziehen lässt. Die meisten der Lehrenden haben keine Schwierigkeiten in den Diskussionen; sie können die Aufgaben der Moderation von den Aufgaben, die sie in der Lehrerrolle in anderen Unterrichtszusammenhängen bewältigen, abgrenzen und sie gehen differenziert mit den anfallenden Anforderungen der Argumentationseinübung um. Die hier behandelten Beispiele stammen vorwiegend von vier Lehrern. Einige der Phänomene traten bei einer ganzen Reihe von Einübungsstunden auf, allerdings in einer Minimalform, die rasch bewältigt wurde. Nur bei wenigen hatten die Störungen Einfluss auf längere Phasen der Diskussion oder gar auf die gesamte Argumentationseinübung. Der Lehrer, dem ich die meisten Einsichten in Fälle kritischer Momente verdanke, hatte in einer anderen Schulklasse keine Schwierigkeiten mit der Diskussionsdurchführung. Insofern ist es auch eine Frage der aktuellen Verfassung, der Vorbereitung oder anderer Umstände, inwieweit eine Unterrichtsstunde sich nicht wie erwartet entwickelt. Allgemeine Aussagen zur Lehrerqualität einzelner verbieten sich bei einer qualitativen Studie mit nur 2-3 Aufnahmen pro Person.

Fällt eine Trennung der Moderationsrolle von der Lehrerrolle schwer, können sich Schwierigkeiten bei der Diskussionsdurchführung ergeben. In ‚Argumentation ohne Diskussion – die permanente Präsenz des Lehrenden‘ möchte ich Züge einer Argumentationseinübung beschreiben, in der zwar Argumentationen präsentiert werden, aber ein argumentativer Austausch im Sinne einer Diskussion unter den Jugendlichen kaum zustande kommt – aufgrund der permanenten verbalen und lenkenden Präsenz des Lehrers.

Im zweiten Beispiel Doppelte Anforderungen versucht der Lehrer, beiden Rollen zugleich - der Moderation und der Lehrerrolle – gerecht zu werden. Da dies nicht implizit geschieht, sondern explizit durch die Eröffnung eines Meta-Diskurses, wird für diese Zeit zwangsläufig die Diskussion unterbrochen und damit gestört. Wie auch an einigen der nachfolgenden Lehreraktivitäten wird hier die Paradoxie mancher Unterrichtsanforderungen deutlich, auf die Schütze et al. (1996) verweisen: Einerseits sollen bestimmte Handlungen – wie Argumentieren, Interpretieren, Beschreiben etc. – durchgeführt werden; zugleich aber wird die Handlungsdurchführung auf einer Meta-Ebene angeleitet, kommentiert und evaluiert, was die Durchführung der zentralen Handlung erschwert oder stört. In anderen Fällen versuchen die Lehrenden anstelle des Meta-Diskurses während der Argumentationseinübung zugleich andere Lehreraktivitäten wie Abfragen von Wissen oder steuernde Lehrerfragen zu platzieren, bei denen sie ‚auf etwas Bestimmtes hinaus wollen‘. Sie beharren darauf, dass eine bestimmte Antwort gefunden wird – anstatt dass sie die Schülerinnen und Schüler diskutieren lassen.

6.1.1 Global wirkende Störungen

Permanente verbale Präsenz des Lehrers - Argumentation ohne Diskussion

Was in den Unterrichtsstunden geschieht – ob im Wesentlichen lehrerbezogen begründende Beiträge produziert werden ohne Bezug zu anderen Äußerungen, eher erzählend-begründend ein Gegenstandsbereich erarbeitet wird oder Standpunkte ausgetauscht und wechselseitig behandelt werden –, hängt zu einem Gutteil von den Vorstellungen der Lehrenden ab, wie eine Argumentationseinübung abzulaufen hat, und von dem, was die Lehrenden tatsächlich initiieren.

Zunächst gehe ich auf die Unterschiede ein zwischen einer Moderation, die eine Diskussion in Gang setzt und einer solchen, die begründend einen Gegenstandsbereich erarbeiten lässt – am Beispiel einer Unterrichtseinheit einer Abiturklasse. Aus der Teilnehmerperspektive handelt es sich nicht um kritische Momente oder Störungen – der Lehrer realisiert eine bestimmte Art der Argumentationseinübung und die Schülerinnen und Schüler lassen sich im Großen und Ganzen darauf ein. Aus der Beobachterperspektive geht es darum zu beschreiben, was der Lehrer tut, um Diskussionen oder den Austausch der Standpunkte und ihre argumentative Bearbeitung zu verhindern. Es handelt sich um den einzigen Lehrer meines Korpus mit einem stark kontrollierenden Unterrichtsstil, der der traditionell-restriktiven Unterrichtsdurchführung entspricht. Seine Argumentationsdurchführung unterscheidet sich im Vergleich zu den anderen Lehrenden in zweierlei Hinsichten: 1. Die Kontrolle über die Gesprächsorganisation, die Themenentwicklung und die zu realisierenden Teilhandlungen ist sehr hoch, 2. der Lehrer spricht häufiger und mehr als alle anderen – er ist verbal permanent präsent.

Das entspricht dem traditionellen Unterricht mit der Dominanz der Lehreraktivitäten und deren sprachliche Präsenz. So haben Bellack et al. (1974: 91) festgestellt, dass das Verhältnis der Zeit, die die Lehrenden verbal für sich in Anspruch nehmen, gegenüber der Zeit, die die Klasse zur Verfügung hat, 3:1 beträgt. Für die Argumentationseinübung hat das zur Folge, dass sich der Unterricht stark um den Lehrer zentriert. Die meisten Beiträge sind an ihn adressiert; nur an ganz wenigen Stellen beziehen sich die Schülerinnen und Schüler direkt aufeinander – in auffallend kurzen Beiträgen, die der Lehrer nach drei, vier Zügen entweder mit einem Arbeitsauftrag oder eigenen argumentativen Beiträgen und einem neuen Arbeitsauftrag beendet. Seine Äußerungen sind im Vergleich zu den Schülerbeiträgen länger. Während alle anderen Lehrenden die Beiträge der Schülerinnen und Schüler in Reformulierungen kondensieren und zur weiteren argumentativen Bearbeitung auffordern, fällt dieser Lehrer dadurch auf, dass er ohne Reformulierungen an einen vorangegangenen Aspekt anschließt und diesen mit eigenen argumentativen Beiträgen expandiert.

Die Adressierung der Schülerbeiträge an seine Person fördert der Lehrer, indem er nach den Redebeiträgen durch neue Arbeitsaufgaben und sich anschließende Turnzuteilungen deutlich macht, dass es ihm um die Bearbeitung seiner Aufgaben geht. Zum anderen zieht er die Aufmerksamkeit auf sich, indem er die Schülerbeiträge mit vielen Zuhörerpartikeln (*,mhm'*) begleitet, wiederholt die Beendigung eines Schülerbeitrags forciert und damit signalisiert, dass er wieder den Turn beansprucht.

TR 37a zeigt eine der seltenen Stellen einer kurzen Diskussionsphase. Er beginnt mitten in einem Lehrerbeitrag, es geht um die an sich notwendige, aber nicht vorhandene politische Beteiligung der Bürger. Thomas (TH) schließt an und macht die Politiker für das

mangelnde politische Engagement der Bevölkerung verantwortlich. Nach Thomas ergreift Tobias (TO, 17-18) das Wort, er widerspricht Thomas.

TR 37a, 13/G-M/T

- 1 LE: (-) wir merken ja in in der gegenwärtlichen politischen diskussion?
 2 (-) äh die dinge werden komplizierter; (-) un: wer sich da
 3 politisch abhängt? un (-) un das feld eben den (-) gewählten
 4 volksvertretern nur überlässt (-) der (-) der kann unter umständen
 5 auch mal ne überraschung erleben.
 6 TH: ja wobei die politiker sind auch (-) viel sel äh selbst schuld
 7 daran dass es halt (-) diese diskussion in deutschland vielleicht
 8 nich gibt;
 9 LE: mhm-
 10 TH: weil (-) die (-) die machen zum teil eh nur was sie wollen
 11 LE: mhm- (-)
 12 TH: also hat man (-) hat man manchmal den eindruck als (-) wähler
 13 LE: mhm-
 14 TH: also dass man die wählt? aber dass se dann eh nur sagen ja jetzt
 15 TH: sind ma gewählt? jetzt könn=n wir ja eh machen was wir wollen.
 16 LE: mhm- (-)
 17 TO: [die machen] nich was sie? wollen die machen was die:
 18 LA: [(naja)]
- 19 TO: interessengruppen wollen die dahinterstehn und die geldgeber.
 20 LA: ja aber

Die Rückmeldepartikeln des Lehrers während der laufenden Schülerbeiträge signalisieren seine Anwesenheit, wobei nicht alle Partikeln auch Beitragsteile ratifizieren. So markiert die Partikel in Zeile 13 keine ratifikationsfähigen Äußerungsbestandteile und ist mehr als Präsenzmarker des Lehrers zu sehen.

Auch Lena (LA, 18/20) platziert einen Beitrag, in Teilen parallel zu Thomas, auf den ich hier verzichte. Danach übernimmt Tina (TI) das Wort, und während ihres Beitrags signalisiert der Lehrer ab Zeile 38 mit seinen Rückmeldepartikeln, dass er den Turn übernehmen möchte; er forciert Tina regelrecht, sich kurz zu fassen.⁵¹

TR 37b

- 33 TI: ja letztendlich is es ja so wenn ich? wenn ich nicht? zur
 34 wahl ginge (-) oder wenn ich mich nicht irgendwie politisch (-)
 35 irgendwo beteilige dann kann ich später auch nich: sagen (-) ähm
 36 oder darf ich hab ich nich das recht zu kritisie,rn darf ich
 37 nich sagen die haben alles falsch? gemacht
 38 LE: ja- (-) [mhm] [mhm mhm]
 39 TI: ich [muss] selbst [versuchen mich] dran zu
- 40 TI: [beteiligen (-) was zu ändern (-) wenn mir was stinkt (-)]
 41 LE: [mhm mhm mhm]
- 42 TI: also [kritisier]n darf ich nich wenn ich mich nich aktiv irgendwo
 43 LE: [mhm]
- 44 TI: (-) beteilige (-) und sei es nur (-) wählen gehn.
 45 LE: mhm- (-) also in einer höheren (-) äh sagen wir mal bürgeraktivität?
 46 wie=s ja mal in den siebziger jahren war das das war sicher etwas
 47 (-) was von der achtundsechziger bewegung mit initiiert wurde?
 48 (-) die bürgerinitiativen. (-) ja? (-) die entstanden sind?
 49 (-) un ich denke (-) den=n verdanken wir ja auch heute die
 50 grüne partei? (-) wo man ja so in etwa die die grüne partei?
 51 (-) wo man ja so in etwa die entwicklung sehn kann? dass sie von
 52 (-) einer bürgerbewegung übergegangen is in eine etablierte

⁵¹ In Spiegel (im Druck c) habe ich diese Stelle im Hinblick auf Spuren des Nicht-Zuhörens beschrieben.

53 partei? (--) was sicher nicht nur positive (-) äh (--)
 54 begleitumstände hat, (-) ähm (--) aber das das wäre denk ich so
 55 ein punkt (-) wo: (-) man sagen könnte (--) ähm ich kann mich
 56 engagieren? (-) und (-) kann durchaus etwas bewegen. (--) im
 57 rahmen (.) dessen was politik überhaupt bewegen kann; (-)da werden
 58 meine illusion=n (-) eigntlich immer kleiner. gut (-) aber (--)
 59 TO: mit zunehmendem alter
 60 LE: ich würde noch mal gern fragen? (-) äh (-) gibt es ein=n trend?
 61 den sie (--) rundweg verurteilen würden; (-) oder moden auch.

Die Rückmeldepartikeln des Lehrers reichen bis Zeile 43; kurz vor dem letzten „mhm“ signalisiert Lena intonatorisch sowie mit dem Anschluss „also“ das baldige Ende ihrer Äußerung. In seinem Beitrag ab Zeile 45 schließt der Lehrer zwar thematisch an die Vorgängeraktivitäten an, danach aber präsentiert er in einem expandierten Einschub (ab 49) einen neuen Aspekt und beendet die thematische Bearbeitung ohne weitere Reformulierung mit einer eigenen Einschätzung der Sachlage, auch Tobias' Einwurf (59) ignorierend. Er wechselt den Fokus, indem er eine neue Arbeitsaufgabe formuliert. Anstatt auf die vorangegangenen Schülerbeiträge einzugehen und diese pointiert zur Diskussion zu stellen, hat er eine eigene Stellungnahme angeschlossen und danach einen Themenwechsel initiiert.

Die Themenkontrolle übernimmt der Lehrer sowohl formal als auch inhaltlich auf zwei Weisen: 1. Er formuliert entweder auf allgemeinem Niveau Arbeitsaufgaben, die den Schülerinnen und Schülern thematisch zunächst eine eigene Wahl ermöglichen, danach aber schließt er direkt an einen Schülerbeitrag an – in Teilen die Beitragenden unterbrechend – und steuert durch eigene Beiträge die Inhalte. 2. Er etabliert thematische Schwerpunkte mit eigenen argumentativen Beiträgen und fordert zur Bearbeitung auf, wobei er die Schüleräußerungen wiederholt mit Kommentaren begleitet.

Weitere Steuerungen des Lehrers zeigen sich in den nächsten Ausschnitten. Der Lehrer macht auf die Gefahr aufmerksam, die durch den schnellen Fortschritt entsteht, die Beteiligten kommen auf die Gentechnik zu sprechen. In Zeile 7 stellt er eine typische Lehrerfrage, die ein bei ihm bereits vorhandenes Wissen erfragt, und in Zeile 16 versucht Tobias, den Lehrer unterbrechend, einen Einwurf zu platzieren, den der Lehrer dann auch zulässt. Tobias hat in der Klasse die Rolle des Assistenten inne, die ich im Kap. 7.2.1 beschreibe. Als Assistent ist Tobias häufig direkter Adressat der Lehrerbeiträge und somit Dialogpartner, er darf als einziger den Lehrer ungestraft bzw. erfolgreich unterbrechen oder ohne Turnzuteilung reden. Zu den Pflichten eines Assistenten gehören ‚herausragende Leistungen‘, die Tobias auch durch seine komplexen Formulierungen demonstriert.

TR 37c

1 LE: zumindest denke ich sollte man die gefahr sehn; (.) dass wir heute
 2 (-) dadurch dass die prozesse abgekürzt werden? (-) die
 3 entscheidungen vorangehn (--) wir auch oft viel schneller
 4 entscheiden müssen? (--) und ich denke da vor allem auch noch
 5 an ein, beispiel? (-) ähm nehm=n se mal den wissenschaftsbereich (-)
 6 der gentechnik etwa ja? (-) äh früher hatten wir ja (-) über die
 7 jahrmillion=n hinweg? (--) in der natur ein großes regulativ.
 8 wenn man so will? (-) und des war? (--) das war? (-)
 9 LA: die evolution.
 10 LE: ja (-) die evolution nich? und die damit verbundene selektion.
 11 (--)heute könn=n wir solche proze?sse auf ein (-)minimum an
 12 zeit abkürzen? (--) und (-) von daher (-) mag es auch durchaus
 13 sein dass wir (-) entscheidungen in (-) der schnelle der zeit
 14 treffen (-) die die wir gar nich absehn könn=n; (-) beispiele dafür
 15 gibt=s ja auch [auch bei eingriffen in den naturhaushalt]
 16 TO: ja [(das klonen) ja]
 17 TO: das klon=n von menschen beispielsweise [das] is nur in den
 18 LE: [ja]

Allerdings bekommt Tobias nur für kurze Zeit das Rederecht, der Lehrer übernimmt den Themenschwerpunkt Klonen und verweist auf die Tagesschau des Vortages.

TR 37d

22 LE: die: (-) wer gestern tagesschau geguckt hat hat=s gesehn die
 23 amerikaner? (-)
 24 AN: ham=s erlaubt
 25 LE: ja wissen sie=s?
 26 AN: ja so so ähm (-) der ethik irgendwas mit der ethik
 27 LE: [ja (-) die haben=ne ethikkommission]
 28 AN: [(die hatten ne.....)] ähm und die haben (-) gesagt
 29 dass es sogar wün?schenswert wär wenn man (---) ähm das klo:nt
 30 TO: aber (-) net im mutterleib? sondern nur embryon=n klon=n erst mal;
 31 LE: ja (-) nicht direkt klon=n? aber experimentiern.
 32 AN: (ja: da rumexperimentiern) [das]kommt? ja dann drauf raus
 33 LE: [ja]
 34 AN: dass es geklont wird
 35 LE: ähm ja (in experimenteller weise sicher.) gut (-) äh ich denke
 36 jetzt ham wir mal ein beispielbereich

Bei der Rekonstruktion der Nachricht delegiert der Lehrer nur bedingt das Rederecht an Andreas (AN) und er übernimmt selbst die Korrektur und Ergänzung. Als Tobias gleichfalls ergänzt (30), greift der Lehrer ein und korrigiert Tobias' Beitrag (31). Andreas relativiert noch die vorigen Einwürfe (32/34), als der Lehrer das Wort ergreift und präzisierend reformuliert, bevor er die thematische Bearbeitung abschließt und eine neue einleitet.

Im Hinblick darauf, dass es sich um eine 13. Klasse handelt, die gerade das schriftliche Abitur gemacht hat, sind die vielen direkten und indirekten steuernden und kontrollierenden Eingriffe wie auch die Lehrerabfragen (8, 25) schwer nachvollziehbar. Ähnlich reglementierend verhält sich der Lehrer auf der Ebene der Gesprächsorganisation, wo auffällt, dass er die Turnübernahme stark kontrolliert. Die Schülerinnen und Schüler haben nur dann die Möglichkeit zu reden, wenn der Lehrer ihnen das Rederecht durch Nicken oder durch Namensnennung zuteilt, bevor sie zu reden beginnen oder durch nachträgliche Ratifizierung unmittelbar nach der Selbstwahl, wobei letzteres häufig scheitert, weil der Lehrer nachträgliche Ratifizierungen nicht oft vornimmt.

Wie der Lehrer mit dem Rederecht umgeht, zeigt die nächste Transkriptstelle. Er greift, was nicht häufig geschieht, wie seine explizite Ankündigung in den Zeilen 1/3/5 zeigt, den Vorgängerbeitrag von Lisa auf und schließt eine Frage an. Zunächst macht Tobias (8) eine kurze Bemerkung, nach zwei Sekunden will Thomas das Rederecht ergreifen (9), doch der Lehrer unterbricht ihn (10) und ergänzt seinen Beitrag, sich direkt auf Lisas Turn beziehend. Er bietet – scheinbar - eine Möglichkeit der Turnübergabe an und Lisa ergreift das Wort (12); sie fühlt sich wohl durch seinen Beitragsbezug (1/3/5) direkt angesprochen. Doch der Lehrer fährt fort, auch Lisa unterbrechend, und erst nach seiner Beendigung Zeile 16 erhält Tobias das Rederecht.

TR 37e

1 LE: mhm?
 2 LI: entsprechend (-) behandelt.
 3 LE: nehm=n wir doch mal
 4 LI: in der öffentlichkeit
 5 LE: diesen hinweis auf würden sie (--) und vielleicht fallen ihn=n
 6 dazu beispiele ein? (-) äh (--) moden und trends zugleich für
 7 ein=n mangel an autonomie halten? (-)
 8 TO: ne nich grundsätzlich.
 9 TH: (2) ja nich grundsätzlich also (-) das [gibt ja]
 10 LE: [das klang] ja bei ihn=n

- 11 so=n bisschen durch. (-)
 12 LI: ja manchmal hab ich das [gefühl.]
 13 LE: [nich?] dass vor allem (--) äh (-)
 14 jugendliche und junge erwachsene in ihrem orientierungsprozess
 15 (.) oft solche dinge mitmachen? äh (--) die gar nicht so
 16 reflektiert werden. (-) ja?

Die langen Pausen bei möglichen Beitragsenden signalisieren den Schülerinnen und Schülern an sich die Gelegenheit zur Turnübernahme; so kann auch die direkte Bezugnahme auf Lisas Beitrag Zeile 5/7 als indirekte Aufforderung zum Beitrag verstanden werden. Entsprechend reagieren die Schülerinnen und Schüler mit Versuchen der Turnübernahme. Der Lehrer selbst handelt nach der Maxime, dass die Schülerinnen und Schüler erst dann die Möglichkeit zur Turnübernahme haben, wenn er dies verbal deutlich gemacht hat, wie z.B. am Ende von Zeile 16 durch die als Redeaufforderung zu verstehende Partikel „ja“.

Der Lehrer beendet die thematischen Behandlungen in der Regel ohne Reformulierungen durch weitere Arbeitsaufträge, die eine neue thematische Bearbeitung nach sich ziehen. Diskussion findet nur in Ansätzen eher als gemeinsames Argumentieren denn als oppositives Argumentieren statt. Meist übernimmt der Lehrer die Gegenargumentation, die allerdings wiederholt als Richtigstellung oder Belehrung realisiert wird, so in Zeile 9 durch die einleitende Formulierung „ja und nein“ gegenüber dem vorangegangenen Beitrag von Lena. Es geht um die positive Bewertung von Lebensläufen, die nicht stereotyp sind, sondern aus der Reihe fallen.

TR 37f

- 1 LA: weil es ist auch (-) also es zeigt sich auch grade heutzutage (-)
 2 dass (-) ähm leute (-) die mut bewiesen haben also dass sie (-)
 3 viele praktika gemacht haben
 4 LE: ja- (-)
 5 LA: und jetzt nich diese einheitliche (-) ähm berufsbio[graphie] haben
 6 LE: [mhm-]
 7 LA: dass die [dann] auch viel eher (-) ähm chancen haben.
 8 LE: [mhm-]
 9 LE: mhm- (1) ja und nein (-) die kleine gefahr sie is nich so klein?
 10 (-) äh (-) die dabei entsteht (-) äh is das zunehmende alter
 11 (-) nich?
 12 LA: ja (-) das stimmt
 13 LE: die (--) da kommt dann wieder der zeitpunkt (--) äh (-) wo: (.)
 14 betriebe sagen (-) der (-) der hat zwar=ne interessante
 15 biographie? (-) is uns aber für unsre vorstellungen jetzt
 16 schon (-) n=paar jährcchen zu alt. oder so. (--) also hätten wir (-)
 17 was bei der (.) bei der lena so durchklang das würd ich doch
 18 noch mal gerne herausstellen. (-) ähm (--) die gegenposition
 19 (-) zu trends (--) bei trends wird=s deutlicher vielleicht noch als
 20 bei mo?den (-) wäre (-) auch immer wieder mal den versuch zu wagen
 21 gegen den strom zu schwimm=n; nich? (--) gegen (-) das etablierte
 22 gegen (-) die alltägliche normierung oder auch was über den alltag
 23 hinausreicht (-) äh (-) dagegen anzugehn? (--) könnten sie dazu
 24 noch (1) eigene gedanken beisteuern? (-) wo wo sie (--)dieses
 25 verhalten für besonders wichtig erachten? (-) lisa-

Anstatt das Argument von Lena zur Disposition zu stellen und andere Schülerinnen und Schüler in die Auseinandersetzung einzubeziehen, formuliert der Lehrer selbst ein Gegenargument. Aufgrund der Position des Lehrers ist es für die Schülerinnen und Schüler schwierig, gegen ihn zu argumentieren. Obwohl sich der Lehrer durchgängig als Argumentierender präsentiert, bezieht nur Tobias ihm gegenüber zwei Mal eine oppositive Position.

Zusammenfassung: Mit Hilfe der Rückmeldepartikel ‚*mhm*‘ signalisiert der Lehrer permanente Präsenz, er macht auf sich als Adressat aufmerksam und forciert die Beendigung laufender Beiträge. Mit Korrekturen und Richtigstellungen, wiederholt die Beiträge der Schülerinnen und Schüler unterbrechend, kontrolliert er deren Äußerungen. Anstatt die Schülerbeiträge zu ratifizieren und als kondensierte Reformulierungen an das Plenum zu delegieren, übernimmt der Lehrer mit expandierten Beiträgen selbst die argumentative Bearbeitung. Mit einem sich anschließenden Themenwechsel erschwert er die weitere Bearbeitung und verhindert eine argumentative Ergänzung oder Korrektur durch andere. Die Turnübergabe erfolgt nur durch den Lehrer. Auch die Themensteuerung wird stark von ihm kontrolliert. Hinzu kommt eine Reihe von Lehrerfragen, die das Tun der Schülerinnen und Schüler auf die Rolle der Wissenszuträger auf Abfrage-Niveau reduziert.

Die starke Kontrolle des Lehrers verhindert eine Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern. Umgekehrt formuliert heißt dies: Die Argumentationseinübung als Diskussion ist nur möglich, wenn Lehrende den Schülerinnen und Schülern auch Freiräume geben, wie es übrigens die anderen Lehrenden praktizieren.

Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit der Reglementierung um? Sie entwickeln Strategien, mit der stark lehrerzentrierten Steuerung auszukommen und sie in Teilen zu umgehen. Haben sie Einwände, Ergänzungen oder Korrekturen, so verbalisieren sie diese in ganz kurzer, gelegentlich halblauter Form ohne spezielle Adressierung. Durch dieses Sprechen ins Off haben sie nur halböffentlichen Status. Lässt der Lehrer ihnen die Möglichkeit, kurz oppositiv-argumentativ zu agieren, so formulieren sie gleichfalls kurze Beiträge – ganz im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern der anderen Lehrenden. Bereits hier zeigt sich, was ich im Kapitel „Sprech- und Gesprächsstil“ darlegen möchte: Die Wahl des Sprech- und Gesprächsstils ist abhängig von den Verbalisierungsmöglichkeiten und den situativen Anforderungen der Interaktionssituation. Die wenigen Versuche der Schülerinnen und Schüler, ihre Meinung differenzierter darzustellen und aus dem engen ‚Pro- oder Contra-Bearbeitungsschema‘, das der Lehrer ihnen vorgibt, auszubrechen, werden vom Lehrer unterbunden; der Lehrer markiert nachträglich den Perspektiven- oder Bearbeitungswechsel und etabliert ihn explizit, wie TR 20 im Kapitel zum gemeinsamen Argumentieren der Schülerinnen und Schüler zeigt.

Möglicherweise ist die stark kontrollierende Moderatorentätigkeit die Ursache dafür, dass sich diese Klasse in der schülerzentrierten Diskussion um die Gleichberechtigung schwer tut. Dass der Lehrer Ursache und Folge anders sieht, zeigt eine kleine Bemerkung, als die Schülerinnen und Schüler ohne ihn diskutieren sollen: „Das können die nicht, das kriegen die nicht hin ohne mich“ meinte er vor der Diskussion.

Doppelte Anforderungen: Der Moderator als Lehrer

Als doppelte Anforderungen bezeichne ich die Aufforderungen der Lehrenden an die Schülerinnen und Schüler, zwei Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen zeitgleich zu bearbeiten. Sie kommen insgesamt nur in zwei Klassen des Korpus vor und verlaufen nicht ohne Komplikationen. Zugleich zeigt auch der Lehrer doppelte Anforderungen, indem als Moderator agiert und als Lehrer, der neben der Diskussion auch Evaluierungen verbalisiert und Argumentationsoptimierungen versucht.

Der Lehrer einer 10. Gymnasialklasse initiiert nach einer Zusammenfassung der vorangegangenen Diskussionsphase (1-3) einen Metadiskurs über das Argumentieren und unter

bricht für diese Phase die Diskussion: Er startet eine metakommunikativ instruierte Erstellung einer musterhaften Argumentation, scheitert aber letztendlich, weil die Schülerinnen und Schüler seine Arbeitsaufgabe nicht bearbeiten (können). Weder die ersten beiden Schülerbeiträge von Markus (MA, 18-23) und Janina (JA, 24/26-28) noch die weitere Bearbeitung von Raymond (RA) und Franz (FR, beide: 38-44) sind erfolgreich. Es folgt eine aufwändige Nachbehandlung, die Nadine (NA, 48-53) und Arndt (AR, 54-62) leisten.

TR 38, 10/G-M/T

1 LE: also (---) durch die reihe? (--) man sollte nicht? (-) den
 2 trend und die moden mitmachen; um des mit?machens willen?
 3 sondern höchstens? wenn (-) sie einem gefallen; (-)oder? das
 4 kann man doch sagen. (-)
 5 MA: mhm
 6 LE: <INTONATORISCH EXPRESSIV MARKIERT> <versuchen wir jetzt die
 7 ganze sache=n bisschen? und wir denken? dann natürlich auch an
 8 irgendwelche verschriftlichungen? die bald auf euch zu?kommen?
 9 (--) denn ihr wisst, in den zentralen klassenarbeiten gibt=s
 10 auch das thema <der erörterung?> <BESONDERS GEDEHNT>(-) und? da
 11 muss derlei ja auch mit argumenten? ja immer unterma?uert
 12 werden. das heißt also? (---) wenn wir ein solches thema haben?
 13 (---) was wären jetzt geeignete? argumente? (-) um das zu
 14 stützen. versuchen wir diese? mal zusammen(-)zufassen. welche?
 15 argumente sind nach eurer meinung so? schlagkräftig? (---) dass
 16 sie eure (-) ablehnende haltung? auf jeden fall? jedem,
 17 verdeutlichen. (3) markus
 18 MA: wenn man überall trends folgt? (--) dann besteht eben die
 19 gefahr? (-) dass man irgendwann mal nicht mehr drüber nachdenkt?
 20 welchen trends man folgt. (---) und dass man irgendwann mal
 21 (-) irgend was folgt was eben auch: nich gut (-) ähm (-) eben
 22 auch nich gut? is (---) da is dann zuviel gehorchen? dabei und
 23 zu wenig eigenes denken.
 24 JA: ja wenn ma das [wirklich so? übertrieben] macht dann verliert
 25 LE: [mhm (---) janina?]
 26 JA: man auch so den sinn für des wirklich wich?tige (-) irgendwie
 27 (-) weil im leben gibt=s ja wichtigeres als jetzt immer hinter
 28 den letzten marken her zu sein und (-) ja (---)
 29 LE: hm? wie stuft ihr die schlagkraft? von markus argument ein. (-)
 30 wenn man immer nachfolgt? (-) dann verliert man irgendwann einmal
 31 die kompetenz? selbst entscheiden zu können. (---) ist das so:.
 32 MA: ja (-) dann lässt man sich zu schnell beeinflussen
 33 LE: und wie ihr wisst (-) vom aufbau. (---) es ist dann immer ganz
 34 sinn?voll wenn ihr jetzt (-) hierin ein spitzen?argument seht?
 35 (-) müsste man so etwas ja immer auch stützen? durch beispiele.
 36 (---) wie könnte jetzt (-) dieses argument? (-) von markus
 37 unterstützt werden. (---)
 38 RA: ja (-) die nazis? (-)
 39 FR: die sind ja auch blind diesem hitler gefolgt (-) die sind auch
 40 ähm haben alles gemacht was hitler von ihnen verlangt hat.
 41 RA: und (-) die haben auch nich mehr (...)
 42 FR: a=ja die haben auch nich mehr nachgedacht (-) hauptsache?
 43 hitler hat das gemeint, und die haben=s gemacht und das wars?
 44 dann schon wieder (-)
 45 LE: haltet ihr den nationalsozialismus für ein geeignetes beipiell?
 46 (-) zur unterstützung (...)
 47 KL: VIELE ANTWORTEN MIT „NE:“
 48 NA: ne: (-) da is jetzt nich so bedeutend. das is jetz nich so
 49 wichtig; (-) ich denke jetz nich dass wenn ma, (-) sich jetzt nach
 50 bestimmten klamotten?richtungen richtet dass dann so=n
 51 riesenproblem? dabei rauskommt; (-) des denk ich jetz echt
 52 nich; (-) dass das so problematisch ist (--) das is dann schon
 53 wieder was ganz anderes.
 54 AR: ja ich denk (-) des problem des könnte sich ähm ja könnte

55 sich ähm höchstens so ergeben? mit dem argument? dass (-) man
 56 sich immer nach einer person richtet; (--) was ich vorhin schon
 57 gesagt hab. dass einer? (-) dass sich viele nach einem richten
 58 immer so sein wollen wie er? und des anziehen was er an hat. und
 59 auch des machen? was er sagt? und da: könnte sich dann das
 60 problem ergeben? (-) und vielleicht? des beispiel könnte man
 61 dann her nehmen vom nationalsozialismus (---) aber nich unbedingt
 62 mit den kleidern. (-)

Bereits die beiden Antworten von Markus und Janina, die nicht metasprachlich, sondern auf der argumentativ-inhaltlichen Ebene noch im Kontext des Diskussionsthemas formuliert sind, entsprechen nicht den Erwartungen des Lehrers: Während er Markus' Antwort, die Klasse adressierend, in einem weiteren Arbeitsauftrag auf der Metaebene bearbeiten lassen möchte, geht er auf Janinas Antwort gar nicht ein und ignoriert Markus Nachbesserung (32). Raymonds Antwort, unterstützt durch Franz, fokussiert einen ganz anderen thematischen Bereich. Auf die Frage des Lehrers nach einer Stützung für Markus' Argument führen Raymond und Franz als Beispiel Hitlers blinde Gefolgschaft an (38-44). Die Antworten machen eine Klärungsinitiative des Lehrers erforderlich (45 ff.); dieser stellt sie zur Disposition und markiert damit, dass die Antworten unerwartet sind (45-46). Die beiden Beiträge von Nadine und Arndt bearbeiten die Klärungsinitiative. Explizit formuliert Nadine (49-53) in der Folge, inwieweit das Beispiel unpassend ist, Arndt (4-62) skizziert ergänzend einen Kontext, für den das Hitlerbeispiel geeigneter wäre und bekräftigt Nadine. Danach kehrt der Lehrer zur Diskussionsfrage zurück, die Diskussion muss er in der Folge über mehrere Schritte hinweg recht aufwändig re-etablieren. Er formuliert einen längeren Impulsbeitrag, der mit einer Lehrerfrage endet. Erst nach der Beantwortung der Lehrerfrage schließt sich eine, allerdings stockende, Diskussion an.

Seine Arbeitsaufgabe von Zeile 1-17 hingegen ist nicht bearbeitet worden, zum einen, weil die Schülerinnen und Schüler noch bei der Behandlung der Diskussionsfrage im Kontext der Aktivität Argumentieren waren, zum anderen, weil Franz und Raymond aus dem Diskussionszusammenhang herausgerissen mit einer anderen thematischen Orientierung, als im Kontext Moden erwartbar wäre, reagiert haben. Die Schülerinnen und Schüler haben die Initiative des Lehrers, einen Metadiskurs zu etablieren, nicht mitgetragen, sondern sie haben im Rahmen der vorangegangenen Aktivität reagiert. Mit seiner Initiative hat der Lehrer Turbulenzen ausgelöst, die zunächst bearbeitet wurden, danach hat er seine Initiative abgebrochen.

Zusammenfassung: Der Lehrer hat versucht, neben den Anforderungen der Durchführung der Argumentationseinübung auch der Lehreranforderung nach einem Metadiskurs über Argumentation gerecht zu werden: Diese beiden Anforderungen behindern sich wechselseitig, wie die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zeigen; es entsteht eine paradoxe Situation, die die Bearbeitung beider Anforderungen blockiert. Der Lehrer kann nicht beiden Anforderungen zugleich nachkommen, ohne Störungen im Gang der Diskussion zu riskieren. Zugleich wird der Aushandlungscharakter der Interaktion deutlich: Anforderungen lassen sich nur bearbeiten, wenn sie von den Beteiligten gemeinsam getragen und behandelt werden. Durch ihre Aktivitäten haben die Schülerinnen ihre Schwierigkeiten mit dem Aktivitätswechsel signalisiert, woraufhin der Lehrer auf sein metadiskursives Vorhaben verzichtet hat und zur vorangegangenen Aktivität zurückgekehrt ist.

6.1.2 Lokal wirkende kritische Momente

Unpassende Lehreraktivitäten: Abfragen

Das Abfragen (von Wissen) ist eine typische Lehreraktivität, die im Argumentationskontext mit der Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler konfliktieren kann: Peter plädiert für unterschiedliche Moden und begründet dies mit kulturellen Unterschieden, wie sie in verschiedenen Modenschauen gezeigt werden. Der Lehrer greift den Ausdruck „*modenschau*“ auf und etabliert das Muster Wissensabfrage. Ulf, der sich bereits gemeldet hatte, bekommt das Rederecht:

TR 39a, 10/R-M/T

- 1 PE: und wenn ich jetzt (-) wenn (-) in paris (-) da werden die (--)
 2 die kleider? (-) und (-) was weiß ich alles (--) vorgeführt?
 3 (-) un also von der gesellschaft wird uns die mode einfach (-)
 4 gezeigt (-) (in der in vielen kulturen auch anders) also in afrika
 5 (-) werden sie wahrscheinlich andere kultur äh andere mode haben
 6 wie wir jetzt hier (-) in deutschland; (-) oder in europa; (-)
 7 LE: richtig- (---) du sagst (-) es gibt modenschau? nenn mir
 8 doch=n paar (-) begriffe (-) wo mode (.) als substantiv (.) mit
 9 dabei is (-) moden? (2)
 10 UL: ne (-) ich mein (-) vielleicht im fern?sehn. (-) bei (-)
 11 irgendwelchen shows oder (--) werbung (-)überall
- 12 UL: [in der werbung]
 13 LE: [auch ja] (---) habt ihr mal was (-) schon mal was vom
 14 modedesigner gehört? (2) modehaus (-) modenschau und so weiter
 15 (-) rich.tig? (2)

Anstatt auf die Argumentation von Peter einzugehen, wechselt der Lehrer mit der Frage den Aktivitätsrahmen. Seine Frage bindet er an Peters Äußerung an (7: „*du sagst (-) es gibt modenschau?*“), er formuliert eine Arbeitsaufgabe (7-9: „*nenn mir doch=n paar (-) begriffe (-) wo mode (.) als substantiv (.) mit dabei is*“) und weist Ulf das Rederecht zu. Als Folge des Aktivitätswechsels und der neuen Anforderung reagiert Ulf irritiert; er versucht, die zuvor gültige Aktivität Argumentation wieder zu etablieren („*ne ich mein*“, 10), um seinen Beitrag, eine Ergänzung von Peters Äußerung, platzieren zu können. Im Anschluss geht der Lehrer nicht auf Ulf ein, sondern er beantwortet selbst seine Frage.

Diese Sequenz hat Merkmale des Aneinander-vorbei-Redens: Niemand bedient die lokalen Anforderungen; der Schüler reagiert nicht auf die Anfrage des Lehrers, und dieser berücksichtigt nur oberflächlich den Beitrag des Schülers, wie die Reaktion des Lehrers („*auch ja*“, 13) zeigt, der im unmittelbaren Anschluss den Bearbeitungsfokus wechselt. Durch den unerwarteten Wechsel des Aktivitätsrahmens laufen diejenigen, die sich wie Ulf bereits gemeldet haben, Gefahr, zu etwas anderem als vorgesehen aufgefordert zu werden. Der Aktivitätswechsel irritiert die Klasse, sie muss sich neu orientieren.

Darüber hinaus elizitiert der Lehrer mit seinem Fragestil ein syntaktisches Antwortmuster; dies demonstriert er mit seiner Reihung in Zeile 14: Es folgen Einwort-Antworten oder Stichwörter anstatt der argumentativen Beiträge, wie das nächste Beispiel illustriert. Der Lehrer unterbricht die Aktivität Sammeln der Argumente, um verschiedene Frisuren abzufragen, Julia (JU) antwortet mit Stichwörtern, die der Lehrer positiv bewertet:

TR 39b

- 1 LE: interessant- klar hairstyling ja? (-) die frisur? (-) was kennen
 2 wir denn so (-) unter jungen leuten (-) an frisurn (1) julia. (-)
 3 JU: kurz (-) lang (-) haare färben (-) haare tön=n (-) blau (-) grün (-)
 4 LE: genau (-) ja? (---) okay (-)

Wenn die Lehrenden auf etwas hinaus wollen – Frageketten und Rätselraten

Eine Lehreraktivität, die über die Rolle der Diskussionsleitung hinaus geht und unterrichtstypische Muster etabliert, sind Frage-Antwort-Sequenzen, bei denen die Lehrenden „auf etwas hinaus wollen“. Dabei leiten sie nicht nur gesprächsorganisatorisch und thematisch den Gang der Diskussion, sondern ihre Fragen zielen darauf ab, ganz bestimmte Inhalte im Gespräch hervorzulocken bzw. von den Schülerinnen und Schülern erarbeiten zu lassen. Meist folgt eine Serie von Lehrerfragen, bis die Schülerinnen und Schüler schrittweise die geforderten Zusammenhänge erarbeitet haben. Die Aktivitäten verändern sich – weg von der Bearbeitung der Diskussionsfrage hin zu einer kleinschrittigen Erfüllung der konkreten Lehrererwartung. Die Beitragsgestaltung orientiert sich am vorangegangenen Lehrerbeitrag und die Adressierung ausschließlich an den Lehrenden.

Frageketten

Typisch für diese Frageart sind die Echofragen, die Wunderlich 1986 beschrieben hat, sowie Echoratifikationen, die den Beiträgen von Roland (RO) und Peter (PE) folgen. Auch hier wird Argumentieren als Diskussionsaktivität für die Phase der Frage-Antwort-Sequenz unterbrochen. Roland hat gerade erwähnt, dass es, je nach gesellschaftlicher Gruppierung (Tekkno, Geschäftsleute), mehrere Moden gibt, als der Lehrer den Turn übernimmt und eine Nachfrage stellt, die eine ganze Kette von Lehrerfragen einleitet.

TR 40, 10/R-M/T

- 1 RO: tekno (-) oder eben auch später (-) dann halt geschäftsleute und
- 2 RO: zum beispiel die ham auch ihre eigene (-) mode (-)
- 3 LE: wann ham die denn ihre moden? jetzt dieses jahr? oder (-) vor
- 4 zwanzig jahren oder wann war des
- 5 RO: die ändert sich immer. (-)
- 6 LE: ah die ändert sich immer mit was hängt das also zusammen (2)
- 7 PE: ja mode (-) is aktuell? (-) also
- 8 LE: was heißt das ist aktuell? (-)
- 9 PE: ist jetzt (-) [also]
- 10 LE: [ist jetzt] jawoll

- 11 PE: mode (-) is immer da (-) geht nich weg (-) je nach dem wenn man
- 12 (-) man kann auch ohne mode leben (-) man kriegt sie zwar (-)
- 13 also (-) mehr oder weniger aufgezwängt? (-) aber (-) selber muss
- 14 man sie nicht mitleben.
- 15 LE: mhm? (-)

Mehrmals nimmt der Lehrer Formulierungen von Roland und Peter auf und wiederholt sie in Frageform bzw. schließt eine Frage an, den aktuellen Sprecher unterbrechend (8, 10). Solange der Bearbeitungsfokus auf der Aktivität „Wissen abfragen“ liegt und die Aktivität mit einem kleinschrittigen Fragemodus realisiert wird, wird das Argumentieren ausgesetzt. Der Lehrer rechtfertigt die Aktivität als Vorbereitung zur Diskussion im Kontext von Vorabklärungen, etabliert aber durch das Abfragen einen Rahmen, der Diskutieren nicht zulässt. Zudem wird der Sinn und das Ziel der Fragesequenz im Argumentationskontext nicht recht ersichtlich: Geht es um das Abfragen von Wissensbeständen oder um die erwägende, klärende oder problematisierende Darstellung und Behandlung eines Gegenstands oder Sachverhalts?

Rätselraten

Auch kann es geschehen, dass die Lehrenden in der Diskussion auf etwas anderes hinaus wollen als die Schülerinnen und Schüler. Ein Lehrer beendet den vorherigen Themenschwerpunkt und initiiert einen neuen. Er gibt einen Impuls, der am möglichen Freizeitverhalten der Jugendlichen ansetzt (1-5) und der deutlich macht, dass der Lehrer auf etwas Bestimmtes hinaus möchte; das Muster Rätselraten wird etabliert.

Der nachfolgende Transkriptausschnitt zeigt die Nachteile einer restriktiven thematischen Steuerung durch den Lehrer im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung. Peter kann nicht erraten, was der Lehrer hören möchte, und die Bearbeitung der Answererwartung des Lehrers hat etliche Turbulenzen zur Folge.

TR 41, 10/R-M/T

1 LE: gut nächster punkt. (-) das war richtig (-) nächster punkt. (5)
 2 ihr seid doch jung- modern- (-) was macht ihr denn vielleicht mal
 3 samstags abends ich weiß nicht genau
 4 K KLASSE LACHT
 5 LE: da geht doch die post ab (-) peter (-)
 6 PE: ähm ver (-) ähm (-) verbrechen (-)
 7 LE: was könnt ich denn da (.) bitte?
 8 PE: verbrechen oder (--) [(wenn ich)] gegen das gesetz handeln
 9 LE: [verbrechen]
 10 PE: ich sag ich red jetzt nicht von mir
 11 XJ: [du gibst]
 12 K [KLASSE UNRUHIG]
 13 PE: [(.....) nein nein (-) aber] ich mein (-) so (-) zum beispiel (-)]
 14 XS: [(.....)]
 15 K [KLASSE LACHT]
 16 PE: drogen, (-) oder gewalt (-) und (-) diebstahl (---) is auch=n (-)
 17 in gewissermaßen [n=trend] (-)
 18 LE: [ah ne]
 19 XJ: (deshalb gehst du samstags abends in die stadt)
 20 LE: (-) du meinst? (-) dass (-) ähm (-) drogen zu nehm=n vielleicht
 21 auch im moment im trend liegt? für viele junge leute;
 22 [als einstiegdroge]
 23 PE: [ja (-) extasy] zum beispiel (-)
 24 LE: (---) ja? (-) das is richtig- (-) aber ich dachte eigentlich an was
 25 anderes (-) wenn ihr (---) freitagabends (-) samstagab=nds n=bißchen
 26 zeit habt bisschen mit=m freund un=freundin (-) unterwegs sein wollt
 27 RO: zum beispiel disco (-) das is ja auch schon seit (-) seit (-) ähm
 28 (-) was weiß ich wieviel=n jahr=n (-) schon=n trend; (-)
 29 LE: aber in dieser richtung musikrichtung zum beispiel ja? da gibt=s
 30 auch trends moden (-) okay; (-) jetzt ham wir doch einiges
 31 gefunden. (---) sehr schön (-) gut (---) jetzt soll man diese
 32 moden? (-) und trends mitmachen. (8) claudia- (1) was spricht

Dem Lehrer geht es um ein ganz bestimmtes Thema, das die Schülerinnen und Schüler bearbeiten sollen „was könnt ich denn da“ (meinen, 7) und er legt Spuren, die helfen sollen, seinen nächsten Punkt zu erraten: „was macht ihr denn vielleicht mal samstags abends...da geht doch die post ab“ (2-3/5).

Peter gibt darauf die ‚falsche‘ Antwort, wie der Lehrer nach der Ratifikation expliziert: „aber ich dachte eigentlich an was anderes“ (24/25). Peter betreibt einen relativ hohen Aufwand, um seine Antwort so weit zu verdeutlichen, bis der Lehrer sie mit einer Reformulierung (20-22: „du meinst drogen zu nehmen“) und einer nachfolgenden Bestätigung

(24: „ja? (-) *das ist richtig*“) ratifiziert. Anstatt Peters Antwort zur Disposition zu stellen, startet der Lehrer die zweite Runde des Ratespiels, indem er seine bereits gelegten Spuren wiederholt: „*wenn ihr freitagabends samstagabends n=bißchen zeit habt ...*“ (25-26). Roland gibt eine anschlussfähigere Antwort, aber die wenig begeisterte Reaktion des Lehrers auf Rolands Beitrag – bisher neigte der Lehrer zu überschwänglichem Lob bei einer Antwort, hier realisiert er weder eine Honorierung noch eine explizite Ratifizierung – lassen vermuten, dass auch Roland nicht richtig geraten hat. Allerdings verfolgt der Lehrer das Ratespiel nicht weiter, sondern geht mit der Frage „*soll man diese moden und trends mitmachen*“ zur nächsten Aktivität über. Der gemeinsame Versuch von Lehrer und Schüler, die Interaktionssituation zu bewältigen – die Schüler durch ihre mehrmaligen Versuche, die Aufgabenstellungen des Lehrers zu bearbeiten, der Lehrer durch seine wiederholte Aufgabenfokussierung und dem letztendlichen Verzicht auf eine erfolgreiche Bearbeitung – stellt einen Aushandlungsprozess dar. Festzustellen ist, dass eine restriktive thematische Leitung im Kontext Diskussion kontraproduktiv ist – die Schülerinnen und Schüler bearbeiten das Ratespiel, anstatt zu diskutieren – und sie werden im Hinblick auf das von ihnen Erwartete verunsichert.

Kontrollfragen

Kontrollfragen entsprechen dem, was gerne klischeehaft den Lehrenden als typisch zugeschrieben wird. Sie kommen tatsächlich auch gelegentlich vor, gehören in den Funktionsbereich Aufrechterhaltung der kommunikativen Ordnung und werden verwendet, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren.

Im Unterricht werden diese Fragen verwendet, um die Aufmerksamkeit der Interaktionsbeteiligten auf die Interaktion und den gerade behandelten Fokus zu richten – allerdings auf Kosten der Gesprächsatmosphäre. Denn gerade in atmosphärischer Hinsicht stören Lehreraktivitäten wie Kontrollfragen, die weniger den Schüler oder die Schülerin in das argumentative Geschehen einbinden, sondern vielmehr durch die Kontrollfunktion und den Verweis auf die asymmetrische Rollenverteilung im Unterricht eine problematische Interaktionsstruktur etablieren.

Nach Markus' Antwort (1-7) wählt der Lehrer eine Schülerin aus, die er durch Namensnennung gezielt adressiert. Während der Argumentationseinübung kommen gezielte Adressierungen, die sich nicht auf vorangegangene Beiträge der Adressierten beziehen, sowie eine Turnvergabe durch die Fremdwahl des Lehrers im Allgemeinen nicht vor.

TR 42, 10/R-M/T

- 1 MA: ich würd sagen wir als verbraucher machen den (.) die mode (--)
- 2 aber wenn der (-) hersteller merkt? dass sich sein produkt gut
- 3 verkauft? (-) dann bringt er noch mehr solche sachen auf den
- 4 markt- und wenn er merkt? dass es sich nicht? gut verkauft dass
- 5 wir=s also nicht wollen (--)
- 6 dann nimmt er=s wieder vom markt. (-) und probiert sich wieder dem verbraucher? (-) anzupassen
- 7 halt (-) was der grade will (-)
- 8 LE: interessant nicole (-) hast du=s verstanden (-) was der (--)
- 9 markus eben uns da gesagt hat stimmt das?
- 10 NI: ja also was die mehrheit will das is dann halt der trend (-)
- 11 LE: das ist die mode dann? (-) das ist der trend? das wird im moment
- 12 angezogen? (-) mhm- (1)

In seiner Äußerung Zeile 1-7 erläutert Markus den Zusammenhang zwischen dem Verbraucher, den Herstellern und der Mode. Daran schließt der Lehrer eine ratifizierende Bewertung („*interessant*“) von Markus Beitrag, eine Adressierung („*nicole*“, 6) und zwei

Fragen an. Neben der Frage zur Verstehenssicherung formuliert der Lehrer zugleich eine Frage, die zur Stellungnahme auffordert und die Korrektheit des Vorgängerbeitrags problematisiert. Auch das ist selten im Kontext der Argumentationseinübung. Im Hinblick auf den schlichten Vorgängerbeitrag kann die Lehreräußerung nur als Kontrolle interpretiert werden, ob Nicole auch tatsächlich aufmerksam war. Sie reagiert mit einer resümierenden Wiederholung des Vorgängerbeitrags. Das zeigt, dass sie die Lehreräußerung tatsächlich nicht als Aufforderung zur Stellungnahme verstanden hat, sondern als Aufmerksamkeitskontrolle. Der Lehrer insistiert nicht, sondern paraphrasiert mehrmals die Antwort von Nicole, wobei er die zuvor als unterschiedlich definierten Ausdrücke *'mode'* und *'trend'* synonym verwendet. Übrigens formulierte der Lehrer in einer Aufnahme mit einer anderen 10. Klasse keine Fragen oder Arbeitsaufträge, die von der Argumentationseinübung ablenkten.

Zusammenfassung: Für die Argumentationseinübung lokal wirksame kritische Momente kommen dadurch zustande, dass die Lehrenden Arbeitsaufträge oder Fragen formulieren, die mit der für die Unterrichtseinheit als gültig anerkannten Aktivität und ihrer handlungsleitenden Orientierungen – hier die Argumentationseinübung - konfliktieren. Die Schülerinnen und Schüler signalisieren mit ihren Folgehandlungen ihre Verwirrung und ihre Schwierigkeiten, sich auf eine neue und unerwartete Handlung einzulassen. Die Lehrenden können auf der Behandlung ihrer Fragen oder Arbeitsaufträge beharren – und die Schülerinnen und Schüler bemühen sich, diese dann auch zu bearbeiten, anstatt zu argumentieren. Oder die Lehrenden brechen aufgrund der von der Klasse signalisierten Schwierigkeiten die Bearbeitung der Lehreraufgabe ab und kehren zur Argumentationseinübung zurück, wobei diese mit entsprechendem Aufwand wieder etabliert werden muss. Die Aushandlungsprozesse selbst sind Manifestationen der Schwierigkeiten der Klasse, sie machen die Probleme, die die Schülerinnen und Schülern haben, deutlich.

6.2 Die Diskussionskonzeption der Lehrenden und ihre Folgen

Wenn die Lehrenden die Diskussion moderieren und strukturieren, orientieren sie sich an ihren Vorstellungen darüber, wie eine Diskussion auszusehen hat. Zwei Argumentationsformen, die auf unterschiedliche Konzepte von Argumentation zurückgeführt werden können, wurden in Spiegel (1999a) beschrieben: das Konzept der Pro- und Contra-Diskussion und der Klärungsdiskussion. Während bei der Pro- und Contra-Diskussion die antithetische thematische Bearbeitung im Vordergrund steht, geht es bei der Klärungsdiskussion um die Ergründung von Ursachen und Wirkungszusammenhängen. Zwei weitere Konzepte, die im Zusammenhang mit der Pro- und Contra-Diskussion stehen, fokussieren den Diskussionsstil: die Konfrontationsdiskussion, in der die Beteiligten nach dem Muster von Sieg und Niederlage konfrontativ diskutieren, und die Konsensdiskussion, in der es darauf ankommt, gemeinsam Aspekte zu erwägen und andere Standpunkte anzuerkennen. Mischformen sind selbstverständlich möglich. Unter Konzepte verstehe ich die mentalen Repräsentationen der Bedeutung von Ausdrücken, wie sie Herrmann/Grabowski (1994) und Herrmann/Grabowski/Schweitzer/Graf (1996) beschrieben haben. Die Konzepte der Wörter, die Kommunikationsvorgänge beschreiben, beinhalten m. E. auch die mentalen Repräsentationen der dazu gehörenden kommunikativen Handlungen und Prozesse. Die Vermittlung der Bedeutung von Ausdrücken, die Gesprächshandlungen benennen, habe ich in Spiegel 2002b beschrieben. Wie die Gesprächsbeteiligten ihre Konzepte gebildet haben, ist im Rahmen einer solchen Untersuchung nicht zu eruieren. Aus Bemerkungen in den

Schülerdiskussionen ist zu vermuten, dass diese ihre Muster aus Fernsehdiskussionen beziehen, weniger aus politischen Diskussionen und schon gar nicht aus wissenschaftlichen Disputen. Auch zeigen die Analysen, dass das Lehrerverhalten in der Diskussion und der Moderation für die Schülerinnen und Schüler Vorbildcharakter hat.

Die Konzepte werden gelegentlich in den einleitenden Diskussionsphasen deutlich durch die Art und Weise, wie die Lehrenden die Schülerinnen und Schüler auf die nachfolgende Diskussion einstimmen. Zwei Beispiele aus dem Bereich der Realschule mögen dies veranschaulichen. Während das erste Beispiel die Einleitung zur Diskussion über Moden und Trends darstellt, stammt das zweite aus dem Korpus zur Gleichberechtigungsdiskussion – es handelt sich um die Anweisungen, mit denen eine Lehrerin ihre Klasse in die Diskussion schickt, bevor sie sich zurückzieht.

Beispiel 1, TR 43a, 10/R-M/T

- 1 LE: im anschluss daran? habt ihr gelegenheit, in den gruppen (-)
- 2 über dieses thema euch einfach mal bekannt zu machen; (-) n=paar
- 3 argumente zu sammeln (-) euch einfach selbst klar werden, (-)
- 4 was hab=n ich für=ne einstellung dazu? (-) mach ich da mit? (-)
- 5 bin ich (-) bin ich mehr dagegen? (-) notiert euch also dann so
- 6 einige dinge (-) und dann gehn wir in einen stuhlkreis? (-) und
- 7 versuchen zu argumentieren; (-) jemanden zu überzeugen- (-)
- 8 vielleicht von seiner meinung? (-) oder andere meinungen auch
- 9 akzeptieren und annehmen; (-)

Beispiel 2, TR 43b, 10/R-G

- 1 LE: ich denke dass ihr (-) in zwanzig minuten (--) wohl zeit genügt
- 2 habt (-)die fetzen fliegen zu lassen? also kontrovers zu
- 3 diskutieren (-) also fangt ihr bitte an

In Beispiel 1 erwähnt der Lehrer eine ganze Reihe von Argumentationsaktivitäten und macht sie so den Schülerinnen und Schülern präsent: Im Zusammenhang mit der Arbeitsphase Gruppenarbeit nennt er die Teilhandlungen Vertraut-Werden mit dem Thema (2-3), Argumente sammeln (3), Standpunktorientierung (3-5), Notizen machen (5-6); bezüglich der gemeinsamen Diskussion im Stuhlkreis erinnert er an die Aktivitäten überzeugen (7), andere Meinungen akzeptieren/annehmen (7-8). Seine Hinweise vermitteln der Klasse, dass er an die Realisierung einer Pro- und Contra-Argumentation denkt, die nicht ausschließlich auf Konfrontation hinauslaufen soll, sondern neben Kompromissen auch andere Standpunkte gelten lassen kann.

Im Gegensatz dazu stehen die Orientierungen, die die Lehrerin im Beispiel 2 mit Elementen des Metaphernmodells Krieg ihrer Klasse gibt: Die Ausdrücke „*fetzen fliegen lassen*“, „*genug munition haben*“ und die explizite Benennung „*kontrovers diskutieren*“ erinnern an eine bestimmte Form der Kontroverse, die der gewalttätigen Auseinandersetzung⁵², und regen die Klasse zu einer Konfrontationsdiskussion an, die wenig Spielraum für eine friedliche Klärungsdiskussion lässt. Tatsächlich lieferte die Klasse in der Folge eine erstaunliche Diskussion: Sie bemühte sich, hart konfrontativ zu diskutieren, wobei sie sich geschlechtsspezifisch aufteilte. Obwohl inhaltlich wiederholt alle gleicher Meinung waren, nämlich dass es bezüglich der Gleichberechtigung Handlungsbedarf gibt, äußerten sie ihre Standpunkte in einer extrem streitintensiven Gesprächsmodalität: Sie schrien sich über weite Strecken an und platzierten, wo immer möglich, verletzende Äußerungen und Verbalinjurien.

⁵² Zu „argumentation is war“ siehe Lakoff/Johnson (1980:4). Zu Metaphernmodellen bzw. -konzepten siehe Lakoff/Johnson (1980), zur rhetorischen Funktion von Metaphern siehe Spiegel (1996a), Spiegel (i. V.c), zur Verwendung von Metaphern in der Wissensvermittlung u. a. Biere/Liebert (1997).

Während die beiden Beispiele zeigen, wie die Lehrenden die Schülerinnen und Schüler auf die Diskussion einstimmen, vermittelt der Lehrer im nächsten Transkriptausschnitt sein Argumentationskonzept durch die Formulierung seiner Argumentationsaufforderung. Die sprachliche Realisierung zeigt noch ein Zweites: Der Lehrer zentriert die Argumentationsaktivitäten auf seine Person.

TR 44, 10/R-M/T

- 1 LE: so (3) peter gib mal=*n* statement ab (-) generell. (-) soll man
 2 moden und trends mitmachen. (-)
 3 PE: man muss=*n* mittelweg finden; (1) also man kann manche moden
 4 [mitmachen]
 5 LE: [du musst] mich erst mal überzeugen. (-)
 6 PE: (...ja oke..) jetzt zum beispiel in dem fall was wir vorhin auf der
 7 cassette gehört haben? (-) die kinder (-) oder jugendliche was
 8 LE: ja?

Der Lehrer fordert Peter zu einer Aktivität auf (1: „gib mal=*n* statement ab“), spezifiziert diese („generell.“) und wiederholt die Diskussionsfrage. Peter startet mit der Ankündigung eines Kompromisses (3: „man muss=*n* mittelweg finden.“) und schließt eine Explikation an. Der Lehrer unterbricht ihn mit der Äußerung „du musst mich erst mal überzeugen.“ (5). Die Formulierung signalisiert Unterschiedliches: Zum einen gibt der Lehrer eine Adressatenorientierung für Peter vor („du musst mich...“), zum anderen verändert er seinen Arbeitsauftrag „statement abgeben“ in „überzeugen“. Zum dritten vermittelt der Lehrer sein Konzept von Argumentation: Er verlangt vom Schüler, ihn mit seinem Beitrag zu überzeugen, es geht ihm um einen Überzeugungsdiskurs und um die Präsentation des besseren Arguments, nicht um die Klärung eines Sachverhalts oder darum, Positionen deutlich zu machen. Der Schüler ratifiziert (6: „ja oke“), startet neu und bemüht sich in einem längeren Beitrag (15 Zeilen lang), den Lehrer zu überzeugen, was dieser dann auch pauschal ratifiziert („okay gut, ja,“), ohne eine weitere argumentative Bearbeitung anzuregen.

Es ging dem Lehrer um eine bestimmte Form der Argumentation, die er verwirklicht sehen wollte, und nicht darum zu sehen, wie Schülerinnen und Schüler miteinander argumentieren. Das macht die Adressierung deutlich, die der Lehrer dem Schüler vorgibt: Er soll überzeugt werden, nicht die Schülerinnen und Schüler – eine ungleich schwierigere Aufgabe. Der Aufwand für den Lehrer, die Argumentationseinübung fortzusetzen, ist wesentlich größer, als wenn er nach Beendigung der Schüleraktivität andere als Adressaten wahrgenommen und Stellungnahmen eingefordert hätte.

Auch scheinen viele die Vorstellung zu haben, eine Diskussion könne nur kontrovers ablaufen und es käme wie bei einem Wettstreit darauf an, seine Position mit allen Mitteln zu verteidigen und zu siegen. Zumindest lassen die Beurteilungen, die die Schülerinnen und Schüler am Ende der Diskussion zur Gleichberechtigung formuliert haben, diesen Schluss zu: Einige Klassen kritisierten ihre Diskussion, weil „die wirklich extremen positionen haben gefehlt“, es gab zuviel Konsens. Eine andere Klasse hingegen, deren Schülerinnen und Schüler sich über weite Phasen anschrien, bewertete ihre Diskussion positiv: „es war eine sehr gute diskussion (-) alle haben was gesagt“ meinten sie am Ende.

Andere Lehrende orientieren sich am Modell der schriftsprachlichen Erörterung mit seiner Pro- und Contra-Struktur, so die Klasse, aus der der Transkriptausschnitt „Permanente Präsenz“ stammt. Zuerst arbeiten alle an der Zusammenstellung der Pro-Argumente, danach werden die Contra-Argumente gesammelt und am Ende wird über eine mögliche Synthese nachgedacht; eine Diskussion im Sinne eines argumentativen Austauschs kommt kaum zustande.

Wie bereits formuliert kann man zwei Prototypen von Diskussionskonzeptionen und damit zusammenhängend Argumentationskonzepten auf Seiten der Lehrenden unterscheiden, die auch in Mischformen auftreten: einerseits die klassische Pro- und Contra-Diskussion, in der es darum geht, eine Quaestio unter Zugrundelegung eines antithetischen Prinzips in einem Abwägungsprozess zu bewerten, andererseits die Klärungsdiskussion, die argumentativ Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen zu eruieren und zu klären versucht. Viele Diskussionsthemen wie *‘Entweder X oder Y’*, *‘Soll man X oder nicht X oder Y’* elizitieren durch ihre Formulierungen bestimmte Diskussionskonzepte, insofern ihnen aufgrund syntaktischer Muster inhärente und häufig polarisierende Pro- und Contra-Strukturen zugrunde liegen. Sie legen die Diskutierenden auf eine Diskussionsform fest und engen sie in ihren Aktivitäten ein. Das zeigt, wie relevant ein breites Spektrum argumentativer Verhaltensmöglichkeiten bei den Lehrenden ist, denn entsprechend ihren Konzeptionen gestalten diese als Moderierende die Unterrichtsstunde.

Störungen kann es geben, wenn die Lehrenden die Klasse auf bestimmte Diskussionsformen festlegen, die schwer realisierbar oder unrealistisch sind oder nicht den Diskussionsvorstellungen der Klasse entsprechen und sie einengt. Im nächsten Transkriptausschnitt fordert der Lehrer zu einer Konfrontationsdiskussion auf, dem Schüler hingegen erscheint eher eine Klärungsdiskussion angemessen – und er verhandelt dies mit dem Lehrer.

Konfrontation als Argumentationskonzept

Eher selten machen die Schülerinnen und Schüler deutlich, dass die eigene Vorstellung von Argumentation von derjenigen der Lehrenden abweicht. Sie tun es, indem sie z.B. anders als von dem Lehrenden erwartet auf Aktivitäten reagieren, auf bestimmte Vorgehensweisen beharren oder aber verbal signalisieren, dass sie Konzessionen machen. Im nachfolgenden Transkriptbeispiel fordert der Lehrer den Schüler Benno (BE) zu einer Konfrontationsdiskussion auf, doch Benno entzieht sich dem.

Der Lehrer fragt nach Markenartikel, die auch Modeartikel darstellen, und Benno nennt *‘nikeschuhe’*, markiert zugleich aber den Beispielcharakter seiner Nennung. Daran anschließend bemüht sich Peter (PE) um eine Differenzierung und Relativierung: Er erwähnt, dass die Menschen unterschiedliche Marken präferieren, also eine Marke nicht unbedingt für alle attraktiv ist, und konkretisiert dies an einem Beispiel: Nikeschuhe würde Benno vielleicht gut finden, er würde sie nicht tragen. Daraufhin fordert der Lehrer Benno zu einer oppositiven Reaktion auf (1-2), aber Benno verweigert diese. Stattdessen begründet er sein (Kauf-)Verhalten (3-8/10). Ulf (UL) unterstützt ihn, indem er an den Beispielcharakter von Bennos erster Antwort erinnert. Der Lehrer lenkt ein (12).

TR 45, 10/R-M/T

- 1 LE: benno (-) wehr dich mal (-) lässt du dir das gefallen (-) was er
2 so sagt [jetzt hätt ich aber] gegenargumente
3 BE: [ja (-) aber]
4 ja aber eigentlich stimmt? das ja was er sagt ich mein des des
5 muss ja mir? gefall=n (---) also (-) wenn=s mir gefällt (--)
6 dann kauf ich=s mir (-) ich kauf ja keines nach) (-) und wenn=s
7 (ihm nicht gefällt? (-) dann kann man ja nichts dagegen machen
8 (-) dann kauft der sich halt andere schuhe (-)
9 LE: mhm- (--) ulf? (-)
10 UL: ich wollt sag=n er hat auch (-) als nikeschuhe nur=n beispiel
11 genomm=n (-)
12 LE: richtig?

An diesem Transkriptausschnitt zeigt sich das zugrunde liegende Argumentationskonzept des Lehrers: Er fordert Benno zweifach zur konfrontativen Auseinandersetzung auf und damit zur Etablierung eines Pro- und Contra-Schemas: Zunächst in Zeile 1, wo er erst direkt („*wehr dich mal*“), danach indirekt in Form einer Provokation („*läßt du dir das gefallen*“) eine Aufforderung formuliert und dann in Zeile 2, indem er sein eigenes hypothetisches Verhalten als implizites Vorbild präsentiert („*jetzt hätt ich aber gegenargumente*“). Benno hingegen verhält sich nach dem Konzept der Konsens- und Klärungs-Argumentation; ihm geht es nicht um Auseinandersetzung, sondern um die Explikation der persönlichen Hintergründe und Verhaltensweisen. Er gibt Peter Recht und kommt der Lehrererwartung nicht nach: „*ja aber eigentlich stimmt das ja was er sagt*“ (4). Im Anschluss begründet er seine Haltung, indem er sie inhaltlich expliziert.

Die Etablierung einer Konfrontationsdiskussion scheitert. Zum einen ist die Stelle für eine Initiierung ungünstig ausgewählt: Aufgrund einer unterschiedlichen Einschätzung bezüglich des Status der Aktivität (Beispiel statt Argument) zwischen Lehrer und Schüler typisieren die Schüler die Forderung des Lehrers als Missverständnis. Zum anderen lassen sich die Schüler nicht auf eine Konfrontationsdiskussion ein, sondern nutzen das Missverständnis für eine Klärungsaktivität.

Unklare Anleitungen – ungünstige Strukturierungen

Andere kritische Momente entstehen, wenn die Lehrenden die Arbeitsaufträge nicht klar oder nachvollziehbar formulieren oder wenn sie die Argumentationsstunde ungünstig strukturieren. Diese beiden Phänomene möchte ich hier gemeinsam beschreiben: Klare und eindeutige Arbeitsanweisungen sind für die Schülerinnen und Schüler wichtig, damit sie verstehen können, was von ihnen erwartet wird, und sie die Arbeitsaufträge entsprechend ausführen können. Aber auch bei nachvollziehbaren Anweisungen können die Schülerinnen und Schüler ihren Part nur dann erfüllen, wenn die Folgeaktivitäten der Lehrenden mit den vorherigen Anweisungen korrespondieren, es sei denn, sie werden aus verschiedenen Gründen für alle deutlich wahrnehmbar ausgesetzt z.B. zur Klärung von Missverständnissen oder bei zusätzlichem Definitionsbedarf.

Verwirrende Arbeitsanweisungen verunsichern die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Antwort. Wenn die Lehrenden ihre Arbeitsanweisungen zu komplex, nur vage oder in sich widersprüchlich formulieren, hat das zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler Verstehensprobleme bekommen und nicht entsprechend der Lehrererwartung agieren. Beharren die Lehrenden auf der Erfüllung der Arbeitsanweisung und signalisieren, dass falsch, unzureichend oder nicht in ihrem Sinn geantwortet wurde, verschiebt sich der Aufmerksamkeitsfokus der Schülerinnen und Schüler auf die Klärung der Arbeitsaufgabe: Sie zeigen mit ihren Äußerungen, dass sie einerseits die Arbeitsaufgabe zu erfassen und ihnen zugleich gerecht zu werden versuchen.

Das nächste Transkript zeigt die Phase des Inputs von Gruppenarbeitsergebnissen in das Plenum. Der Lehrer hat die Frage nach den erarbeiteten Inhalten zugleich allgemein und vage gestellt und behindert weitergehende Darstellungen. Das hat zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler als einzige Antwort die banale Information geben können, dass sie zu dem Thema gearbeitet habe.

TR 46, 10/R-M/T

- 1 LE: also tobias (-) berichte du mal (--) ganz grob mal nicht in
- 2 details bitte gehn (-) sondern nur ganz grob (-) was ihr bis jetzt
- 3 erarbeitet habt; (-)

4 TO: also gut wir ham halt drüber gesprochen was zum beispiel so für
5 markenklamotten (-) was des bei=n freunden ausmacht und so (-)
6 LE: mhm? (-)
7 TO: und so halt über trends was pro und contra
8 RO: dann noch die technik? (-) also zum beispiel handy und so?
9 LE: mhm? (-) gut (-) zu detailfragen komm=n wir später noch; (---)
10 die nächste gruppe (-) peter bist du da der sprecher; (-)
11 PE: ja. (-) wir ham uns gedanken darüber gemacht (-)über die allgemeine
12 situation, (-) also über das (-) soll man (-) moden und trends
13 mitmachen (-)
14 LE: mhm? (-)
15 PE: weil des geht ja (--) also wir ham halt keine pro und contra (--)
16 also auch mehr oder weniger? (-) aber des geht ja um mehrere
17 sachen (.) also (---) die sind dann halt wieder detailliert. (-)
18 LE: richtig (-) da komm=n wir dann später noch drauf zu sprechen;
19 (---) okay (-) nächste gruppe? (-)
20 JU: also wir ham versucht (-) ähm die frage zu klären (-) ob man die
21 trends und moden mitmachen soll? (-)und da ham wir ja auch pro
22 und contra argumente.
23 LE: die argumente werden wir dann ja anschließend hörn; (-)
u.s.w.

Durch die vage Fragestellung des Lehrers (1-3: „*ganz grob mal nicht in details bitte gehn (-) sondern nur ganz grob (-) was ihr bis jetzt erarbeitet habt.*“) und dem Abblocken (9) der anschaulicheren Antwort eines Schülers „*also zum beispiel handy und so*“ (8) werden die Schülerinnen und Schüler verunsichert. Einerseits verlangt die Frage des Lehrers eine inhaltliche Antwort (2/3: „*was ihr bis jetzt erarbeitet habt.*“). Diese aber sollen die Schülerinnen und Schüler vermeiden, wie die Reaktionen des Lehrers zeigen: Darf Tobias noch eine inhaltliche Konkretisierung im Form eines Beispiels nennen (4/5: „*was zum beispiel so für markenklamotten was des bei=n freunden ausmacht und so*“), so wird Roland, der ihn ergänzen möchte und ein vergleichbares syntaktisches Format wählt (8) „*dann noch die technik? (-) also zum beispiel handy und so*“ vom Lehrer gestoppt. Die Schülerinnen und Schüler versuchen in der Folge, der Anforderung des Lehrers gerecht zu werden: Peter antwortet (11-17) entsprechend vage und sichert seine inhaltsleere Antwort indirekt ab: „*also (---) die sind dann halt wieder detailliert.*“ (17). Dies bestätigt der Lehrer explizit „*richtig (-) da komm=n wir dann später noch drauf zu sprechen.*“ (18). Die letzte Schülerin Judith beschränkt sich darauf zu bestätigen, dass die Arbeitsgruppe die Diskussionsfrage behandelt hat und dass Pro- und Contra-Argumente formuliert wurden. Bereits diesen Hinweis nutzt der Lehrer für ein Delegieren der Inhalte: „*die argumente werden wir dann ja anschließend hörn.*“ (23).

Durch die Antwortvorgaben des Lehrers bleibt der Klasse wenig mehr als eine einfache Bestätigung, dass die Arbeitsaufgabe erledigt wurde – und der Vergewisserung, dass sie den Vorstellungen des Lehrers entspricht. Ohne die Erwähnung der Inhalte, die zwar „*ganz grob*“, aber immerhin in der Eingangsfrage des Lehrers eingefordert, dann aber verschoben und damit blockiert wurden, macht die bloße Abfrage der formalen Erledigung der Arbeitsaufgabe wenig Sinn: Sie verunsichert die Schülerinnen und Schüler, wie sie selbst zu erkennen geben, wenn sie sich beim Lehrer vergewissern, ob sie die Arbeitsaufgabe korrekt bearbeitet haben. Zugleich lässt sich an diesem Transkript verfolgen, wie die Schülerinnen und Schüler mit ihren Antwortformaten schrittweise eruieren, welches die Anforderungen und Erwartungen des Lehrers sind und wie sie diesen gerecht werden können.

Auch im Beobachtungskorpus hatte ein Lehrer in allen Klassen Schwierigkeiten mit seinen Arbeitsanweisungen: Er formulierte einen ganzen Anforderungskatalog in Stichworten. Die Schülerinnen und Schüler hatten sowohl Schwierigkeiten, aufgrund der Formulierungsknappheit die einzelnen Arbeitsanweisungen zu verstehen, als auch Probleme,

alle Teilschritte in kurzer Zeit aufzunehmen, zumal der Lehrer häufig neue Unterrichtsformen initiierte, die ihnen nicht vertraut waren. In der Folge wurde jede Arbeitsanweisung recht aufwändig bearbeitet, bis allen klar war, was von ihnen erwartet wurde. Ähnliche Überforderungen ergeben sich auch bei einer Häufung von Impulsen (siehe Spanhel 1971) und bei mehrfachen Reformulierungen einer Arbeitsaufgabe (Kap. 8, Herr Schwarz).

Brüche in der Strukturierung einer Unterrichtseinheit oder eines größeren Aktivitätskomplexes von Seiten der Lehrenden können auf die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zurückgeführt werden – nach kurzer Zeit erinnert man nicht mehr genau das verbale Geschehen oder welche Aktivität die gerade Gültige ist. Sie können auch auf Inkonsistenzen bei den Anweisungen zum Argumentieren beruhen. Der Lehrer im nächsten Transkriptausschnitt trennt zwar verbal zwischen den Phasen des Sammelns und des Argumentierens, nicht aber im Hinblick auf die einzelnen Aktivitäten, die er bei den Schülerinnen und Schülern eliziert. Explizit markiert der Lehrer die aktuelle Phase als die des Sammelns, zugleich aber fordert er die Schülerinnen und Schüler bis zum Zeitpunkt des Transkriptausschnitts durch Nachfragen zur Darstellung mehrerer Begründungszusammenhänge, Stellungnahmen und oppositiven Argumentation auf. Peter (PE) erläutert, worüber seine Gruppe gesprochen hat und expliziert dies begründend wie die Vorredner/innen, als ihn der Lehrer unterbricht, seine Gesprächshandlung vertagt und die Gesprächssituation redefiniert als „*wir sammeln jetzt nur so mal=n paar punkte noch*“ (10). Das steht im Widerspruch zu den zuvor erfragten Aktivitäten und irritiert daher die Klasse.

TR 47, 10/R-M/T

- 1 PE: aber das sind jetzt alles wieder die (-) in (-) also wir erst ham
 2 wir über kleidung und (-) was weiß ich geredet (-) und das sind die
 3 äußeren (-) ähm werte (-) aber (---) wenn (-) des mit greenpeace
 4 (-) da kommt (-) da wird ein=m aufs innere zugespielt (-) also (-)
 5 dass man jetzt zum beispiel (---) ähm (-) ähm (-) da gibt=s auch
 6 viele leute (-) die (-) die die trends halt nich mitmachen. (-)
 7 also die (-) äußeren trends; (-) die sie nich also klei kleider
 8 (anziehn dann [oder so) (-)]
 9 LE: [wir komm=n gleich] dazu peter wir sammeln jetzt
 10 nur so mal=n paar punkte noch verschiedene möglichkeiten (.)
 11 von moden trends wo wir die finden(-) also wir ham gesagt? (-)
 12 kannst du mal kurz wiederholen, (-) greenpeace (1) wär mode wär
 13 trend (-) was würdet ihr sagen? (4)
 14 PE: ja (-) entwicklung;
 15 LE: entwicklung (-) dann eher trend. (-) ja? (-) gut- (-)

Das Verhalten des Lehrers ist in zweifacher Hinsicht für die Klasse problematisch: Zum einen wird eine Feinstrukturierung der Unterrichtsstunde vorgegeben, an die sich der Lehrer selbst nicht hält. Während die meisten Lehrenden sehr grob strukturieren in „Einleitung bzw. Thema der Diskussion/Diskussion/abschließendes Fazit“ strukturiert dieser recht fein in „Einleitung/Darstellung des Themas/Abfragen der Arbeitsaufgabe ‚Vorbereitung der Diskussion in Kleingruppen‘/Sammeln der Punkte für Mode/für Trends/konfrontative Diskussion: zunächst Pro, dann Contra“. Die Schülerinnen und Schüler scheinen mit groben Strukturierungen besser zurechtzukommen, da sie ihnen mehr Raum lassen, den Diskussionsfaden entsprechend der lokalen Themenschwerpunkte selbst zu entwickeln.

Zum anderen versäumt es der Lehrer, indem er an die vorgebliche Strukturierung erinnert, Peters Aktivität zu honorieren; stattdessen ermahnt er ihn, weil dieser sich nicht an einer (angeblichen) Struktur orientiert hat. Im Anschluss fordert er Peter zu einer Wiederholung auf, wobei er ein (zuvor von Peter angebotenes) Stichwort vorgibt und eine Arbeitsaufgabe stellt, die weniger ein Sammeln denn ein Einordnen darstellt - und insofern

auch nicht der Arbeitsaufgabe entspricht. Als Folge des inkonsistenten Lehrerverhaltens melden sich die Schülerinnen und Schüler weniger und sie arbeiten weniger aktiv mit.

Zusammenfassung: In diesem Kapitel wird die Relevanz einer kompatiblen Konzeptualisierung des zu vermittelnden Gegenstands Argumentation auf Seiten der Lehrenden deutlich. Dabei geht es nicht nur um ein fundiertes Faktenwissen, sondern auch um das prozedurale Wissen und um die dem Vermittlungsgegenstand zugrunde liegenden Handlungstypen. Ist den Lehrenden nicht klar, welche Argumentationsformen möglich sind, welche Diskussionsmuster ihnen zugrunde liegen und wie diese realisiert werden, so kann sich dies in der lokalen und globalen Moderationsleitung niederschlagen: Die Schülerinnen und Schüler werden nur zu ganz bestimmten Argumentationsaktivitäten aufgefordert, andere werden ausgeblendet oder nicht akzeptiert. Das Procedere der Argumentationseinübung erscheint verwirrend, die Schülerinnen und Schüler signalisieren, dass ihnen die an sie gestellten Anforderungen nicht transparent sind, indem sie sie problematisieren und/oder ihre Kooperativität zur Mitarbeit verringern. Es zeigt sich aber auch, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus ihre eigenen Vorstellungen haben, wie zu argumentieren ist, und diese gegebenenfalls auch gegenüber den Lehrenden durchsetzen.

Lehreraktivitäten, die den Gang der Argumentationseinübung stören, habe ich in zwei Hinsichten beschrieben: Einmal realisieren die Lehrenden typische Lehreraktivitäten, die im Kontext der Argumentationseinübung den Gang der Diskussion behindern; zum anderen steuern sie die Argumentationseinübung auf eine Weise, mit der die Schülerinnen und Schüler entweder nicht einverstanden sind oder die sie verwirrt.

In beiden Fällen signalisiert die Klasse mit verzögerten, unpassenden oder widersprechenden Antworten, dass sie den Anforderungen der Lehrenden nur mit Schwierigkeiten oder nur bedingt nachkommt. Die Argumentationseinübung stockt, weil Aushandlungsprozesse bezüglich des weiteren Gangs der Interaktion diese entweder aussetzen oder aber die doppelte Anforderung, die Arbeitsaufgabe im Sinne des Lehrers zu erfassen und zugleich zu erfüllen, die Argumentationseinübung erschwert. Dadurch, dass die Aufmerksamkeit vorübergehend entweder auf die doppelte Anforderung oder auf die Klärungsaktivität gerichtet ist, bedarf es eines erhöhten Aufwands, um die Diskussion wieder zu etablieren oder fortzuführen. Häufen sich die argumentationsbehindernden Aktivitäten, so reagieren die Schülerinnen und Schüler mit einer Zurücknahme ihrer Aktivitäten bis hin zur Blockade. Die Lehrenden müssen dann mit einem erheblichen Aufwand und mit Hervorlockungstechniken die Argumentationseinübung wieder in Gang setzen.

6.3 Kritische Beziehungskonstitutionen

In diesem Abschnitt möchte ich solche Störungen beschreiben, die die Ebene der Beziehungskonstitution betreffen. Diese Störungen können durch kleinere Handlungen entstehen, z.B. durch wiederholte Namensverwechslungen, Bevorzugungen oder Benachteiligungen Einzelner bei der Turnvergabe durch die Lehrenden oder wenn ein Missverständnis nicht nur nicht korrigiert, sondern auch zweckentfremdet wird, wie ich es im Anschluss beschreiben werde. Dabei können Störungen sichtbar werden, die das Verhältnis der Gesprächsbeteiligten zueinander betreffen: Ein Lehrer/eine Lehrerin kommt mit einer Klasse nicht zurecht oder umgekehrt. Eher ein Schüler als eine Schülerin testet die Grenzen durch ein provozierendes Verhalten gegenüber der Lehrerin oder das Diskussionsverhalten einer Jugendlichen bringt die anderen gegen sie auf – und macht möglicherweise auf eine fehlende Akzeptanz der Person aufmerksam.

6.3.1 Ein Missverstehen, das nicht korrigiert wird

Wie in jeder Kommunikationssituation kann es auch in der Lehrer-Schüler-Kommunikation zu Missverständnissen kommen. Problematisch auf der Beziehungsebene wird es, wenn die Lehrenden sich nicht darauf einlassen, ein offensichtliches Missverständnis zu klären, wie in dem folgenden Transkriptausschnitt.

In der Phase des Sammelns bringen die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse der Gruppenarbeit in die Großgruppe ein. Dem Lehrer wird nicht deutlich, was Peter (PE) meint, und er bittet um ein Beispiel. Peter macht klar, dass es ihm um das Angeben geht: *„es gibt sachen die man (-) hat damit man vor andern (-) damit man sie andern zeigen kann“*. Der Lehrer reformuliert sinnentstellend: als etwas, das man für andere tut. Hier setzt das Transkript an: Peter versucht eine Klärung des Missverständnisses, aber der Lehrer lässt sich nur minimal darauf ein.

TR 49, 10/R-M/T

- 1 LE: sehr interessant. (-) also auch dinge die man für andere auch
 2 machen? (--) kann- was kann man denn zum beispiel? (.) für
 3 andere menschen? (--) tun. (-)
 4 PE: ja ich hab das mit dem tun jetzt aber negat mehr negativ
 5 [gesehn]
 6 LE: [und trotzdem] irgendwo? (---) was positives tun (-) sag ich?
 7 jetzt mal (--) wo gibt=s denn da auch- (-) modeerscheinungen
 8 und trends; (--) also nicht nur (-) in der kleidung hairstyling
 9 und so weiter (--) überlegt mal (10) peter- (-)
 10 PE: ich weiß net wie sie das gemeint (-) also ich denk (-) vielleicht
 11 (-) so wie (---) das is jetzt zum beispiel greenpeace oder so
 12 (in mode kommt)
 13 LE: ach prima (-) super (-) ganz toll

Der Lehrer reformuliert den letzten Teil von Peters Äußerung: *„...die man (-) hat damit man vor andern (-) damit man sie andern zeigen kann“* mit einer sinnentstellenden Änderung *„dinge die man für andere auch machen? (-) kann-“* (1-2) und wiederholt seine Formulierung in Form einer Frage nach einem Beispiel. Peter interveniert und signalisiert damit, dass er die Sinn veränderte Reformulierung des Lehrers auf ein Missverständnis zurückführt (4/6). Dieser unterbricht Peter und behandelt den Vorfall nicht als Missverständnis, sondern zeigt mit seiner Äußerung (5: *„und trotzdem...“*), dass er auf seiner Fragestellung und damit auf einer weiteren thematischen Bearbeitung beharrt: Er wiederholt sie, ohne Peters Reklamation weiter zu berücksichtigen. Es entsteht eine lange Pause und außer Peter, der sich meldet und gleichzeitig mimisch-gestisch Unsicherheit signalisiert, reagiert keiner der Schüler und Schülerinnen. Der Lehrer weist Peter explizit das Rederecht zu. Dieser formuliert seine Unsicherheit (11: *„ich weiß net wie sie das gemeint“*) und schließt erst danach eine Vermutung an (12/14: *„ich denk vielleicht ... das ist jetzt zum beispiel greenpeace“*), die er mit der Floskel *„oder so“* relativiert. Der Lehrer reagiert mit überschwänglichem Lob – der als möglicher Ausgleich für die vorangegangene Weigerung interpretiert werden kann, den tatsächlichen Inhalt von Peters Beitrag anzuerkennen, anstatt ihn nur als Impuls für eigene Ideen zu verwenden, wie es der Lehrer hier getan hat.

6.3.2 Störungen der Beziehungskonstitution zwischen Klasse und Lehrer

Ein Gymnasiallehrer hatte nach seiner Aussage mit seiner 10. Klasse Schwierigkeiten in dem Sinn, dass die Schülerinnen und Schülern nach Meinung des Lehrers die Kooperativität hin und wieder aufkündigten und gelegentlich die Würdigung der Person verweigerten. Um mögliche tief greifende interpersonelle Probleme nachzuweisen reichen einige wenige Unterrichtseinheiten, in denen argumentiert und nicht Probleme verhandelt werden, nicht aus. Allerdings kann man Spuren finden für Ursachen oder Folgen interpersoneller Störungen. So hat in keiner Klasse ein Lehrer oder eine Lehrerin so viel negative Kritik an den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler geübt, wie dieser Lehrer an seiner Klasse. Wiederholt präsentierte der Lehrer Bemerkungen in einer scherzhaften oder ironischen Modalität, was die Schülerinnen und Schüler kaum honorierten. Zwar gelang es dem Lehrer, die Klasse zu aktivieren, oder anders formuliert: Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten immer wieder engagiert mit, jedoch folgten auch wiederholt Phasen, in welchen ‚etwas‘ abließ, woraufhin die Schülerinnen und Schüler die Kooperativität für eine Weile einschränkten. Die Beschreibungen über den Moderator als Lehrer (Kap. 6.1.1) stammen gleichfalls aus dieser Klasse, d.h. der Lehrer bemühte sich neben der Argumentationseinübung auch um eine Evaluierung. In anderen Aufnahmen des Lehrers, so in einer 13. Klasse; formuliert er durchweg positive Kritik. Eine intensive und detaillierte sequenzanalytische Darstellung der interaktiven Vorgänge könnte die jeweiligen Aktivitäten, ihre interpersonellen Folgen und Hintergründe ein Stück weit erhellen, ist jedoch in ihrer Aufwändigkeit aufgrund ihrer Komplexität hier nicht zu leisten.

In der Folge möchte ich einige Stellen genauer analysieren. Der erste Ausschnitt zeigt eine allgemeine Kritik des Lehrers. Er fokussiert den Zuschnitt der Argumentationsbeiträge und bewertet sie als zu polarisierend formuliert, wobei er auf die Agenten der Handlung mit „wir“ referiert.

TR 50a, 10/G-M/T

1 LE: wir machen den fehler? dass wir (.) immer nur dieses absolute
 2 sehen ja? (-) wir müssen=s tendenzieller glaub ich sehen ja? nich
 3 einfach nur ja? und- nein? sollte man trends mitmachen ja- und
 4 nein? und punktum? (-) sondern (-) wo haben wir tendenzen wo
 5 können wir tendenzen feststellen.

Diese Kritik nimmt der Lehrer kurz später noch einmal auf (10-14) und führt sie weiter aus. Der nächste Transkriptausschnitt zeigt, dass gewisse Präsuppositionen – in diesem Fall des Lehrers gegenüber den Schülerinnen und Schülern – und die Unmöglichkeit, diese zu korrigieren, zu einer lokalen Trübung der Beziehung führen. Der Lehrer bemüht sich, die vorherigen Diskussionsbeiträge im Hinblick auf die Beantwortung der Frage, ob Moden und Trends mitzumachen sind oder nicht (10-21), zu bündeln. Dabei entwickelt er den Gedanken weiter (23-32) und kommt zu bestimmten Schlussfolgerungen.

TR 50b, 10/R-M/T

10 LE: nun es (-) ich glaub es hilft uns weiter? (--) wenn wir (-) mit
 11 einem von nadine noch mal uns annehmen; (---) die frage können
 12 wir eigentlich schlecht mit ja (-) oder nein (-) beantworten.
 13 (---) wir können nicht sagen wir sollten sie mitmachen? (-) wir
 14 sollen sie nicht mitmachen. (--) ich hab glaube ich bei den
 15 meisten eben rausgehört? (-) also sie sind eigentlich dagegen sie
 16 mitzumachen; (-) weil man dann sowas (-) wie den verlust von
 17 persönlichkeit befürchtet. (-) auf der anderen seite? (.) werden
 18 trende aber auch mitgemacht? (-) weil sie einem gefelle (.) eh
 19 gefallen. (-) das heißt also? (-) oberstes (-) ziel? ist
 20 schlicht und einfach (-) die individuelle entscheidung. (-) die

21 eigene persönlichkeit. (---) oder nicht?
 22 KL: mh mhm ja;
 23 LE: dann wurde von anderen gesagt? (--) viele trends kann man nicht
 24 mitmachen? (--) weil (-) geld fehlt. (---) jedoch aber eine groß
 25 ein großteil von schülern geht arbeiten. (-) es gibt die bekannten
 26 ferienjobs? (-) manchmal wird unter der woche? noch gearbeitet,
 27 ich glaube von den zwölfen oder dreizehnern (.) arbeitet jeder
 28 zweite wenigstens? einmal in der woche regelmäßig. (---) wozu
 29 wird gearbeitet? (--) um des geld natürlich auszugeben. ja? was
 30 kauft man? (--) um bestimmten trends zu folgen? (-) also scheint
 31 doch einfach jetzt von dem verhal?ten her? ein unwahrscheinlich
 32 starkes (-) befolgen? von trends gegeben zu sein.

Zunächst rekapituliert der Lehrer aus den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler Gründe für das Mitmachen von Trends: die individuelle Entscheidung und die (Entfaltung der) Persönlichkeit. Das lässt er noch von den Schülerinnen und Schülern ratifizieren (20). Die weitere Schlussfolgerung entwickelt der Lehrer aus seinen eigenen Beobachtungen, die er unpersönlich und agenslos formuliert: „*also scheint doch einfach ... ein unwahrscheinlich starkes befolgen von trends gegeben zu sein*“ (30-32). Diese Folgerung relativiert die zuvor aus den Schülerbeiträgen formulierte Feststellung bzw. hebt diese bis zu einem gewissen Grad auf und ist nicht frei von negativen Implikationen. Einige (NA: Nadine, AN: Annika, JU: Julia, MA: Markus) sind mit diesen Ausführungen nicht einverstanden, sie argumentieren dagegen, indem sie andere Gründe für das Jobben anführen.

TR 50c

33 LE: mhm?
 34 NA: aber man kauft ja nich unbedingt um trends zu folgen (-)
 35 AN: ma gibt ja (-) geld (.) nich nur für mode und so was aus. (-) ma
 36 geht ja auch mal was weiß ich? mit freunden irgendwo hin? (-)
 37 und (-) unternimmt, was (-) und dafür braucht man ja auch? geld;
 38 JU: ja, ich glaub auch nich dass (-) dass die nur arbeiten damit se
 39 geld? (-) für irgendwelche trends? kriegen; (--) man brauch
 40 ja auch so: (-) ganz normal? geld. (--) also wenn man sich
 41 normale kleidung? (-) vielleicht keine? trends kauft; (---)
 42 LE: mhm markus.
 43 MA: ja das wollt ich auch sagen.
 44 LE: mhm? geld brauch ma schon? aber es is in der regel ja so? ihr
 45 kriegt taschengeld? (--) kleidung ist meist ja noch von euren
 46 eltern? bezahlt; noch? (--) und (-) wie gehen wir dann nachher
 47 damit um. (--) wozu brauchen? (-) wir dieses (-) mehr (-) an
 48 geld? was kauft ihr mit dem geld (-) was ihr erarbeitet in den
 49 ferienjobs.

Der Lehrer ratifiziert die Argumente pauschal zu Beginn von Zeile 44, honoriert sie aber nicht und geht auch nicht inhaltlich darauf ein. Stattdessen formuliert er ein weiteres Gegenargument – das Taschengeld – und stellt die Frage, was mit dem Mehr an Geld geschieht. Unmerklich hat sich die kritisierte Zielgruppe verändert: Während er zuvor die oberen Klassen kritisierte, sind es jetzt die anwesenden Schülerinnen und Schüler: „*was kauft ihr mit dem geld (-) was ihr erarbeitet in den ferienjobs.*“ (48/49). Nadine antwortet ihm zwar, aber darauf geht er nicht ein:

TR 50d

50 NA: kann doch sein? dass man auch was sparen will. (-) oder urlaub
 51 vielleicht oder was wie=n fahrrad, irgendwas in der richtung. was
 52 größeres halt.
 53 LE: mhm (-) jaja, zum beispiel; ich hab=nen kleinen cousin? (-)
 54 dreizehn (-) jahre alt? sollt ein neues fahrrad bekommen; (-)
 55 unter (-) einer bestimmten größe geht=s nicht? (--) ja? (-) das
 56 will er nicht. (-) ich wollt ihm mein altes aufarbeiten? (--)

57 nein? (--) das geht nicht? (-) er (.) muss (-) irgendwie so
 58 eins haben (--) das auch so um die eintausendfünfhundert kostet.
 59 und is das nicht auch wieder (-) trend? (-) so? (-) oder? ich
 60 weiß nich worauf ihr fahrt; ja?
 61 JU: ja es kommt drauf an? (---) wenn das fahrrad jetzt gut sein soll
 62 (-) und vielleicht ne (-) federung und so. (-) er braucht ja
 63 vielleicht=n mountainbike für=n berg? mit federung und so. (-)
 64 und bremsen und so. (---) (...) is vielleicht ganz sinnvoll?
 65 und das kostet. (---) eben.
 66 LE: ich bin ja sehr unerfahren [im fahrradfahren] also
 67 K [GEMURMEL KLASSE]
 68 LE: siehste? (-) das (-) formulier ich auch? (-) ja;

Der Lehrer lässt sich argumentativ nicht auf Nadines Beitrag ein, sondern knüpft mit einem schiefen Anschluss, als Beispiel markiert, an Nadines Fahrrad-Beispiel an und erzählt eine Geschichte mit einer Moral aus seinem Lebensumfeld: Ein gebrauchtes Fahrrad tut es nicht mehr, es muss ein teures Rad sein, das um die eintausendfünfhundert (DM) kostet – eine implizite, aber deutliche Kritik an den Ansprüchen der Nachfolgeneration, der auch die Schülerinnen und Schüler der Klasse angehören. Zugleich stellt seine Moralisierung die Wertigkeit des Jobbens um der Befriedigung materieller Ansprüche willen in Frage. Obwohl der Lehrer im Anschluss mit seiner Unwissenheit kokettiert (66) und noch zu retten versucht, melden sich in den nächsten Sequenzen nur wenige.

In seiner Schlussfolgerung und der nachfolgenden Argumentation mit den Jugendlichen hat der Lehrer seine negativen Einstellungen gegenüber den Jugendlichen – und der Klasse – in moralisierender Form deutlich gemacht. Zugleich hat er sich inhaltlich nicht auf die Argumentationen der Schülerinnen und Schüler eingelassen und ihnen nicht die Möglichkeit gegeben, auch verbal wahrgenommen zu werden. Damit hat er signalisiert, dass er zu einer Perspektivenübernahme bezüglich ihrer Positionen nicht bereit ist und er hat ihnen die Anerkennung ihrer Positionen verweigert. Stattdessen hat er seine eigene Argumentation mit einem Beispiel bekräftigt und in seiner Argumentation implizit selbst polarisiert. Abgesehen davon, dass dieses Verhalten in der Vorbildfunktion Lehrer argumentationsdidaktisch in verschiedenen Hinsichten fragwürdig ist, hat die Weigerung der Partnerwürdigung und die implizite negative Kritik eine Beziehungstrübung zur Folge, die sich durch die gesamte Interaktion zieht – zumal dieser Vorfall nicht der einzige ist. Das zeigt sich noch stärker in einer weiteren Diskussion, die auf Wunsch der Klasse und des Lehrers zustande gekommen ist: Auf Initiative des Lehrers sollte die Klasse ein Sozialpraktikum durchführen, was diese verweigerte.

Es sind also nicht (allein) die Kritik der Schülerargumentationen oder die doppelten Anforderungen, die die Beziehung problematisch gestalten, sondern der Lehrer nutzt seine Position zu moralisierender Kritik an den Einstellungen, die er der Klasse unterstellt, ohne dass er ihnen die Möglichkeit einer klärenden Darstellung und fairen argumentativen Auseinandersetzung gibt. Die Schülerinnen reagieren darauf, indem sie ihm wiederholt die Kooperativität verweigern und nur so weit wie nötig seine Anforderungen bedienen.

6.3.3 Ein Schüler verursacht kritische Momente gegenüber der Lehrerin

Ein weiterer Einzelfall ist die Störung, die das provozierende Handeln eines Schülers der 10. Klasse gegenüber einer Gymnasiallehrerin auslöst. Ich möchte diesen Fall stellvertretend für kritische Momente auf der Beziehungsebene beschreiben, die zwischen Einzelnen einer Klasse und der/dem Lehrenden entstehen können.

Matthias (MA) agiert kaum als Argumentierender, ist aber trotzdem wiederholt verbal präsent: Er versucht mit provozierenden Bemerkungen die Moderation der Lehrerin zu beeinflussen und ihre Rolle in Frage zu stellen, indem er selbst Moderationsaufgaben übernimmt. So formuliert er im Anschluss an Vorgängerbeiträge Verstehensfragen und präsentiert zugleich Interpretationsmöglichkeiten. Dabei ignoriert er das Rederecht der aktuell Sprechenden und unterbricht sie. Das Beispiel zeigt die erste Reaktion eines Mitschülers, der sich in spielerisch-aggressiver Weise zur Wehr setzt. Michael (MI) meint, dass es nicht für jedes Individuum einen Trend respektive Kleiderstil gibt, sodass nicht jeder einen eigenen Trend setzen kann. Matthias (1-3) paraphrasiert Michael, der das bestätigen und ergänzen möchte (4-5), aber dazu lässt ihm Matthias nicht die Möglichkeit (6); er fällt ihm ins Wort und setzt ihn verbal unter Druck. Michael beschwert sich (7) in einer inszenierten Redeweise, die spielerisch abgedämpft Zorn signalisiert. Auch Matthias' Sprechstil ist auffällig und erinnert intonatorisch und prosodisch an die Inszenierung eines ausländischen Jugendlichen, wie es bei Vertretern des HipHop zu beobachten ist: stakkatohaftes Sprechen, Rhythmus und Pausen werden gegenläufig zum natürlichen Rhythmus gesetzt, Verschleifungen zwischen den Ausdrücken fehlen.

TR 51a, 10/G-M/T

- 1 MA: was heißt (-) zu kleiden? das heißt die (-) kaufhäuser stellen
 2 sich auf=ne mode ein un machen gar nix mehr anderes? des so: dass
 3 man keine möglichkeit hat (-) was anderes (-) zu [kaufen]
 4 MI: [ja die] können
- 5 MI: nicht [was weiß ich wieviel (.....)]
 6 MA: [willst du das damit sagen (-) willst du das damit sagen]
- 7 MI: <lass mich jetzt ausreden> <REDET GEPRESST>
 8 K VIELE SE LACHEN

Gerade gegenüber der Lehrerin verhält sich Matthias Image verletzend, indem er gegen die Basisregeln der Kommunikation verstößt und die Kooperativität auf der Ebene der Gesprächsorganisation, der Handlungskonstitution und der Beziehungskonstitution verletzt, sich dumm stellt und dann ohne weitere Aushandlung die Aktivität der Lehrerin beendet. In allen Diskussionen mit Lehrerbeteiligung übernehmen die Lehrenden die Rolle der Moderation mit den Aufgaben der Rederechtzuweisung und der Diskussionsstrukturierung. Die Akzeptanz der Lehrenden als Moderierende durch die Klasse zeigt sich auch bei der Berücksichtigungen des Rederechts, d.h. es finden sich kaum Überlappungen am Turnende der Lehrerbeiträge durch Schülerbeiträge, es sei denn, die Lehrenden signalisieren bereits die Möglichkeit zur nachfolgenden Turnübernahme. Das Verhalten von Matthias ist insofern auffällig.

Die Lehrerin hat ausführlich die Metapher Konsumentenstraße eingeführt; sie möchte, dass die Schülerinnen und Schüler dazu Stellung nehmen. Matthias signalisiert sein Unverständnis, daraufhin bemüht sich die Lehrerin um Klärung. Matthias fällt ihr mehrfach ins Wort, obwohl sie nicht das Ende ihres Beitrags signalisiert hat, so in den Zeilen 2, 4 und 6.

TR 51b

- 1 LE: ja ihr seid dran? [ich wollt nicht jetzt so ganz]
 2 MA: [ja:: also konsumentenstraße] (-) der begriff
 3 MA: ist mir nicht so: ganz klar,
- 4 LE: das is ein bild ja? (-) [so wie eine] straße ein ein weg besonders
 5 MA: [das heißt]
 6 LE: beleb belebt ist? (-)
 7 MA: das heißt geschäfte, (-) die besonders beliebt sind (-)

- 8 MA: [auf gut deutsch (-)] oke gut (-) ja
 9 LE: [das sind trendsetter?] (also-)]
 10 MA: warum nicht gleich so
 11 K LACHEN EINIGER SE, MA STÖHNT VERNEHMLICH

Besonders interessant sind die Zeilen 8-10: Die Lehrerin möchte sich ihr Rederecht zurückholen, das ihr Matthias in Zeile 5 streitig gemacht hat, und ihre Explikation fortsetzen, als Matthias einseitig mit „*oke gut*“ die Beendigung der Explikation initiiert und durchführt und im Anschluss noch eine Phrase nachschiebt „*warum nicht gleich so*“ (7). Diese Phrase ist eigentlich eine Gereiztheit signalisierende Redewendung der hierarchisch ranghöheren Person gegenüber einer rangniedrigeren, so von Eltern gegenüber einem Kind, wenn es sich zuvor nicht gerade klug angestellt hat. Sie drückt gemeinsam mit dem Stöhnen von Matthias neben der Asymmetrie auch eine Missachtung gegenüber der fokussierten Person aus – in diesem Fall gegenüber der Lehrerin. Diese ignoriert im weiteren Verlauf die Provokation von Matthias.

Während im vorherigen Ausschnitt die Angriffe von Matthias eher indirekt und weniger greifbar sind und die Lehrerin nicht darauf reagiert, zeigt das nächste Beispiel, das sich einige Minuten früher ereignet, manifest die Störung. Die Klasse verständigt sich seit ca. 15 Minuten darüber, welche Trends es überhaupt gibt, als Andreas an die Diskussionsfrage erinnert. Die Lehrerin signalisiert, dass die Klasse noch Zeit benötigt, als Matthias – nach einer Ankündigung (6), die die Lehrerin unterbricht, aber im Durcheinander untergeht – das Wort ergreift (8):

TR 51c

- 1 AN: aber die frage ist ja soll man die trends mitmachen (und nicht)
 2 was die trends sind im moment
 3 LE: ah vorsicht (-) nicht so schnell (-) ich denke dass wir noch
 4 zu der frage kommen (-) dass wir diese frage noch beantworten
 5 LE: [oder seht ihr da (-)] etwa schwarz oder probleme (-)
 6 MA: [(zu zentrale frage)]
 7 XX: [(.....)]
 8 MA: machen wir jetzt ne freie diskussion oder ne zentrale
 9 plandiskussion [ja sie haben gesagt] dazu
 10 K [LACHEN VIELER]
 11 MA: kommen wir noch aber (-) erst wollen wir das andere besprechen
 12 wir (-) lassen wir jetzt nicht? die diskussion frei entfalten
 13 LE: (wir machen das wie in einer normalen stunde) ich bin
 14 [jetzt hier] vorsitzende es tut mir leid hast du das
 15 MA: [ach so]
 16 MA: ach so [dieses hab ich (--> <ver(-)ges(-)sen?>] <STARK INTONIERT>
 17 LE: [jetzt verstanden und deswegen]
 18 LE: muss ich=s jetzt ein bisschen planen damit wir mit der zeit
 19 hinkommen
 20 MA: <yeah> <KERNIG GESPROCHEN>

Andreas' Äußerung ist Teil einer thematischen Rückführung – er hatte gerade über „*verschiedene trends*“ gesprochen. Die Lehrerin möchte noch beim *Thema* „*verschiedene bereiche*“ bleiben, das sie zuvor als Fokus angekündigt und aufgrund einer Intervention von Matthias ausführlich rechtfertigt hat. Sie unterbricht die Initiative von Andreas und reagiert – möglicherweise motiviert durch das Eingreifen von Matthias (6), das hier bereits zum wiederholten Mal erfolgt – leicht spöttisch mit „*seht ihr da (-) schwarz oder probleme*“. Matthias übernimmt den Turn und signalisiert mit seiner Frage Kritik an der Diskussions

leitung der Lehrerin. Er beschreibt die Moderationstätigkeit als polarisierend: Der mit der Assoziation an diktatorische Systeme belastete Ausdruck „zentrale plandiskussion“ wird dem demokratischen Modell der „freien diskussion“ gegenüber gestellt (8-12), die Implikation der Restriktion kontrastiert Matthias mit der Formulierung „lassen wir jetzt nicht die diskussion frei entfalten“. Die Lehrerin beruft sich auf ihre Leitungsrolle und damit auf ihre rollengebundenen Aufgaben. Matthias begleitet ihren Beitrag mit Zuhöreraktivitäten und versucht ihn mit dem Einwurf „dieses habe ich vergessen“ (16) vorzeitig zu beenden.

Auch in anderen Hinsichten macht er der Lehrerin ihre Rolle streitig, indem er Rede-rechte zuweist, Definitionsbedarf reklamiert und den Sinn von manchen Lehrertätigkeiten in Frage stellt. Die meisten seiner Aktivitäten greifen die Rolle der Lehrerin und deren Autorität an, indem sie ihre Rechte als Moderatorin zu beschneiden versuchen; sie können als krisenhaft bezeichnet werden. Matthias' Verhalten oder Person wird zu keinem Zeitpunkt problematisiert oder bearbeitet, was möglicherweise mit der Aufnahmesituation und der Präsenz der Kamera zusammenhängt. Nur in TR 51c operiert die Lehrerin mit Rückgriff auf die institutionelle Macht, die mit ihrer Rolle verbunden ist, und sie tut es aufgrund der besonderen interaktiven Anforderungen, die durch Matthias' Verhalten entstanden sind. Insgesamt jedoch bearbeitet die Lehrerin Matthias' Interventionen nicht als interpersonelle Störungen, sondern indem sie diese als Verstehensprobleme behandelt und ihr mit inhaltlichen Explikationen begegnet oder aber auch als Ergänzungen, die sie, wenn auch nur minimal, honoriert.

Zusammenfassung: Im Transkriptausschnitt TR 51c ist sich die einzige Stelle in den Korpora, an der sich eine Lehrerin auf ihre institutionelle Macht beruft: „ich bin jetzt hier vorsitzende“. Vorausgegangen sind dieser Demonstration von Autorität mehrfache Störungen eines Jugendlichen, dessen provokative Kritik als Eingriff in die Moderationsleitung verstanden wurde und, wie die vielen Interventionen des Jugendlichen zeigen, auch verstanden werden sollte. Direkte Sanktionen erfolgen – zumindest im Rahmen der Argumentationseinübung – nicht. Im Gegenteil: Die Lehrende fängt die Störungen auf, indem sie sie im weiteren Verlauf gerade nicht als solche behandelt, sondern als Verstehensprobleme oder Hinweise, für die sie sich bedankt. Dies zeigt, dass auch in anderer Weise als in autoritärer Form mit Provokationen oder Störungen umgegangen werden kann und dass es in der Hand der Lehrenden liegt, wie sie Störungen begegnen.

6.3.4 Kritische Momente zwischen Schülerinnen und Schülern

Schulklassen sind Verbände unterschiedlichster Individuen und Persönlichkeiten, koexistierender und rivalisierender Gruppen. So gibt es bei manchen Klassen Störungen im Unterrichtsablauf und damit auch Probleme bei der Argumentationseinübung, die auf gruppenspezifische oder altersspezifische Prozesse rückführbar sind: Eine Person wird von den anderen nicht akzeptiert oder fühlt sich nicht von den anderen akzeptiert, eine Gruppe wird von (einigen) anderen nicht anerkannt, es haben sich in der Klasse mindestens zwei Gruppen gebildet, die sich wechselseitig ausgrenzen oder sich gegen die anderen abgrenzen.⁵³ Solche Gruppenprozesse machen sich gerade bei der Argumentationseinübung bemerkbar, wobei über das Argumentieren Streitigkeiten ausgetragen werden können: Es entstehen ideologische Fraktionen und konfrontative Argumentationsweisen, so in der Dis

⁵³ Zur interaktiven Herstellung von ‚Außenseitertum‘ vgl. Horstmann (2002), die in einer 4. Grundschulklasse die interaktive Herstellung von ‚Ausländer sein‘ untersucht.

kussion zur Gleichberechtigung: in mehreren Diskussionen repräsentieren einzelne oder eine Gruppe männlicher Jugendliche mittels Inhalt und Darstellungsformat das gesellschaftliche Klischee des sog. Macho – und die anderen reagieren darauf.

Aktivitäten, die auf interpersonelle Probleme verweisen, sind z.B. wiederholte formale Widersprüche ohne Berücksichtigung der Inhalte, der Versuch einzelner, sich durch typische Redewendungen als Opfer der Klasse zu stilisieren („*ihr wollt mich ja alle nur kritisieren*“), auf das ich im nächsten Transkriptausschnitt eingehen werde, oder Angriffe mehrerer auf eine Person in Form von Darstellungs- und Verhaltenskritik: „*so wie die käthe rumläuft (-) das ist ja extrem (-) die ist ja total abgedreht*“, „*was de vorhin gesagt hast oh jetzt werd ich diesen monat (-) schon wieder tausend mark los für=n computer (-) des is auch n=bissel krank*“. Diese Gesprächsaktivitäten fokussieren nicht mehr das Thema, sondern das Verhalten oder die Handlungen einzelner und bewerten diese negativ. In solchen Situationen greifen die Lehrenden ein und beschwichtigen oder lenken mit einem Themenwechsel vom kritischen Moment ab.

Das nächste Beispiel zeigt Ausschnitte aus einer Argumentationseinübung, in der sich die Klasse wiederholt mit Norbert und seiner Argumentationsweise auseinander setzt. Norbert argumentiert stark wertend, nimmt aber zugleich Einwände und Widersprüche gegen seine Beiträge persönlich. Seine Stilisierung als Technikbegeisterter und die damit verbundenen Begehrlichkeiten kommen nicht bei allen in der Klasse an. Bekundet er Interesse an einem Gegenstand, signalisieren einige in der Klasse Unmut, wie Jürgen (JÜ) in Zeile 3. Themenschwerpunkt sind die technischen Neuerungen, denen Kurt (KU) nicht erliegt – im Gegensatz zu Norbert (NO).

TR 52a, 10/R-M/T

- 1 KU: ich wollt noch nie: ne videokamera haben eigentlich (-)
- 2 NO: doch (-)
- 3 JÜ: der mol widder
- 4 NO: doch (-) scho
- 5 XM: <mm> <VERNEINEND>
- 6 NO: <ja: (-) ist ja gu:t> <LACHEND>
- 7 LE: aber für was beispielsweise (-)
- 8 NO: für was? (-) also ich find ne videokamera is wesentlich
- 9 besser wie=n foto. (-)
- 10 XM: <mm/> <VERNEINEND> (-)
- 11 NO: <aber sicher> <NACHDRÜCKLICH> (---)

Auf Jürgens abwertende Bemerkung „*der mol widder*“ (= der mal wieder), die kritisch auf Norberts Person zielt, reagiert Norbert mit einem abwehrenden Lachen und einer Besänftigungsphrase (6, *ja: (-) ist ja gu:t*), die durch die gedehnte Sprechweise Gereiztheit vermittelt und durch den gängigen Verwendungskontext Eltern-Kind-Interaktion Asymmetrie signalisiert: Ein kritischer Moment, der auf interpersonelle Störungen verweist, denn Norberts Bekenntnis zum Besitz einer Videokamera allein hat dies nicht ausgelöst, sondern die Summe seiner bisherigen Interaktionsweisen und Bekundungen. Der Lehrer fragt nach dem Motiv für den Wunsch und Norbert weist pauschal auf die Vorzüge gegenüber dem Fotoapparat hin. Ein Junge widerspricht in Zeile 10, Norbert insistiert entschieden (11).

Norbert wird von einigen in der Klasse auch aufgrund seiner bewertenden Positionierungen und Formulierungsweisen (pauschalisierende Widersprüche gegenüber anderen, Wertungen, Verabsolutierungen) angegriffen, er wird aber auch verteidigt. So löst er mit seiner entschiedenen Meinung über Handys – die Aufnahme stammt von 1997, da waren Handys noch nicht so verbreitet – „*aber ich mein (-) jetzt hier mit fünfzehn (-) sechzehn n=handy (-) des is ja krampf*“ eine kontroverse Diskussion aus. Maria plädiert für mehr Toleranz und gegen Norbert; sie parallelisiert die Ausgaben für ein Handy mit den Ausga

ben, die Norbert nach eigenen Aussagen für Computerspiele hat: „*aber das is genauso mit dein=n (-) ähm (-) computerspielen (-) du hast ja auch immer das neuste computerspiel?*“. Sie unterstützt Kurt mit einem Zitat von Norbert, ergänzt dies aber mit einer negativ wertenden Bemerkung über Norbert: „*und was de vorhin gesagt hast oh jetzt werd ich diesen monat (-) schon wieder tausend mark los für=n computer (-) des is auch n=bissel krank*“. Während Norbert verlegen reagiert, meldet sich Kurt (KU), der Norbert in Schutz nimmt:

TR 52b

20 LE: kurt du wolltest auch noch was sagen
 21 KU: haja weil: der norbert hat ja al also (-) der kauft sich ja nur
 22 sachen für=n computer (-) und ansonsten weniger halt (-) wenn er
 23 sich halt nur auf computer konzentriert dann geht es das eigentlich

Im Diskussionsverlauf agiert Norbert zunehmend konfrontativer, bis eine konfliktäre Situation entsteht. Norbert hat den thematischen Fokus auf die Werbung gelenkt, die er dafür verantwortlich macht, dass die Verbraucher Trends mitmachen und viel Unnötiges kaufen.⁵⁴

TR 52c

30 NO: du kommst nie um=nen trend rum. (---) du siehst? (--) in der
 31 werbung (-) die ham des an; (-) dann gehschte raus (-) dann siehst
 32 (-) oh? (-) der hat des gleiche an (-) dann gehst in die stadt
 33 und siehst (-) oh gott (-) wieviel hunderte ham des an (-) und was
 34 ist du kaufst dir des automatisch (-)
 35 XW: ne: (-)
 36 NO: do:ch (-)
 37 MA: wenn=s dir gefällt okay aber nich wenn=s dir nich gefällt (-)
 38 NO: [aber meistens gefällt=s dir ja (-) das is=ses ja (-)]
 39 MA: [(....)ach gott) muß mir ja auch gefallen]
 40 K [STIMMENGWIRR (4)]
 41 MA: stimmt doch gar nich
 42 NO: ach doch (-) natürlich is=ses so (-)
 43 MA: ah ne: ich mein des muß dir ja irgend wie stehen du kannst ja
 44 nicht herkommen und was weiß ich was anziehen wenns dir nicht
 45 steht dann kannst [es ja auch nicht anziehen]
 46 NO: [es geht ja jetzt nich nur um die klamotten]

Norbert bezieht Position (30-34); er verwendet eine Behauptung mit einer Verabsolutierung („*du kommst nie...*“) und in Form einer Szene, in der ein imaginiertes Du den Verführungen der Werbung und den Kaufangeboten der Stadt erliegt. Während eine Schülerin einfach nur widerspricht (35), bemüht sich Maria um eine Differenzierung mit dem Kriterium des Gefallens. Norbert fällt ihr ins Wort und verschiebt Marias Differenzierung zu seinen Gunsten, was Maria widersprechen lässt (41: „*stimmt doch gar nich*“). Daraufhin insistiert Norbert mit Nachdruck (42: „*natürlich...*“), Maria greift ihre Argumentation wieder auf und beharrt auf ihrer Aussage. Norbert wiederum versucht, den Argumentations-schauplatz zu erweitern (46: „*es geht ja jetzt nicht nur um die klamotten*“), Marias Argumentationsgang zu relativieren und in seiner Relevanz zurückzustufen. Während Maria zunächst kompromissbereit war, hat sich Norbert nicht darauf eingelassen, sondern auf seiner Perspektive beharrt. Daraufhin hat auch Maria die Kooperationsbereitschaft eingeschränkt und auf ihrer Position bestanden, worauf Norbert sich auf einen allgemeinen Standpunkt zurückgezogen hat.

⁵⁴ Den Beginn von TR 52c habe ich in Kap. 4.5, TR 24 bei der Schüleraktivität Insistieren beschrieben.

TR 52c

- 47 NO: es geht ja überhaupt (-) prinzipiell um die trends (-) wir werden
 48 ja so durch die werbung und durch die medien überhaupt so
 49 hochgeputscht (-) dass sie ja so verkauft werden und dann
 50 KA: [ja (-) ich glaub (-) jeder kauft sich nur des (-) was er]
 51 K [STIMMENGWIRR]
- 52 KA: auch will oder was ihm gefällt (-)
 53 MA: ja eben (-) und nich (-) weil=s andere haben
 54 NO: ihr wollt mich nur kritisieren [(...) ja klar? natürlich?]
 55 XM: [deine meinung vertreten]
 56 K [KLASSE LACHT & STIMMENGWIRR (5)]
- 57 NO: aber ich möcht nich wissen (-) wer hier schon sich sachen gekauft
 58 hat (-) die ihm eigentlich nich gefallen (-) nur damit er=s hat.
 59 JÜ: also ich? net. (-)
 60 NO: ja::; (-) natürlich (ihr seid alle unschuldig) es gibt keinen
 61 (-) der des noch nich gemacht hat (-) das is doch ganz normal (-)

Norbert wiederholt sein Argument der Manipulation durch die Werbung, Karin (KA) und Maria argumentieren nun gemeinsam gegen seine Position, was Norbert persönlich nimmt (54, „ihr wollt mich nur kritisieren“). Während ein Schüler ihm das Recht auf eine eigene Meinung zugesteht (55), greift Norbert seine Mitschülerinnen und Mitschülern an, indem er ihnen unterstellt, sich entsprechend verhalten zu haben (60-61: „es gibt keinen...“). Norbert formuliert pauschalisierend und generalisierend. Auf den Widerspruch der Mitschüler/innen reagiert er mit Persönlich-Nehmen (28) und Persönlich-Werden in Form von Retourkutschen und Unterstellungen (31ff). Darauf reagieren wiederum die Mitschüler/innen, indem sie ihm die Kooperativität aufkündigen oder ihn in Schutz nehmen. Inwieweit seine Art des Argumentierens Ursache oder Symptom ist, kann hier nicht festgestellt werden, allerdings wird deutlich, wie seine pauschalisierende, verabsolutierende und wertende Argumentationsweise Störungen verursachen kann, weil sie die anderen Gesprächsbeteiligten aufbringt und diese ihm in der Folge die Kooperativität aufkündigen. Im weiteren Verlauf reagiert die Klasse mit einer Form des Therapeuten-Diskurses⁵⁵; Sie versuchen, seine Motive für den Kauf von Überflüssigem zu ergründen, was Norbert sichtlich peinlich ist, und sie unterstellen ihm mangelndes Selbstbewusstsein, was er vehement bestreitet.

Gerade das Verfahren, die anderen Klassenmitglieder als Anschauungsobjekte in die Argumentation einzubeziehen, nämlich als Bezugspunkte von Konkretisierungen, kann sich unterschiedlich krisenhaft auswirken. Das Aussehen, die Handlungen oder das Verhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler dienen den Jugendlichen als Beispiele, auf welche sie häufig kontrastierend zu ihrem eigenen Verhalten oder Aussehen verweisen: „ich zieh mich jetzt net so extrem an wie die käthe“. Die Art, wie die Gesprächsbeteiligten in einer Klasse dabei miteinander umgehen, verweist auf die Beziehungsqualität, die untereinander besteht, und diese wiederum beeinflusst die Gesprächsmodalität einer Diskussion.

Im vorangegangenen Transkriptbeispiel herrschen Spannungen in der Klasse im Hinblick auf Norbert, Bezugnahmen aufeinander können sich zu Störungen ausweiten. Eine andere Schulklasse zeigt einen anderen Umgang miteinander, die Schülerinnen und Schüler verstehen sich recht gut. Insofern können auch Image gefährdende Formen der Bezugnahme aufeinander ohne größere Beziehungseintrübungen realisiert werden – wenn auch nicht jede(r) alles darf.

⁵⁵ Zum therapeutischen Gespräch siehe u. a. Ehlich (1990).

Die Jugendlichen reden gerade darüber, dass Kleidung und Frisur zugleich auch Formen der sozialen Kategorisierung darstellen; Jugendliche typisieren sich wechselseitig mit Hilfe solcher Merkmale und reagieren je nach Typisierung aufeinander. Petra (PA) illustriert dies an der Wirkung, die zwei Jungen aus ihrer Klasse auf sie haben: Harald, der lässiger angezogen ist und mit den langen Haaren dem Typ des Hippies gleicht (HD) – einem Typ, der in vielen Schulklassen als ‚absolut out‘ beschrieben wird –, und Marco, der eher sportlich angezogen ist. (XM: männlich, unbekannt)

TR 53, 10/R-M/T

1 PA: genau, also ich glaub ich würd auch eher auf jemand zugehn
 2 der vielleicht eher angezogen is (-) also. wie der marco? als
 3 jetzt so ich weiß nicht wie der harald oder so (-)(so irgendwie
 4 schon in den köpfen) denn ich weiss nicht (-) ich weiß (-) es tut
 5 mir jetzt [leid aber (-)] ähm ich glaub (-) ich: würd auch eher
 6 HD: [ja is schon gut]

7 PA: auf=n marco zugehn also. (-) das is schon irgendwie drin also (.)
 8 K KLASSE LACHT

9 PA: [ich weiss nich (ich weiß auch nicht..) er (-) er spricht halt mehr]
 10 K [GEMURMEL]

11 PA: [an (sag ich mal) weil er (-) ich [denk mal er hat (-) auch (-)]
 12 XM: [[is=n wunschdenken oder so]
 13 K [GEMURMEL]

14 PA: geld? oder so <KLASSE LACHT> und das äh zeigt er halt auch; dann
 15 LE: harald (sie wollt dich nicht beleidigen)
 16 HD: das kommt halt drauf an ob man=s nötig hat oder nich? (--)also
 17 (-) ich mein äh (-) so (--) wenn man jetzt halt so rumläuft dann
 18 zeigt man schon irgendwie (.) ja man von mir aus (-) ja man hat
 19 geld oder kann sich=s leisten (-) sich so und so anzuziehn oder mit
 20 der und der (-) neuen tollen ding rumzulaufen. ah ich mein (-)
 21 s=kommt halt auch drauf an? also ich mein äh (--) ob man jetzt
 22 unbedingt so von bestimmten leuten anerkannt werden will (-) oder
 23 mit denen vielleicht auch gar nichts zu tun? haben will oder so.
 24 ich mein (-) da=s ja auch so=ne art profilierung. (-) also dass
 25 man dann (-) schon so zeigt so=n bisschen in welche gruppe man
 26 (-)reingehört und da kommt=s halt auch halt auch drauf an?
 27 (-) ja welchen trend man jetzt mitmacht oder so.
 28 LE: jemand direkt da?

Petra formuliert zugleich mit ihrer Zurückweisung von Harald entsprechende Entschuldigungen („es tut mir jetzt leid“, 4/5), die Harald auch annimmt (6). Auch formuliert sie sehr vorsichtig mit den Modalisierungen „würde“ (1, 5), „vielleicht eher“ (2) und mit der Relativierung „ich weiß nicht“ (3). Der Lehrer interveniert (15) und Harald bekommt im Anschluss das Rederecht. Er rechtfertigt indirekt seine Art sich anzuziehen – andere haben es nötig, sich darzustellen, wiederum andere eben nicht – und er bestätigt Petra dahingehend, dass Kleidung auch Gruppenzugehörigkeit ausdrückt. Zu einem Beziehungskonflikt kommt es nicht, weil beide sich um einen Image schonenden und kooperativen Umgang bemühen.

6.4 Zusammenfassung: Kritische Momente und Störungen

- Lehrende haben in der Regel Routinen, Muster und Techniken des Unterrichtens entwickelt, die nicht bei allen Unterrichtseinheiten in gleicher Weise anwendbar sind, das heißt sie können den Gang der relevant gesetzten Interaktionshandlung stören. Es bleibt festzuhalten, dass sich einige der Techniken des traditionellen Lehr-Lern-Bereichs, welche die Lehrenden verwenden, um Schülerinnen und Schülern Wissen zu vermitteln und hervorzulocken, bei der Argumentationseinübung als hinderlich erweisen, da sie den Argumentationsgang unterbrechen und die Aufmerksamkeit binden. Hierunter fallen die Lehrerfrage, das Rätselraten und die Kettenfragen.
- Die Konzepte der Lehrenden über den zu unterrichtenden Gegenstand haben Einfluss auf die Durchführung der Interaktionseinheit: Im Falle der Argumentationseinübung können unklare oder nicht miteinander kompatible Konzepte kritische Momente bei der Durchführung der Diskussion verursachen. Die Lehrenden brauchen für die Vermittlung von Argumentationswissen und für die Durchführung der Argumentationseinübung ein hinreichendes prozedurales Wissen und ein Handlungstypen- bzw. Musterwissen, das über das theoretische Wissen von Argumentation hinausgeht, damit sie Wirkungen und Folgen von Argumentations- und Moderationsweisen einschätzen können.
- Dass es Lehrende gibt, die einen eher restriktiven Unterrichtsstil bevorzugen, steht außer Zweifel, auch wenn das im Korpus einmalig ist. Es zeigt sich, dass dieser Interaktionsstil die Art der Durchführung der Interaktionsaufgaben beeinflusst und behindert. Gleichfalls zeigt sich, dass die Klasse Strategien entwickelt, um auch bei restriktiven Unterrichtsstilen Raum für Darstellungen zu erhalten. Für die Argumentationseinübung gilt, dass die Schülerinnen und Schüler bei einer restriktiven Themen- und Turnsteuerung der Lehrenden ihre Argumentationen nicht in gleicher Weise und Länge entfalten wie bei einem zurückhaltenden Lehrerverhalten.
- Eine doppelte Anforderung durch das Argumentieren und durch die Reflexion über das Argumentieren stellt auch eine doppelte Anstrengung und Aufmerksamkeitsausrichtung dar, die den Gang einer fortlaufenden Diskussion behindern. Es macht Sinn, die Evaluation von der Diskussion zu trennen und zeitlich versetzt zu realisieren. Dies gilt möglicherweise nicht nur für die Argumentationseinübung, sondern auch für andere Unterrichtsinhalte.
- Auch für die Lehrenden können sich doppelte Anforderungen ergeben, die die Argumentationseinübung erschweren: Sie können bei der Konzentration auf die Lehrerrolle die der Moderation vernachlässigen. Auch kann ein Rollenwechsel weg von der Moderation hin zur Diskussionsbeteiligung – gerade im Hinblick auf die bereits vorhandene Doppelrolle Moderation/Lehrende – für alle verwirrend sein und Störungen bei der Argumentationsdurchführung verursachen, zumal die Rollen Lehrende/Diskussionsbeteiligte miteinander konfliktieren. Je nach Art der Unterrichtsdurchführung der Lehrenden – ob in der Rolle des Lehrenden, der Moderation oder auch in der Rolle der Diskutierenden – werden andere Aktivitäten realisiert und von den Schülerinnen und Schülern elizitiert. Die Summe der je durchgeführten Aktivitätstypen bestimmen die Textsorte, die realisiert wird: Lehr-Lern-Unterricht, Argumentationseinübung, Diskussion oder Gespräch.
- Beziehungskonflikte unter den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den Lehrenden und der Klasse können bei der Argumentationseinübung reaktiviert werden;

sie beeinflussen das Argumentieren dahingehend, dass Bearbeitungen auf der Beziehungsebene den Gang der Argumentation unterbrechen. Es besteht die Gefahr, dass nicht mehr Sachverhalte, sondern die Bewertung von Personen und deren Verhalten im Fokus der thematischen Bearbeitung stehen.

- Für die Argumentationsdurchführung macht es Sinn, die Kooperationsbereitschaft zu fördern, wenn möglich Störungspotential durch Strategien, wie sie die Lehrerin in TR 51 realisiert, zu ignorieren oder von Störungen durch einen Modalitäts- oder Themenwechsel abzulenken, denn sie können im Rahmen der Argumentationseinübung nicht behandelt werden, sie müssen an anderer Stelle bearbeitet werden.

Insgesamt wird gerade im Kontext von kritischen Momenten und Störungen der Aushandlungscharakter von schulischer Interaktion deutlich:

- Veränderungen des Procedere, die außerhalb der angekündigten und ratifizierten Handlung liegen, werden nicht einfach hingenommen, sondern von den Beteiligten als Störungen markiert und gegebenenfalls auch als solche bearbeitet.
- Lassen sich Behinderungen nicht einfach bearbeiten, wie das restriktive Verhalten des Lehrers, so entwickeln die Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Strategien alternative Handlungsräume.
- Liegen für die Beteiligten die Störungen auf der Beziehungsebene in einem nicht mehr tolerablen Rahmen, so wird der aktuelle Handlungsrahmen ausgesetzt, damit die Störung bearbeitet werden kann. Verweigern Betroffene die Bearbeitung, hat dies Kooperationseinschränkungen der anderen zur Folge.

7. Stile und Rollen der Schülerinnen und Schüler

Nachdem es bisher um die Gesprächshandlungen und ihre interaktiven Bearbeitungen sowie ihre Störungen im Kontext Argumentationseinübung ging, stehen hier die Sprech- und Gesprächsstile der Schülerinnen und Schüler und ihre Rollen im Vordergrund. Obwohl es eigentlich im Unterricht um die Leistungen der einzelnen Individuen in einer Klasse geht oder gehen soll, werden sie als Bestandteile einer Gruppe, der Klasse, wahrgenommen; als Individuen sind sie schwer zu beschreiben. Das hängt nicht nur mit der geringeren Redezeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler zusammen – sie treten im Unterricht als Individuen eher marginal in Erscheinung –, sondern auch damit, dass sie häufig als Teil einer Gruppe agieren. Aufgrund der geringen Datenmenge erlaubt das Korpus nicht die Analyse individueller Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler, ermöglicht aber die Konturierung bestimmter Handlungsrollen, die von mehreren Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Klassen realisiert wurden und auf die ich in diesem Kapitel eingehen werde.

Welche Interaktionsweisen Jugendliche als Gruppe konstituieren bzw. zu Mitgliedern einer Gruppe machen, ist bisher nur im Zusammenhang mit einzelnen Jugendgruppen beschrieben worden. Der Begriff der Gruppe auf eine Schulklasse angewandt ist ein relationaler Begriff: als soziale Kategorie stehen die Lehrenden der Klasse als Gruppe gegenüber. Die Klasse selbst beinhaltet in der Regel mehrere Gruppen, die aus der Beobachterperspektive nach Interessensgruppen, Leistungsgruppen, geschlechtsgebundenen Gruppen, Arbeitsgruppen, aktiven und passiven Teilnehmenden, Cliques und ähnliches unterteilt werden kann, letztendlich sich als Gruppe anforderungsspezifisch immer wieder neu konstituiert. Der kategoriale Unterschied zwischen Klasse und Lehrenden zeigt sich im Sprech- und Gesprächsstil der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Lehrenden und gegenüber ihresgleichen.

7.1 Der Gesprächsstil der Schülerinnen und Schüler

Die Unterschiede bei den Gesprächsstilen zwischen den lehregeleiteten Diskussionen zu Moden und Trends (Setting 1) und den schülergeleiteten um die Gleichberechtigung (Setting 2) waren auffällig und haben sich bei der genaueren Analyse als funktional relevant erwiesen. Allgemein formuliert geht es um situationsspezifische Sprech- und Gesprächsstile einer institutionsspezifischen Gruppe bei einer funktionspezifischen Aufgabenbearbeitung. Ich gehe davon aus, dass es nicht nur **den** institutionsspezifischen Stil gibt, sondern dass innerhalb einer Institution je nach der zu bearbeitenden Aufgabe und den situativen Bedingungen ganz unterschiedliche Stile innerhalb einer Institution realisiert werden. Das heißt, es kann nicht von einem allgemeinen institutionsspezifischen Sprech- oder Gesprächsstil ausgegangen werden, z.B. dem Kommunizieren vor Gericht oder im Krankenhaus, sondern es muss angenommen werden, dass z.B. Ärzten und Ärztinnen in Gesprächen mit ihren Patienten bzw. Patientinnen je nach Interaktionsaufgabe ein ganzes Repertoire an Gesprächsstilen zur Verfügung steht: Die Aufklärung über eine anstehende Operation und ihre Risiken mag gegenüber den Einen sprachlich in anderer Weise bewältigt werden als gegenüber den Anderen, die Vermittlung kritischer Untersuchungsergebnisse verlangt einen anderen Sprech- und Gesprächsstil als Anamnesegespräche.

Entsprechend der zu bewältigenden Aufgabe und der Interaktionssituation wählen die Interagierenden den Sprech- und Gesprächsstil, den sie zur Durchführung der Interaktionsaufgaben für geeignet halten. Die Auswahl der Stile orientiert sich an der gemeinsam ausgehandelten Situationsdefinition und den damit verbundenen institutionsspezifischen Auf

gaben. Aufgrund der Fokussierung auf die Schüler-Lehrer- und Schüler-Schüler-Interaktion bei der Korpuserhebung wurden die Lehrenden in nur einer, sich wiederholenden funktionsspezifischen Aufgabebearbeitung erfasst: Bei der Leitung und Durchführung der Argumentationseinübung. Mit einem anderen Korpus wäre auch eine Untersuchung von anderen Sprech- und Gesprächsstilen der Lehrenden denkbar, z.B. bei der Bewältigung verschiedener Unterrichtsaufgaben oder in variierenden institutionellen Situationen wie Sitzungen des Kollegiums, Elternabend etc. Vieles spricht dafür, institutionspezifisches Sprechen und Interagieren differenziert im Zusammenhang mit der Realisierung einer Aufgabe unter diversen Bedingungen zu untersuchen und mit weiteren Gesprächssituationen und -aufgaben zu kontrastieren.

Bisher ging es in erster Linie um die Schüler-Lehrer-Kommunikation, daher stammen die vorgestellten Analysen aus dem ersten Setting. Auch hier geht es zunächst um die Schüler-Lehrer-Interaktion: Im kontrastierenden Vergleich der Schulklassen bei der Bearbeitung einer ähnlichen Aufgabe – einmal mit den Lehrenden, einmal ohne – lassen sich Beobachtungen machen, die eine materialhomogene Untersuchung nicht bieten kann. In diesem Fall war der Unterschied bei der Verwendung der Sprech- und Gesprächsstile in denselben Klassen, jedoch in verschiedenen Aufnahmesituationen, auffällig – und die Ähnlichkeiten der Gesprächsstile innerhalb eines gemeinsamen Aufnahmesettings augenscheinlich. Die Hypothese eines funktions- und situationsspezifischen Sprech- und Gesprächsstils kann mit der Analyse einer dritten schulischen Arbeitssituation, der Gruppenarbeit, untermauert werden: Kommunizieren die Jugendlichen in der Gruppenarbeit eher so wie im lehrergeleiteten Setting, wie im schülergeleiteten zweiten Setting oder verwenden sie einen ganz anderen Stil? Gegenstand dieses Kapitels ist nach einer Auseinandersetzung mit dem Stil-Begriff

- in 7.1.1 die Darstellung des schülergeleiteten Sprech- und Gesprächsstils mit den zwei Varianten als Wettstreit und als Kampf.
- In 7.1.2 und 7.1.3 werden die Gesprächsstile der Schülerinnen und Schüler in der lehrergeleiteten Diskussion und in der schülergeleiteten Diskussion verglichen.
- Kap. 7.1.4 behandelt den Gesprächsstil in der Gruppenarbeit und in
- Kap. 7.1.5 werden die Gesprächsstile in den drei Gesprächssituationen lehrer- und schülergeleitete Diskussion sowie Gruppenarbeit verglichen.

Unter Sprechstil verstehe ich die Art, wie ein Gesprächsbeteiligter spricht, mit Gesprächsstil bezeichne ich den Stil, der durch das gemeinsame Sprechen von mindestens zwei Beteiligten zustande kommt.

Durchforstet man die wissenschaftliche Literatur zum Sprech- und Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler, so wird man, trotz der Klagen über fehlende Arbeiten seit den 70er Jahren, immer noch kaum fündig. Seit damals bestehen die Beschreibungen zur „Schülersprache“ – so der Titel eines von Spanhel (1973) herausgegebenen Sammelbandes – ausschließlich aus den Beschreibungen der sprachlichen Handlungen, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht realisieren – häufig komplementär zu den Lehrerhandlungen. Die Untersuchungen des Sprachgebrauchs aus den 60er Jahren und früher gründen auf einer aus der Reflexion gewonnene Kenntnis des Mündlichen. Unter dieser Perspektive wird das Sprechen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein an der Schriftsprache orientiertes Ideal der Sprache bewertet und als defizitär klassifiziert. Dieses Bild hat sich trotz der drei Jahrzehnte empirischer Kommunikationsforschung in vielen Schulen eisern behauptet: Noch heute wird dort fast ausschließlich ein Bild von Mündlichkeit und ‚ordentlichem Sprechen‘ vermittelt, das in erster Linie schriftsprachlich orientiert ist. Es ist den Lehramtsstudierenden an Hochschulen und damit zukünftigen Lehrenden im Studium

kaum zu vermitteln, dass elliptisches Sprechen funktional adäquat und keineswegs defizitär ist. Die Regel „Sprich in ganzen (schriftsprachlich korrekten) Sätzen“ gilt für viele als Handlungsanleitung und Beurteilungsmaßstab. Streng genommen werden Sprech- und Gesprächsstile in der Schule und deren Funktionalität kaum in den wissenschaftlichen Blick genommen. Allein Weiss (1975) hat bei seiner Beschreibung der Syntax spontaner Gespräche Schülergespräche zugrunde gelegt. Insofern kann immer noch als Desiderat gelten, was Spanhel (1987) im Hinblick auf das situationsspezifische Funktionieren von Sprache formuliert hat: „Das zentrale Forschungsproblem liegt darin, dass die Unterrichtssprache im Gesamtzusammenhang unterrichtlicher Kommunikation untersucht werden müsste.“ (ebd. 508)

Der Stil-Begriff

Da es um die Beschreibung von Stilen geht, bedarf es zunächst einer kurzen Darstellung des Begriffs, wie er hier verwendet wird. Nach Selting/Hinnenkamp können Stile in konkreten Situationen als sozial und interaktiv interpretierte Strukturen und Merkmalsbündel erfasst werden:

Die Perspektive auf die Untersuchung von Stilen, gleichgültig auf welcher konkreten Analyseebene betrachtet, stellt die Frage nach dem für die Beteiligten sinnvollen/bedeutsamen Gebrauch kookkurrierender sprachlicher Gestaltungs- und Ausdrucksmittel im Vergleich zu paradigmatischen Alternativen (mit natürlich nie genau derselben Bedeutung) in der sich entwickelnden Interaktionssituation ins Zentrum. (1989: 5)

Diese Gestaltungs- und Ausdrucksmittel können aus verschiedenen linguistischen Bereichen stammen: Lexik, Syntax, Phraseologie, Phonologie u. a. Insofern Stile nicht losgelöst von konkreten Situationen betrachtet werden können, sind sie pragmatischer Natur und können weder als systemlinguistische Subsysteme noch als Varietäten oder Register beschrieben werden.⁵⁶ Während die Termini sozialer Stil, soziolinguistischer Stil oder auch Sprechstil nach Dittmar (1997) Gruppen- oder Beziehungsstile bezeichnen und beschreiben, was institutionsunabhängig und situationsübergreifend das Spezifische des jeweiligen Stils ausmacht, hat es der Begriff Register „prototypisch mit dem *Muster-* und *Gebrauchswissen* von (insbesondere: institutionellen) Situationen zu tun“ (Dittmar, 1997: 232).

Nun handelt es sich bei den untersuchten Gesprächen um Interaktionen im Unterrichtskontext, also um solche, die nicht nur institutionsabhängig sind, sondern deren Spezifika zu einem Gutteil auf die institutionellen Bedingungen rückführbar sind:

In der institutionellen Kommunikation, die aus prozesshaften, aber stark normierten Situationen besteht, verfügen die Interaktionspartner je nach ihren sozialen Rollen über ein Musterwissen und die angemessenen Sprachgebrauchsmuster.“ Rehbein (1983), nach Dittmar (1997: 232).

In den Diskussionen lassen sich zwei Sprachgebrauchsmuster, denen ein vergleichbares Muster- und Gebrauchswissen zugrunde liegt, bei der gleichen Tätigkeit in der gleichen Institution feststellen mit dem Unterschied, dass die Lehrenden einmal das Gespräch moderieren und sich das andere Mal diesbezüglich zurückhalten.

⁵⁶ Vgl. hierzu auch Dittmar (1997, Fußnote 131); zur Diskussion der Konzepte ‚Sprechstil‘ und ‚Sprachvarietät‘ siehe auch Augenstein (1998).

Der Register-Begriff zielt auf das Musterhafte, Prototypische und damit auf das ent-individualisierte und ent-konkretisierte Muster- und Gebrauchswissen in der institutionellen Kommunikation. Würde ich die beiden Settings unter dem Register-Begriff beschreiben, so würde dies auf die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Stilen zielen und nicht auf die Differenz, auf die es mir aber ankommt: Mir geht es um die situationspezifischen Konkretisierungen dieses Musters und nicht um eine prototypische Beschreibung der institutionellen Kommunikationssituation.

Weder der Terminus Register noch der Terminus sozialer Stil fassen das Phänomen, das ich beschreiben möchte, nämlich das, was die Jugendlichen und die Lehrenden aus einer institutionell vorgegebenen Situation mit leicht variierten Bedingungen tatsächlich machen. Dabei kann das Sprechen nur vor dem Hintergrund der sprachlich realisierten Aktivitäten untersucht werden. Mein Untersuchungsgegenstand verläuft quer zu den Beschreibungskategorien Register und sozialer Stil, insofern ich das interaktive Verhalten einer Gruppe situationspezifisch, institutionsspezifisch und gruppenspezifisch beschreiben möchte. Hier bietet sich der Begriff Gesprächsstil an, der nicht strikt terminologisch festgelegt ist. Unter Gesprächsstile verstehe ich einen Oberbegriff für situationspezifische Anwendungen von Gruppen- und Individualstilen – in diesem Fall der Gesprächsstil von Schülerinnen und Schülern in spezifischen Unterrichtssituationen.

7.1.1 Die schülergeleitete Diskussion zur Gleichberechtigung

Den ersten Eindruck über den Unterschied der beiden Diskussionsweisen möchte ich zunächst alltagsweltlich beschreiben: Während in der lehrergeleiteten Diskussion eher gemächlich und ruhig diskutiert wird, geht es in der schülerorganisierten Diskussion wesentlich temporeicher, engagierter und zugleich konfliktreicher, lautstark sowie wesentlich weniger höflich zu – von außen betrachtet. Zugleich hat man den Eindruck, die schülerorganisierte Diskussion sei natürlicher, alltagsnäher, wohingegen die lehrergeleitete Diskussion eher wie in einer Schutzzone abgehalten zu sein scheint. Dieser Eindruck stammt nicht nur von mir; in zahlreichen Seminaren, in welchen ich die Materialien präsentiert habe, äußerten sich die Teilnehmenden in vergleichbarer Weise.

Die Differenzierung Beobachterwahrnehmung/Teilnehmerwahrnehmung ist wichtig; gerade am Kriterium Höflichkeit zeigt sich die Notwendigkeit der Differenzierung: Während eine ganze Reihe von Phänomenen von außen aus der Beobachterperspektive als face-verletzend typisiert werden können, werden sie von den Gesprächsbeteiligten nicht so behandelt, wie z.B. Hartung (2002) gezeigt hat, der das etwas andere Höflichkeits-Konzept der Jugendlichen beschrieben hat.

Anlass des Versuchs, die Schülerinnen und Schüler ohne die Lehrenden diskutieren zu lassen, war die Frage, ob und inwieweit sich diese in der Großgruppe selbst organisieren bezüglich der Gesprächsorganisation und der Themenbehandlung. Die gesamte Klasse nahm an der Interaktion teil; sie teilte sich in eine Podiumsgruppe, die von Anfang an diskutierte, und in eine Jury, die das Podium nach 20 Minuten Diskussion kritisch beurteilen sollte. In einigen Schulklassen übte die Jury tatsächlich Kritik, in allen Schulklassen diskutierte sie nach ca. 10-15 Minuten selbstinitiiert mit. Die Beteiligung in den Klassen war unterschiedlich: Während in manchen Klassen über weite Phasen das gesamte Podium aktiv war, insgesamt mehr als die Hälfte der Klasse regelmäßig Beiträge leistete und sich durch Reih-um-Verfahren wiederholt alle äußerten, ergriffen in anderen Klassen während der Podiumsdiskussion nur drei, vier das Wort; unter Beteiligung der Jury trat dann ca. ein Drittel der Klasse verbal in Erscheinung. Die durchschnittliche Beteiligung bei der Gleich

berechtigungsdiskussion war insgesamt höher als bei Moden und Trend. Die Anzahl der Podiumsteilnehmenden war abhängig von der Klassenstärke: Während die 10. Klassen aus insgesamt 20-25 Schülerinnen und Schüler bestanden und das Podium mit max. 12 Jugendlichen besetzt war, fanden sich in den 13. Klassen maximal bis zu 12 Jugendliche mit einem Podium von ca. 4-6 Personen. In einem Fall (13. Kl.) waren nur fünf Schülerinnen anwesend, sodass sich der Lehrer als Diskutierender in die Gruppe begab, um den „männlichen Part“ zu repräsentieren. Während in den Abiturklassen (bis auf eine Klasse alle Leistungskurs Deutsch) der Anteil der Mädchen gegenüber den Jungen ca. 60–70 % betrug und in den Realschulklassen etwas mehr Mädchen als Jungen vertreten waren, war der Anteil von Jungen und Mädchen in den 10. Kl. Gymnasium in etwa gleich hoch.

Obwohl wir alle Lehrenden baten, den Klassenraum zu verlassen, folgten etwa zwei Drittel der Lehrenden der Aufforderung und beobachteten das Klassengeschehen aus dem Tonstudio über Monitore. Die anderen Lehrenden, quer durch die Schultypen und Klassenstufen, nahmen die Diskussion vom Rande des Klassenzimmers aus wahr. Während von diesen nur zwei in die Diskussion eingriffen, verließ ca. die Hälfte der Lehrenden den Aufnahmerraum, um kurz regulierend in die Diskussion einzugreifen. Die Anwesenheit der Lehrenden im Klassenzimmer hatte in den 13. Klassen keinen Einfluss auf die sehr engagierten und expressiven Diskussionen, wohingegen in den 10. Klassen der Diskussionsverlauf unter Präsenz der Lehrenden tendenziell ruhiger verlief als ohne die Lehrenden. Den Klassen war bekannt, dass die Lehrenden die Diskussion über die Kameras im Aufnahmerraum verfolgen konnten.

Fast alle Schulklassen kamen - einige nach Anlaufschwierigkeiten - mit der Selbstorganisation zurecht. Ein Drittel der Klassen wählte eine Moderation, andere Klassen richteten sich bei Bedarf an bestimmte Schülerinnen und Schüler mit der Bitte um temporäre bzw. lokal relevant gewordene Koordination (Fremdwahl), in wieder anderen Klassen übernahm der eine oder die andere bei Bedarf die Moderationsrolle durch Selbstwahl. Die Turnorganisation erfolgte in den moderationsgeleiteten Klassen vorwiegend durch Meldungen, weniger durch Selbstwahl ohne Meldung; im Allgemeinen ergriffen die Jugendlichen aus eigener Initiative das Wort (Selbstwahl) oder sie reagierten auf die Erwartungen des Gegenübers. Mazeland (1983) hat recht detailliert Sprecherwechsel in Schulklassen beschrieben, von denen einige auch hier auftauchen, andere hingegen wie die ungerichtete Fremdwahl, die typisch für die Schüler-Lehrer-Interaktion ist, kamen nicht vor. Während sich die Schülerinnen und Schüler in ca. einem Drittel der Klassen überwiegend durch parallele Beiträge das Rederecht entzogen, kam dies in anderen Klassen nur in den gelegentlichen lebhaften Phasen vor. Die Argumentation und die Themenbehandlung unterschieden sich je nach Art der Diskussion in der Klasse: In zwei Drittel der Klassen wurden verschiedene Aspekte eines Themenschwerpunktes über Phasen konsensuell und über Phasen oppositiv behandelt mit dem Versuch, Konsens herzustellen oder aber wechselseitige Meinungen zu akzeptieren; dabei war die Gesprächsmodalität ernsthaft, unterbrochen von scherzhaften Phasen. In einem Drittel der Klassen wurde oppositiv-konfrontativ diskutiert ohne den Versuch, eine gemeinsame Basis zu formulieren, oder ohne Anerkennung der unterschiedlichen Standpunkte. In diesen Klassen dominierte eine ernsthaft-aggressive Gesprächsmodalität, die mit einer ironisch-aggressiven abwechselte.

Das heißt, es gab eine Streubreite im Umgang mit der Diskussion, wesentliche Unterschiede innerhalb der schülergeleiteten Diskussionen zeigten sich bei der wechselseitigen Kooperativität, mit Folgen auf allen Interaktionsebenen.

Insgesamt kann man dennoch einen gemeinsamen Gesprächsstil feststellen, der sich im Hinblick auf das verwendete Sprachregister, die Gesprächsmodalität, die Beitragslänge sowie die Turnorganisation wesentlich von dem Gesprächsstil in den lehrergeleiteten Diskussionen unterscheidet:

Die Beiträge in den schülergeleiteten Diskussionen sind wesentlich kürzer als in den lehrergeleiteten Argumentationseinübungen, es gibt durchgängig deutlich mehr Überlappungen am Turnende, gemeinsames und konkurrierendes Parallelsprechen wie auch Zwischenbemerkungen und Einwürfe ohne den Anspruch der Turnübernahme. Intonatorisch formulieren die Schülerinnen und Schüler wesentlich expressiver. Sie verwenden im Vergleich zur lehrergeleiteten Diskussion deutlich mehr wertende Lexeme und Bewertungen („*find ich ziemlich schwachsinnig*“), Darstellungen emotionaler Einstellungen („*da käm ich mir blöd vor*“), saloppe Ausdrücke wie „*geld rüberschieben*“, „*völlig untergebuttert werden*“, drastische Darstellungsweisen und überzogene Vergleiche „*das is doch echt wie=n hund gehalten*“ (bezogen auf eine Hausfrau, die ökonomisch vom Ehemann abhängig ist), „*willst du ne fette qualle da als sekretärin rumlaufen haben*“, Verniedlichungsformen („*hausmütterchen*“), Über- und Untertreibungen („*lkws kann man heut mit dem kleinen finger fahrn*“). Hinzu kommt der wiederholte Gebrauch bestimmter Phrasen wie „*was weiß ich*“ und eine Häufung von Modalpartikeln (*halt, halt immer, doch wirklich*), die im lehrergeleiteten Korpus kaum verwendet werden.

Die Schülerinnen und Schüler realisieren zwei Weisen des Miteinander-Argumentierens:

- In den **ruhigeren Gesprächsphasen** entwickeln sie Argumentationen, die von der Struktur her den Schülerbeiträgen in den lehrergeleiteten Diskussionen ähneln und Begründungszusammenhänge in Form von Beispielen, Gründen und Erzählungen präsentieren, wenn auch in einer weniger ausgebauten und syntaktisch weniger komplexen Form. Sie werden im Zusammenhang mit den exemplarischen Sprecherbeiträgen einer Schülerin und eines Schülers beschrieben. Diese Sprecherbeiträge unterscheiden sich von den Beiträgen in den lehrergeleiteten Diskussionen insbesondere durch die Verwendung eines anderen Sprachregisters, direkteren Anredeformen und einer Gesprächsmodalität mit einer Präferenz für scherzhafte Phasen.
- In den **lebhaften Diskussionsphasen** hingegen verwenden die Schülerinnen und Schüler eine Form des Argumentierens, die vergleichbar ist mit derjenigen in konfrontativen Fernsehdiskussionen, wie sie von Holly/Schwitalla (1995) und von Luginbühl (1999) beschrieben wurden. Diese zeichnen sich aus durch
 - ein Übergewicht von angreifenden und disqualifizierenden Äußerungen;
 - das Überhandnehmen gesprächsorganisatorischer Störungen der Beteiligten selbst und des mitwirkenden Publikums (Holly/Schwitalla, 1995: 75);
 - eine Inszenierung von Konfrontation und Stilisierung als Kämpfer (Luginbühl 1999: 56);
 - eine Demontage der Position der Gegner und Gegnerinnen als Form der aggressiven Imagepflege (Luginbühl 1999: 58).

Für die Diskussion als Kampf gilt:

Pluspunkte können sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Inhaltsebene gewonnen werden – entgegen der Norm einer „guten“, sprich sachlichen Diskussion im alltäglichen Sinn. (Luginbühl 1999: 60)

Zur Illustration der lebhaften Phasen möchte ich zwei Beispiele aus den Gleichberechtigungs-Diskussionen vorstellen, die die Spannweite im Umgang miteinander in den lebhaften Phasen deutlich macht. Es sind zwei 10. Gymnasialklassen, die in zwei aufeinander folgenden Jahren aufgenommen wurden und beide dieselbe Lehrerin haben: Frau Kranz, auf deren Unterrichtsstil ich im dritten Teil eingehe. Während die Lehrerin im Beispiel Der Wettstreit in der Klasse am Rand sitzt und nicht eingreift, ist sie beim Beispiel Der Kampf nebenan im Tonstudio. Der Zeitpunkt der Aufnahme berechnet auf den Schuljahrsbeginn entspricht sich: Das erste Beispiel wurde Ende Mai 98 aufgenommen, das zweite Beispiel Anfang Juli 97. Ich habe zwei Ausschnitte mit einem vergleichbaren thematischen Schwerpunkt ausgewählt: Eine Frau kann schwanger werden – zu ihrem Nachteil.

Das Beispiel 1: Der Wettstreit

Im Beispiel Der Wettstreit diskutieren 9 Schülerinnen und Schüler auf dem Podium, die Jury hält sich zurück. Der Ausschnitt umfasst die Minuten 12.50-14.40. Im Vergleich zu den anderen Diskussionen handelt es sich um eines der ruhigeren Gespräche, wobei die hier präsentierte Stelle zu den turbulentesten zählt.

Zuvor haben sich die Schülerinnen und Schüler darüber verständigt, wie sie die Realisierung der Gleichberechtigung – insbesondere im Beruf – sehen, wobei für die meisten diese bereits verwirklicht ist, von einigen Bereichen wie Spitzenpositionen und schwere körperliche Arbeit abgesehen. Bisher haben sich die Schülerinnen und Schüler im Reihum-Verfahren positioniert, in kurzen Diskussionsphasen einige Positionierungen relativiert oder aber ihnen widersprochen.

Norbert (NO) leitet mit einer provozierenden Frage an die Mädchen ein neues Diskussthema ein. Der Beitrag gehört zu den seltenen längeren Beiträgen in dieser Art Diskussion. Es folgt eine lebhafte Diskussionsphase, in welcher mehrere Jungen – Benny (BE), Markus (MA), Henner (HE) und Norbert – gegen mehrere Mädchen – Karin (KA), Linda (LI) und Laura (LA) – argumentieren und umgekehrt. Der Diskussionsabschnitt endet relativ harmonisch mit einer wechselseitigen Akzeptanz der jeweiligen Positionen.

TR 54a, Beispiel Der Wettstreit, 10/G-G,

- 1 NO: ich hab=ne frage (--) also (--) ähm (--) gleichberechtigung (-)
 2 also wenn wirklich? gleichheit- dann herrscht. (-) dann müssen ja
 3 auch die gleichen pflichten herrschen. (-) dann will ich fragen.
 4 wollt ihr die gleichen pflichten dann übernehm=n wie der mann. (-)
 5 also sprich, militärdienst. (-) oder wollt ihr das denn nich? oder
 6 was. (--) oder wollt ihr=ne (-) gleichheit aber die:- (--) der mann
 7 muss dann mal zum militärdienst und die frau dann nich? oder was
 8 BE: ja oder wenigstens zivildienst.
 9 NO: genau (--) genau zivildienst
 10 KA: es gibt ja frauen die das ma?chen aber die frauen, sind ja
 11 zum beispiel auch wenn sie kinder kriegen
 12 LI: e:?ben- (-)
 13 KA: schwanger
 14 LI: wir sind (-) wir sind schwa,nger.
- 15 NO: ja ihr seid doch nich schwanger[ja genau]
 16 MA: [(..zur bundeswehr) muss]
 17 XJ: [(.....)]
 18 K [GELÄCHTER UND DURCHEINANDER]
- 19 HE: wir werden gesetzlich gezwungen? zum militär zu gehn oder zum
 20 zivildienst
 21 NO: ja

- 22 HE: auf jeden fall müssen wir unser studium nach hinten verschieben-
 23 NO: und ihr habt ein jahr früher zeit?
 24 LA: und wir? müssen unser studium vielleicht ab?brechen
 25 KA: genau
 26 LA: (--) wenn wir schwanger sind
 27 HE: ihr müsst überhaupt? nichts
 28 NO: [ihr braucht überhaupt keine kinder bekommen (-) ihr tut ja grad so als]
 29 MA: [ihr müsst überhaupt? nich (-) ihr habt die wahl? (---)]
 30 HE: [ja natür?lich]
 31 NO: (wenn zwang?)

Norbert übernimmt mit der Einführung des neuen Themenschwerpunktes die Themensteuerung. Die Turnübernahme erfolgt durch Selbstwahl, gelegentlich wird gleichzeitig gesprochen, es finden sich viele unmittelbare Turnanschlüsse. Insofern die parallel Sprechenden aus einer gemeinsamen ideologischen Gruppe stammen – es sind die Schüler, die gleichzeitig sprechen (15-18, 28-30) -, ist es weniger ein konkurrierendes als vielmehr ein gemeinsames Sprechen – im Hinblick auf das der Gruppe gemeinsame Ziel des besseren Arguments. Sowohl die Jungen (8-9) als auch die Mädchen (10-14, 24-26) praktizieren ein ergänzendes und bestätigendes Sprechen: So ergänzt Benny (8) seinen Klassenkameraden Norbert, Linda und Karin bekräftigen die zuvor Sprechenden. Die Ergänzungen werden von den Sprechenden ratifiziert, indem diese die angebotenen Formulierungen übernehmen oder bestätigen. Bis auf den Eingangsbeitrag von Norbert sind die meisten Beiträge relativ kurz, die Schülerinnen und Schüler beschränken sich auf schlagwortartig formulierte Behauptungen, die – wenn überhaupt – nur minimal begründet werden. Anstelle der Behauptung-Begründung-Sequenzen werden implizite Vorwurf-Rechtfertigung-Sequenzen sowie Vorwurf-Vorwurf-Sequenzen realisiert.

Die interne thematische Struktur wird bestimmt durch die Art, wie die Gesprächsbeteiligten ihre Argumente verketteten: Sie beziehen sich nur insofern auf die Vorgängeräußerung, als sie einer Behauptung eine andere gegenüberstellen. Auf den ersten Blick haben die Gegenüberstellungen keinen inhaltlichen Bezug, erst im Hinblick auf die Quaestio, also auf einer übergeordneten Ebene, wird klar, dass die jeweiligen Behauptungen der eigenen Position dienen und gewissermaßen ‚punkten‘ sollen und so nur implizit als Gegenbehauptung und als Widerspruch fungieren. Sie stehen insofern in argumentativ-handlungsstruktureller und nicht in thematischer Opposition zum Vorgängerbeitrag. So antworten Karin und Linda nicht direkt auf Norberts Eingangsfrage nach der Übernahme gleicher Pflichten, sondern sie stellen deren Gültigkeit implizit in Frage: Auf die Verpflichtung „*militärdienst*“ (5) reagieren die Schülerinnen mit der Gegenpflicht Schwangerschaft (10-11). Der Hinweis auf die Folgen „*studium verschieben*“ (22), wird mit dem Gegenverweis „*studium abbrechen*“ (24-26) beantwortet. Solche Formen bezeichne ich als Gegenzug-Argumentationen: Eine Sprecherin B geht nicht inhaltlich auf den Vorredner A ein, sondern liefert (Gegen-)Argumente aus der eigenen Perspektive. Durch die Parallelisierung mit der Betroffenheit der Gegenseite wird ein Betroffenheitsgleichgewicht hergestellt: „Uns geht’s so schlecht/gut, wenn nicht noch viel schlechter/besser als euch“. A sagt: „Wir sind benachteiligt, wir müssen zum Bund“, B antwortet: „Wir sind auch benachteiligt, wir kriegen Kinder.“ B reagiert auf A, ohne inhaltlich auf dessen Argument und Perspektive einzugehen. Daneben formulieren die Schülerinnen und Schüler direkte Widersprüche, so in den letzten Zeilen: Henner verbalisiert auf den Studienabbruch der Mädchen hin einen generellen Widerspruch „*ihr müsst überhaupt nichts*“ (27), was die anderen beiden Jungen bekräftigen.

Die Redebeiträge sind direkt adressiert. Die Gesprächsbeteiligten verwenden ein kollektivierendes und zugleich nach außen exklusives ‚wir‘ und komplementär dazu das Opposition anzeigende Personalpronomen ‚ihr‘. Sie argumentieren aus der persönlichen, hy

pothetischen Betroffenheit heraus: Mädchen können schwanger werden, Jungen können zum Militär- bzw. Zivildienst eingezogen werden.

TR 54b, Beispiel 1: 10/G-G

32 MA: nein? (-) ihr macht das ja nich frei?willig- (-) ich
 33 mein (-) äh (--) ey quatsch. [(-) (ihr macht des halt-)]
 34 K [KLASSE LACHT]

35 MA: tschuldigung; (-) ihr macht das ja nich aus
 36 zwang? (--) ich mein es is ja nich so:- (-) dass man es euch
 37 auf?zwängt-al?so- wenn sie=s wollen? (-) dann
 38 LA: nein? aber vie?le frauen wollen. kin,der (-)
 39 HE: viele viele männer wollen auch schnell studiern? (-)
 40 NO: [genau (-) des einfach so]
 41 KA: [aber viele männer wollen] (--) viele männer wollen auch dass die
 42 frauen kinder kriegen (-) und da verliert ja die frau? n=jahr (-)
 43 NO: das heißt- (-) es kann ja? [nich absolute gleichheit] herrschen (-)
 44 MA: [(.....)]

45 NO: unterteilt werden mein ich
 46 MA: die frau (muß ja nicht gleich ja sagen)
 47 NO: jetzt- (-)
 48 KA: aber ich find schon (-) dass das ziemlich aus,geglichen is (-)
 49 die männer gehn zum (-) zivildienst (oder militär?)
 50 NO: ja auf ein?mal is wieder au?sgeglichen also- (-)
 51 KA: nein? (-) und die frauen (-) die verliern eben wieder zeit (-)
 52 wenn sie kinder? kriegen- oder so:. (-) ich mein es ja nich
 53 so:- (-) dass die: männer nich wollen dass die frauen
 54 kinder? kriegen (-)die wollen ja: (--) ich mein die könn=n ja
 55 nich ändern dass die frauen dann da auch zeit? verliern- (--)
 56 K KLASSE LACHT (5)

Der zweite Teil ist stärker als der erste durch Witzeleien und spielerische Elemente geprägt und zeigt den Hang zum Modalitätswechsel ins Scherzhafte: Die Klasse reagiert belustigt auf Markus' Versprecher (32-34), genau wie zuvor auf die Zuschreibung von Linda „*wir sind schwanger*“ (14). Das Gelächter der Klasse wird von den Beteiligten positiv wahrgenommen als gemeinsames Lachen und nicht im Sinne von Auslachen. Daneben zeigen Formulierungswiederholungen und leiernde Intonierungen die Lust an spielerischen Elementen (38-42): Laura verwendet die Formulierung „*vie?le frauen wollen. kin?der*“ (38), die Henner aufgreift und als syntaktisch parallele Konstruktion in einer Gegenzugargumentation verwendet, dabei den Ausdruck ‚viele‘ verdoppelnd: „*viele viele männer wollen auch schnell studiern?*“ (39). Die Formulierung wiederum greift Karin auf, sie wendet sie argumentativ und koppelt sie mit Elementen aus Lauras Beitrag: „*viele männer wollen auch dass die frau?en kinder kriegen*“ (41/42). Äußerungen, die mit Witz und Schlagfertigkeit versuchen, die Argumente der Vorgänger zu entkräften oder ad absurdum zu führen, wechseln sich mit ernsthaften Argumentationssequenzen ab.

Auffällig ist der direkte Umgangston der Gesprächsbeteiligten: Sie stellen provozierende Fragen, vermeiden Höflichkeitsfloskeln und –formen, indirekte Aufforderungen und implizit formulierte Widersprüche; stattdessen gehen sie direkt und unverblümt miteinander um. Daneben finden sich stilistische Mittel wie parallele syntaktische Konstruktionen, die die Parallelisierung der Argumentation symbolisieren, oppositive Verwendung von Personalpronomina, Wortverdopplungen (wir/ihr) u. a. m. Wesentlich ist, dass sowohl die Modalität als auch der realisierte Stil durch die Aktivitäten aller Akteure gemeinsam entsteht und getragen wird: Die Gesprächsbeteiligten realisieren die gleichen Sprechstile und konstituieren durch ihr ähnliches Verhalten auf der Ebene der Gesprächsorganisation, der Sachverhalte, der Gesprächsmodalität und der Beziehungskonstitution einen gemeinsamen, konsistenten Gesprächsstil.

Das Beispiel 2: Der Kampf

Etwas anders läuft es im zweiten Beispiel, das nach einer dreiviertel Stunde Diskussion stattfindet – und typisch ist für den überwiegenden Teil des Diskussionsverlaufs dieser Klasse. Auf dem Podium befinden sich zehn Schülerinnen und Schüler, die Jury ist genauso stark besetzt und diskutiert mit. Podium und Jury sind bezüglich des Geschlechts paritätisch besetzt. Das Thema Militär wird explizit in der 34. Minute von einem Schüler aus der Jury fokussiert: „*wollen wir über bundeswehr reden/ ich glaube darüber habt ihr noch nicht geredet*“. Nach einer kurzen Diskussion über den Sinn des Themas erwähnt ein Schüler, dass Frauen zwar ausgebildet, im Kriegsfall aber nicht eingesetzt werden dürfen. Darauf beginnt eine Diskussion „*männer müssen entweder zivildienst oder bund machen, frauen nicht, das ist ungerecht*“. Conny (CO) fragt, ob die Mädchen Wehrdienst als Ausgleich für die Schwangerschaft sehen, und das Thema wird in der Folge kontrovers diskutiert. Nach ca. 5 Minuten setzt der Transkriptausschnitt ein, der nur einen Teil der Diskussion um diesen Themenschwerpunkt wiedergibt. Neben Conny sprechen hier noch Karin (KA), Theo (TH), Andreas (AN), Bianca (BI). Viele Stimmen sind nicht zuzuordnen; sie werden summarisch als XW = weiblich, und XM = männlich, nicht identifizierbar, bezeichnet.

TR 55a, Beispiel Der Kampf, 10/G-G

- 1 CO: [wenn du jetzt von gleichen ebenen ausgehst ja? (-) junge und]
- 2 XM: [(.....ja natürlich)]
- 3 XW: [(.....)]
- 4 CO: [mädchen beide wollen jetzt (gleichzeitig) wollen jetzt erfolgreich]
- 5 XM: [(.....)]
- 6 XW: [(.....)]
- 7 CO: [im beruf werden. (-) der junge hat=n jahr verloren?]
- 8 XM: [(.....)]
- 9 XW: [(.....)]
- 10 CO: [ja? der junge hat=n jahr verloren (.....)]
- 11 TH: [co,nny- conny]
- 12 XM: [(.....)]
- 13 XW: [(.....)]
- 14 CO: [der hat=n jahr verloren]
- 15 KA: [(nein) aber was macht die frau?]
- 16 XM: [(.....)]
- 17 XW: [(.....)]
- 18 KA: [nein aber die ist die ganzen min?destens achzehn jahre]
- 19 XM: [(.....)]
- 20 XW: [(.....)]
- 21 KA: [während sie ein kind hat (kann sie nicht arbeiten ...)]
- 22 XM: [(.....)]
- 23 XW: [(.....)]
- 24 CO: [wenn? sie nicht schwanger ist wenn? sie nicht schwanger ist (-)]
- 25 XM: [(.....mein gott)]
- 26 XW: [(.....)]
- 27 CO: [was ist dann? (---) kuck doch mal (-) (die kann . die sehn]
- 28 BI: [<EMPÖRT> <ja> (.....)]
- 29 XM: [(.....)]
- 30 XW: [(.....)]

31 TH: [ja genau?]
 32 XW: [aber das ist] doch ih?re entscheidung ob sie schwanger wird.]
 33 XM: [(.....)]
 34 XW: [(.....)]

35 TH: [das ist ihre entscheidung (-) natürlich? ist das ihre entscheidung]
 36 XM: [(.....)]
 37 XW: [wenn sie aufpasst]

38 TH: [wer muss? ein kind kriegen. (-) hei (-) könnt ihr mal nicht alle]
 39 XM: [(.....)]
 40 XW: [ist es ihre entscheidung]
 41 XW2: [(.....)]

42 TH: [gleichzeitig reden besonders (...) nicht kalle und petra]
 43 XM: [(.....)]
 44 XW2: [(.....)]

45 TH: ja also. (-) andreas (-) fang an (-)

Auffällig ist das Durcheinander-Reden vieler und die Folgen, die das mit sich bringt: die vielen Wiederholungen (7/10/14, 11, 24, 32/40), eine vernehmliche Lautstärke, das Signalisieren emotionaler Beteiligungen (25, 28) sowie die Bemühungen zur Wiederherstellung der elementaren Kommunikationsbedingungen durch einen aktuellen Moderator (38/42/45). Trotzdem lassen sich wie im ersten Beispiel Ansätze zum gemeinsamen Argumentieren – so wird XW (32) in Zeile 35 von Theo unterstützt -, Bestätigungen ohne Bemühungen um das Rederecht und Gegenzug-Argumentationen erkennen. Auch die Bestrebungen, fokusgebunden zu argumentieren und das Gegenüber direkt zu adressieren, werden deutlich. Die Beiträge sind (notgedrungen) kurz, elliptisch und inhaltlich auf das Wesentliche reduziert, trotzdem – oder gerade deswegen – finden sich viele Stilmittel.

Auf der thematischen Ebene gibt es viele Fokusverschiebungen, die Gesprächsbeteiligten gehen nicht aufeinander ein, sondern reden aneinander vorbei: So geht Karin (15ff) nicht auf Conny und seinen Fokus ‚der Mann verliert durch den Zivil-/Militärdienst ein Jahr‘ ein – die Widerspruchsindikatoren deuten auf einen pauschalen Widerspruch hin -, sondern sie lenkt den Fokus auf die Situation der Frau. Das ignoriert Conny wiederum, seinen eigenen Behandlungsfokus etablierend. Dieses Muster wiederholt sich: Jeder beharrt auf der Fokussierung seines thematischen Aspekts ohne auf denjenigen des anderen einzugehen.

Im weiteren Verlauf geschieht es, dass eine Zuhörerunterstützung sich verselbständigt. Theo hat für Andreas' Beitrag Ruhe herstellen können und Andreas startet (46) mit einer eröffnenden Floskel.

TR 55b, 10/G-G

46 AN: also ich, wollt jetzt mal sagen hier von (-) von fast allen
 47 mädchen hier? (-) wird des jetzt so ungefähr hin?gestellt?
 48 (-) als ob ähm wenn (-) frauen, ein kind? kriegen dass
 49 es für sie: ? einfach (-) überhaupt nix is? es ist einfach
 50 [eine psy?chische belastung (-) eine phy?sische belastung eine]
 51 CO: [(als ob es eine katastrophe wär.....)]

52 AN: [katastro:phe (-) sie verlieren achtzehn jahre ihres lebens (-)]
 53 CO: [(.....)]
 54 XW: [was soll denn des?]

55 AN: [warum kriegst kriegst du denn kinder (-)]
 56 XM: [(.....)]
 57 XW: [(.....)]

58 AN: [du kriegst doch nicht (-) kinder]
 59 KA: [natürlich macht es spass]
 60 XM: [(.....)]
 61 XW: [(.....)]

62 AN: [aus pflichtbewusstsein] dem staat? gegenüber [(-) um den staat?]
 63 CO: [(ja des ist ja)]
 64 KA: [aber ich mein]
 65 XM: [(.....)]
 66 XW: [(.....)]

67 AN: [so zusagen zu erhalten; sondern [weil kinder (.....)]
 68 KA: [nein schau doch mal du mußt]
 69 XM: [(.....)]
 70 XW: [(.....)]

71 XM: [ja nich immer alle [zusammen]
 72 KA: [darf ich jetzt mal was dazu? sagen ja?]
 73 XM2:[(.....)]
 74 XW: [(.....)]

Andreas adressiert seine Kritik an die anwesenden Mädchen in unpersönlicher Form („*hier von (-) von fast allen Mädchen hier?*“) und wird sukzessive lauter. Conny beginnt gleichfalls zu reden und beide sprechen lauter werdend parallel bis Zeile 52, wo auch andere verbal einsteigen. Das Sprechen von Andreas und Conny ist mehr eine gemeinsame Anklage gegen die Mädchen als ein Streit ums Rederecht, hat aber auch Folgen. Durch das gemeinsame parallele Reden

- wird Andreas schwer verständlich,
- werden beide zunehmend lauter,
- ist eine Zwischenbemerkung zu einem eigenen Beitrag geworden,
- erhöht sich die Bereitschaft der anderen, gleichfalls zu unterbrechen.

Andreas emotionale Beteiligung bzw. Erregung steigert sich im Verlauf seines Beitrags; dies wird nicht nur an der Lautstärke deutlich, sondern auch daran, dass er die an ihn gerichteten Aktivitäten seiner Mitschülerinnen und Mitschüler ignoriert, auch als Karin mehrere Male zu intervenieren versucht (56, 64, 68, 72). Während im ersten Beispiel der Umschlag ins Scherzhafte die Situation entspannt, erregen sich die Gesprächsbeteiligten hier zunehmend: Neben dem entsprechenden Geräuschpegel und dem Kampf um das Rederecht gibt es auch Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Behandlung der Inhalte – kaum einer kann seinen Beitrag ausführen. Im Gegensatz zum ersten Beispiel kündigen hier die Akteure die Kooperativität weitestgehend auf: Es fehlt an Kooperativitätsbereitschaft

- ... auf der Ebene der Gesprächsorganisation, denn es erfolgt keine Akzeptanz der Rede-rechte anderer, wie das Ins-Wort-Fallen und das Gleichzeitg-Reden vieler zeigt.
- ... auf der Ebene der Beziehungskonstitution, denn es fehlen Akzeptanz, Anerkennung und Honorierung der Aktivitäten anderer, auch fehlen entsprechende Thematisierungen und Bearbeitungen, stattdessen empören und erregen sich die Gesprächsbeteiligten.
- ... auf der thematischen Ebene, denn die Beteiligten gehen inhaltlich nicht aufeinander ein. Die Anerkennung der Argumente anderer erfolgt nicht. Entsprechende Thematisierungen und Bearbeitungen fehlen.

Ein Vergleich der beiden Beispiele zeigt: Das erste Beispiel entspricht eher einer Wettstreit-Situation, in der sowohl mit Argumenten als auch mit Witz gepunktet wird. Dies wird wechselseitig honoriert durch gemeinsames Lachen. Hingegen gleicht das zweite Beispiel einem erbitterten Kampf: um das Rederecht, um die akustische Präsenz, um die Be

handlung der jeweiligen Foki etc. – anders als im ersten Beispiel, wo alle Redewilligen zu Wort kommen und die Gesprächsbeteiligten sich wechselseitig wahrnehmen und zuhören. Während dort eine Moderation nicht erforderlich ist, können sich in Beispiel 2 auch freiwillig Moderierende nicht durchsetzen.

In beiden Beispielen finden sich Merkmale und Handlungstypen, die nicht in der lehrergeleiteten Diskussion vorkommen und auch nicht dort eingeübt wurden, sondern die mit den Handlungstypen der konfrontativen Fernsehdiskussionen vergleichbar sind, im ersten Beispiel jedoch weniger ausgeprägt als im zweiten: Während in Beispiel 1 sowohl die Art der Argumentationspräsentation als auch die Stilisierung als Kämpfer an die Kennzeichen der konfrontativen Fernsehdiskussionen erinnern, können in Beispiel 2 alle oben genannten Punkte fehlender Kooperationsbereitschaft auf den unterschiedlichen Ebenen zugleich als Merkmale für konfrontative TV-Diskussionen angesehen werden, wie sie bei Holly/Schwittalla (1995) und Luginbühl (1999) geschildert werden und wie ich sie am Ende von Kap. 7.1.1 dargestellt habe. Zwar finden sich in den Beispielen keine direkten verbalen Angriffe – bis auf die empört geschilderten Unterstellungen von Andreas und Conny über die Ansichten der Mädchen, Kinder zu bekommen (TR 55b, Z. 56ff) –, sie kommen jedoch in den schülergeleiteten Diskussionen durchaus vor.

Zusammenfassung: Die zwei Varianten des schülergeleiteten Diskussionsstils weisen Merkmale der konfrontativen Fernsehdiskussionen auf. Beide Varianten kommen durch vergleichbare Sprechstile der Akteure und gemeinsam realisierte Gesprächsstile zustande. Die **wesentlichen Unterschiede** zwischen den beiden Varianten bestehen in der Turn-Organisation und in der Gesprächsmodalität: Während im ‚Wettstreit‘ die Schülerinnen und Schüler das Rederecht noch wechselseitig akzeptieren und wiederholt die Gesprächsatmosphäre durch den scherzhaften Umgang miteinander in kritischen Momenten entspannen, sodass noch Minimaldarstellungen von Begründungszusammenhängen möglich sind, geschieht dies im zweiten Beispiel nicht. Alle missachten wechselseitig das Rederecht und reden gleichzeitig, infolgedessen können nur ganz kurze Beiträge realisiert werden.

Gemeinsamkeiten gibt es im Hinblick auf den verwendeten Gesprächsstil und auf die Art der Argumentationsrealisierung. Alle Aktivitäten werden nur in Minimalform, nicht in expandierten Darstellungsformaten präsentiert: direkte Anreden, Vorwürfe und Gegenvorwürfe, Darstellungen direkter Betroffenheit. Argumente überzeugen weniger durch Begründungszusammenhänge als durch Schlagfertigkeit und rhetorische Finessen. Die Formulierungen sind intonatorisch expressiver, es werden stilistische Merkmale nicht-institutionellen Sprechens realisiert, syntaktisch überwiegen parataktische Satzgefüge.

Wie die nächsten Beispiele zeigen, haben etwa zwei Drittel der Klassen – wie die Klasse, aus welcher der Wettstreit stammt – auch ruhigere Phasen, die die Jugendlichen nutzen, um längere argumentative Beiträge in einer den lehrergeleiteten Diskussionen vergleichbaren Argumentationsform zu platzieren. Aber auch diese sind kürzer, weniger ausgebaut und weisen eine weniger komplexe Syntax auf als die sprachlichen Formate in den lehrergeleiteten Diskussionen. Insgesamt ist die Interaktion aufgrund der kurzen Beiträge, die schneller aufeinander folgen, und aufgrund der Expressivität lebhafter und dynamischer.

7.1.2 Zwei Sprechstile im Vergleich

Gegenstand des Kapitels ist das Sprechen von drei Jugendlichen (Henner, Petra, Karin) in den beiden Diskussionssettings lehrergeleitete Diskussion über Moden und Trends, schü

lergeleitete Diskussion zur Gleichberechtigung. Die gemeinsamen und die unterschiedlichen sprachlichen Phänomene beschreibe ich im Hinblick auf die Gesprächsorganisation, die thematische Darstellung, die Art der Argumentation, die Beitragsgestaltung, die Gesprächsmodalität sowie die Beziehungskonstitution.

Stellvertretend für den ersten Sprechstil beschreibe ich Henner, der in Beispiel 1 (der Wettstreit) gemeinsam mit den anderen Jungen gegen die Mädchen die Position vertritt, die Jungen seien durch den Pflichtdienst benachteiligt; Petra repräsentiert den zweiten Sprechstil. Zunächst gehe ich auf den Sprechstil ein, den die beiden gegenüber der Lehrerin verwenden. Im Anschluss folgt die Beschreibung einer der seltenen Stellen der direkten Interaktion zwischen zwei Mitschüler/innen (Petra und Henner) in der lehrergeleiteten Diskussion. Als Stützung der These der situationsfunktionalen Sprechstile werde ich einen weiteren Beitrag von Henner aus einer ruhigen Phase der schülergeleiteten Diskussion heranziehen sowie das Sprechen einer dritten Schülerin, Karin. Bei ihr analysiere ich je einen Beitrag aus der lehrergeleiteten und der schülergeleiteten Diskussion.

Die lehrergeleitete Argumentationseinübung zu Moden und Trends

In der Diskussion über Moden und Trends stellt die Lehrerin nach ca. 20 Minuten Diskussion eine provozierende Frage. Sie hatte die Argumentationseinübung mit einem Gedankenpiel eröffnet: Ein imaginiertes Modeboy soll mit den notwendigen modischen Requiraten ausgestattet werden. Darauf beziehen sich sowohl die Lehrerin als auch Henner (HE), der ausführlich widerspricht (5-23). Petra (PE, 31-39) reagiert auf Henner:

TR 56, 10/G-M/T

- 1 LE: wenn man sagt also in:? sein? das klingt relativ positiv-
 2 also für jugendliche zumindest nicht ?unfreundlich- (-)
 3 und äh wenn ich (-) aber sa:g? (-) das heißt nur konfo:rm,
 4 sein- (-) äh (-) seid ihr noch damit ein?verstanden- (-)
 5 HE: ne: das is nich? unbedingt synony:?m zu verwenden und zwar weil?
 6 (-) man rich,tig in:- is? (-) wenn man (-) sich im rah?men einer
 7 mode=ne eigene individualitä:t aufbaut. (---) das heißt wenn man
 8 sich genau? so: anzieht wie de:r? dann ist man nur ein gelangweilter
 9 mitläufer in seiner clique- (-)
 10 LE: ja?
 11 HE: und wird von den andern vielleicht gerade so:- akzeptiert? aber
 12 man ist keineswegs richtig in:? (--) während wenn man sich so (-)
 13 äh:n,lich anzieht- aber nach (-) aber trotzdem noch (-)
 14 individualitä:t (-) äh (-) be(-) beweist? (-) und sich (-)und
 15 sich halt in ei?nigen punkten- (-) nur sich selber anpasst und
 16 nich allen andern (-)dann kann=s sein (-) dass man (--) dass andere
 17 leute ein?en bewundern- (-)und man selber plötzlich- (---) ja was
 18 weiß ich? (-) chef einer clique wird oder (---) halt von allen (-)
 19 äh (-) bewundert und (-) boah:. und dann wird man selber
 20 nachgeeifert (1) der trick is mö?glichst- (-) äh (-) der trick is
 21 nich? so:- abzuweichen dass man (-) auf?fällt und geoutet wird? (-)
 22 aber doch so: weit dass man (-) nicht? konform oder uniform is

Die Lehrerin parallelisiert die Ausdrücke „in-sein“ und „konform-sein“ und provoziert die Schülerinnen und Schüler mit der Frage nach der Bedeutungsgleichheit dieser Ausdrücke – provozieren insofern, als In-Sein für die Jugendlichen eine akzeptable und willkommene Bezeichnung ist, Konform-Sein hingegen nicht.

Henner bekommt das Rederecht und er antwortet darauf, sich selbst reformulierend. Er verneint die Frage der Lehrerin, indem er den Ausdruck In-Sein definiert und kontrastierend dazu den Modeboy als konform beschreibt, als „gelangweilter mitläufer“ (8-9). Da

nach geht er wieder auf das In-Sein ein und beschreibt es ausführlich entlang der Folgen des In-Seins (ab 16: „*andere leute bewundern einen, chef einer clique wird, bewundert wird, nachgeeeifert wird*“). Resümierend formuliert Henner noch einmal das Wesentliche, den Trick des In-Seins. Insgesamt hat Henner differenziert und durch kontrastierende Beschreibungen und mehrmalige Reformulierungen seinen Standpunkt begründend dargestellt: Er formuliert ihn zunächst positiv (5-7), danach startet er eine Reformulierung mit „*das heißt*“ (7) und stellt sein Argument ex negativo dar. In den Zeilen 12-19 reformuliert er noch einmal positiv, in 19 schließt er die letzte Reformulierung an. Er hat seinen Beitrag – das wird auch durch den Blickkontakt deutlich – an die Lehrerin adressiert, deren Frage er ja beantwortet. Syntaktisch handelt es sich in seiner Äußerung um Hauptsatz-Nebensatz-Gefüge, wobei gerade der zweite Satz ab Zeile 7 („*das heißt...*“ bis Zeile 20) eine recht komplexe syntaktische Struktur aufweist, die Henner bis zum Ende ohne wesentliche Korrekturen oder Brüche durchhält. Das sprachliche Repertoire entspricht mit den Fremdwörtern und gewählten Ausdrücken dem gehobenen Niveau bzw. orientiert sich an der schriftsprachlichen Norm (5: „*ist nicht synonym zu verwenden*“, 6-7: „*im rahmen einer modeindividualität aufbaut*“, 11: „*keineswegs*“, 22: „*konform oder uniform ist*“); Ellipsen oder Auslassungen finden sich keine. Die Lehrerin honoriert den Beitrag von Henner, Petra bekommt danach den Turn:

TR 56b

23 HE: sondern (-) äh (---) [was? denn- (-)] [(.....)]
 24 XW: [(man zieht sich ..)]
 25 LE: [(nein nein des is)]
 26 K [LACHEN]

27 LE: bewundere? die rheto::rik ja? [(---) ihr wollt alles, retten-]
 28 K [KLASSE LACHT]

29 LE: [aber ?alles (-) ja:?] (genau)
 30 K [KLASSE LACHT]

31 PE: ich wollt nur sagen (-) ich find des hört sich=n
 32 bisschen ?merkwürdig an wenn er jetzt so; sagt (-) ja:?
 33 es gibt die: und die: ?tricks wie man (--) ähm (-)?in: is. (-)
 34 also es gibt kei,ne sachen wo man sagt (-) wenn du so: und
 35 so: rumläufst (-) bist du in: weil dann is es doch wieder so
 36 dass man sich irgend jemanden versucht an?zugleichen. (--)
 37 ich würd (-) sagen (-) dass man ?in: is wenn man- (--) naja.
 38 das das hört sich jetzt wieder genau? so- an wie der henner
 39 [aber dazu kann man halt (...) was man will] (-) dass man sich
 40 K [KLASSE LACHT]

41 PE: anzieht wie:? man will (-) aber das is, geht- dann auch (-) ja
 42 sein=n eigenen geschmack? (-) beweisen. [(des geht jetzt]
 43 XW: [ja aber doch]

44 PE: aber wieder) (-) bei mir geht des jetzt genau schon wie?der
 45 so weit wie der henner- (--) weil er ja net (-) gesagt hat
 46 (--) was? (-) man machen soll- (-) um in:? zu sein.
 47 (-) das kann? man nich sagen.

Petra äußert sich in einem ähnlichen Sprechstil wie Henner, auch wenn ihre Formulierungen nicht ganz so komplex sind wie die ihres Vorredners und ihre Wortwahl nicht so elaboriert. Sie formuliert gleichfalls hypotaktisch und verwendet kaum Ellipsen und Auslassungen. Typisch für die Schülerbeiträge in den lehrergeleiteten Diskussionen sind die abgeschwächten Beurteilungen, wie Petra sie in Zeile 32 formuliert (*bisschen merkwürdig*“),

sowie die modalisierenden Formen „*ich wollt nur sagen*“ (31), „*ich würd sagen*“ (37).⁵⁷ Wie Henner reformuliert auch Petra mehrmals. Sie bezieht sich zwar in ihrer Äußerung auf Henners Beitrag, adressiert jedoch die Lehrerin und spricht über Henner in der dritten Person. Das Signalisieren eines Widerspruchs einer Schülerin in Zeile 43 wird nicht zum Kampf um das Rederecht, Petra kann ihren Beitrag abschließen. In Zeile 24 handelt es sich nicht um einen Unterbrechungsversuch, sondern um eine Formulierungs- bzw. Argumentationsunterstützung. Solche Aktivitäten bieten die Jugendlichen häufiger an. Danach folgt eine der wenigen Stellen im lehrergeleiteten Korpus, wo sich zwei Schülerinnen bzw. Schüler direkt miteinander unterhalten.

TR 56c

48 HE: aber wenn du (-) wenn du dich (-) wenn du dich (-) tota:?! nach
 49 dein=m eigenen geschmack anziehst? und (-) und aus versehn
 50 jetzt. (-) genau? entgegen aller (-) aller gängigen trends bist,
 51 PE: dann hast du pech gehabt; (-)
 52 HE: (dann ...) [<genau; (1) ge?n:a:u:.>] <EXTREM GEDEHNT GESPROCHEN>
 53 K: [KLASSE LACHT]

Henner startet direkt mit dem adversativen Konjunktiv ‚aber‘ und nicht mit einer eröffnenden Floskel oder der typischen ‚*ja aber*‘-Eröffnung. Er greift einen Äußerungsteil von Petra auf und konstruiert ihn weiter, Petra fügt schlagfertig die Folgerung an, die ihre eigene vorherige Darstellung in Teilen kippt. Henner bestätigt.

Während des gemeinsamen Formulierens von Henner und Petra verändert sich die Modalität: Die ironisch-schlagfertige Antwort von Petra und Henners zweites „*genau*“ (52), das er spielerisch lang gezogen intoniert und damit die Modalität als spielerisch ratifiziert, etablieren spielerisch-scherzhafte Elemente, wie auch das nachfolgende Gelächter bestätigt. Im Zwischenspiel bilden Petra (51) und Henner (52) kurze Sätze. Mit dem „*du*“ in Henners Formulierung ist nicht wirklich Petra gemeint, es ist ein hypothetisches Du, Subjekt der imaginierten Szene. Trotzdem wäre es gegenüber der Lehrerin nicht verwendbar, sowohl deswegen nicht, weil Henner die Lehrerin nicht duzt, als auch deswegen nicht, weil die Lehrerin als hypothetisches Du wohl nicht als Objekt, das sich nach Trends richtet, für Henner in Frage käme – und weil hier die Asymmetrie zwischen den beiden greift: Äußern die Lehrenden Frotzeleien oder humoristische Bemerkungen, werden diese von der Klasse zwar mit Schmunzeln oder Gelächter honoriert, aber sie werden nur selten aufgegriffen und weiter geführt, wie es unter den Schülerinnen und Schülern üblich ist.

Henner und Petra haben die Frage der Lehrerin bearbeitet, wobei Petras Antwort der Versuch einer Ergänzung und Richtigstellung von Henners letztem Beitragsteil war. Die Beantwortung der Lehrerfrage und die Darstellung der Position sind handlungsleitend und bestimmen den Sprechstil der Gesprächsbeteiligten. Auch in der argumentativen Weiterführung von Henner und Petra (ab 48) geht es um argumentative Darstellungen und deren Bearbeitungen, trotzdem verwenden sie im Umgang miteinander einen anderen Sprech- und Gesprächsstil.

⁵⁷ Auf den ersten Blick scheinen die Beiträge von Henner und Petra alle Kriterien des klischeehaft geschlechtsspezifischen Sprechens zu erfüllen: Henner formuliert konstatierend, sein Widerspruch ist nicht abgedämpft, er präsentiert sich insgesamt selbstbewusst; Petra zeigt sich mit den modalisierenden Formen eher zurückhaltend. Es gibt aber viele Schüler, die vergleichbar behutsam darstellen wie Petra und es gibt umgekehrt etliche Schülerinnen, die selbstbewusst und entschieden sprechen, z.B.. Elisabeth (10. Kl. G.): „*uraltel mittel soll alles schö:n sponta:?n wirken (---) äh (-) das machen alle die die massen irgendwie beeinflussen sollen (-) tun so: als wenn die leute das von selber machen würden? (-) und in wahrheit stehn se und ziehn ihre fü:den.*“ Sie ist übrigens die Assistentin in Kap.7.2.2.

Die **Beiträge** von Henner und Petra zeigen **Gemeinsamkeiten**. Neben den syntaktischen und stilistischen Merkmalen ähnelt sich der Aufbau der Äußerungen: Eröffnende Beitragseinleitungen machen die Funktion der Beiträge deutlich und binden handlungsstrukturell oder explizit an die Vorgängeräußerung an; bei Henner ist es der direkte Bezug zur Arbeitsaufgabe, der durch die Markierung als konkrete Antwort auf eine vorangegangene Frage deutlich wird und die Argumentation einleitet: „*ne: das is nich unbedingt synony:m zu verwenden und zwar weil*“ (5), bei Petra ist es die typische Ankündigung einer Relevanz rückstufenden Äußerung sowie die explizite Anbindung an Henners Beitrag „*ich wollt nur sagen (-) ich find ... wenn er jetzt so sagt*“ (30f). Ähnlich ausgebaut sind auch die Beitragsbeendigungen, die resümeehaft die jeweilige Äußerung abschließen. Ganz anders sehen Beginn und Beendigung der Turns in der Interaktion zwischen Henner und Petra aus: ‚Ordentliche‘ Ein- und Ausleitungen fehlen, Henner bindet mit dem adversativen Konjunktoren mitten in einer inhaltlichen Konstruktion an Petra an und beendet in gleicher Weise – was Petra überhaupt erst die schlagfertige Beendigung ermöglicht.

Vergleicht man den kurzen Schlagabtausch der beiden mit den Phasen in der Argumentationseinübung zu Moden und Trends, in welchen die Schülerinnen und Schüler bei Zurückhaltung der Lehrenden direkt miteinander diskutieren, so finden sich Unterschiede: Diskutieren sie unter der Regie der Lehrenden miteinander, realisieren sie vergleichbare Äußerungen wie gegenüber den Lehrenden, wie die Beschreibungen der Beiträge in Kap. 4.1 zeigen. Eine Ausnahme stellt der unter Insistieren untersuchte Transkriptausschnitt dar, der aufgrund der emotionalen Beteiligung für kurze Zeit eine in Teilen ähnliche Beitragsstruktur aufweist wie die Äußerungen zur Gleichberechtigung. Bestimmend für die Konstruktion der Beiträge ist die Orientierung auf die Arbeitsaufgabe und die direkte oder indirekte Adressierung der Lehrenden, die ja auch in den Argumentationssequenzen untereinander als Moderierende präsent sind.

Ein zweites Beispiel aus der lehrergeleiteten Mode-Diskussion, das nicht so elaboriert ist, belegt die Typik des Sprechstils. Es geht um die Zugehörigkeit durch Kleidung; Karin (KA) bekommt das Rederecht.

TR 57, 10/G-M/T

1 KA: ja ich wollt noch was sagen also man muss aber=n bisschen
 2 unterschied sehn dass man also (-) wo:? man akzeptiert wird
 3 man kann nich sagen nur damit man akzeptiert wird (-)muss man
 4 sich weite ho:sen kaufen (-) das kann man (-) wenn man halt in
 5 dieser scene akzeptiert werden will. oder in dieser (-)richtung
 6 aber ich mein wenn man (---) eben nich? sehr scharf drauf
 7 is zu den=n zu gehörn (-) dann kann man sich auch wie gesagt
 8 (-) anderst anziehn (--) oh:ne dass man dann zu einem
 9 aus?gestoßenen- oder so irgendwas wird und dann wird man halt
 10 von ande?ren akzeptiert. (-) das is ja nich so: (-) dass praktisch
 11 alle? dieser mode nacheifern, (-) und jeder (-) der sich (-)
 12 irgendwie n=bisschen anderst anzieht oder halt (-) nach sein=m
 13 geschmack? (-) und möglichst gegensätzlich? und (ohne) marken
 14 kauft? die klamotten? (-) dass der dann auf einmal zu irgend
 15 so=nem (-) aus?gestoßenen wird und dass sich dann praktisch
 16 so=ne kleine gruppe von aussätzigen bildet (-) die dann (-)
 17 so ein=m riesigen (--) menschenmenge von (---) ja: (-) in:?
 18 (-)leuten (-) gegenüberstehn (-) und deswegen (---) muss
 19 man da schon=n unterschied ziehn

Der Beitrag ist auch deswegen so lang, weil Karin ihre Aussage mehrmals reformuliert, worauf sie einmal selbst hinweist (7: „*wie gesagt*“): Sie formuliert den Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven. Das geschieht in vielen Schülerbeiträgen gegenüber den Lehrenden. Daneben verwendet sie einige stilistische Elemente: Sie bemüht sich um Origina

lität bei der bildhaften Darstellung ihrer Aussage, so mit der Zuschreibung „*ausgestoßen*“ (15), die sie als „*aussätzig*“ (16) reformuliert und der „*riesigen menschenmenge von... in: ?leuten*“ (17-18) gegenüberstellt. Aber sie schwächt auch ab (1-2: „*bisschen unterschied*“, 12: „*bisschen anderst*“). Einige Teilsätze formuliert sie stichwortartig (12f: „*oder halt (-) nach sein=m geschmack (-) und möglichst gegensätzlich? und (ohne) marken kauft? die klamotten*“); diese sind in eine syntaktisch komplexe Konstruktion eingebunden. Zu Beginn kündigt sie ihren Beitrag an und am Ende präsentiert sie ein Resümee.

Zusammenfassung: Die an die Lehrerin adressierten Beiträge sind durchweg länger, in der Gestaltung und Formulierung stilistisch sowie syntaktisch komplexer als auch mit dem hypotaktischem Satzbau eher schriftsprachlich orientiert. Das entspricht der Beschreibung der Schülerbeiträge im Unterricht von Weiss (1975: 28) (Maturaklassen):

Die Unterrichtsdiskussion (UT) mit thematisch und situationsbedingt anspruchsvoller bzw. ‚gehobener‘ sprachlicher Produktion zeigt den geringsten Anteil an Einfachsätzen (67,6%). Unter ‚anspruchsvoll‘ ist zu verstehen, dass die Sprecher selbst hohe Ansprüche an ihre sprachliche Produktion stellen, dass sie sich um hochsprachliche Qualität bemühen.

Der Beitragsaufbau mit Einleitung, dem Mittelteil mit mehreren Reformulierungen und abschließendem Resümee ist strukturiert und klar gegliedert. Es fehlen direkte Anreden und bewertende Lexeme. Im Sprechen untereinander verzichten die Schülerinnen und Schüler auf solche ausgearbeiteten Beiträge. Die Gesprächsmodalität unterscheidet sich, je nach dem, ob primär die Lehrerin adressiert wird oder eine Schülerin bzw. ein Schüler. Richtet sich der Beitrag an die Lehrerin, ist er ernsthaft, richtet er sich hingegen an andere Jugendliche, kann er auch scherzhafte, ironische oder – eher selten – aggressive Züge annehmen.

Die schülergeleitete Diskussion zur Gleichberechtigung

Henner war auch im Beispiel „Der Wettstreit“ aktiv, wo er mit seinen Mitschüler/innen eine Argumentationsform nach dem konfrontativen Muster realisierte. In ruhigeren Diskussionsphasen präsentiert die Klasse eine konsensuelle Argumentationsform. Der nächste Ausschnitt zeigt einen längeren Beitrag von Henner aus der schülergeleiteten Diskussion. Er macht die Unterschiede im Sprechen mit den Schülerinnen und Schülern – im Vergleich zum vorangegangenen Beispiel gegenüber der Lehrerin – deutlich. Die Diskussion dreht sich gerade darum, dass Frauen in der katholischen Kirche benachteiligt werden.

TR 58, 10/G-G

- 1 HE: (ich mein so
- 2 XJ: (ja wirklich)
- 3 HE: ich mein die katholische kir (-) kirche war ja noch nie? irgendwie
- 4 (-) innovativ (-) oder oder (---) oder weit weitsichtig oder so was
- 5 (-) das is ja sowieso (-) ähm (1) ich hab da sowieso: ? überhaupt
- 6 (kein verständnis für (-) für kirche und so (-)
- 7 [(ich oute mich jetzt als ethiker?) (2)]
- 8 XJ: [(.....)]
- 9 HE: ich kann das sowieso nich verstehn wie man dann (-) überhaupt so
- 10 auf irgendwie sich so auf ein=n glauben fest festlegen kann (-) der
- 11 ein=m so: in sein=n ausübungsform=n überhaupt nich ganz passt? oder
- 12 so- (---) also wenn wenn (-) wenn ich? mir so vorstelle dass ich
- 13 jetzt frau wäre und katholisch und was dagegen hätte dass (-) ich
- 14 nich priesterin werden kann dann würd ich halt evangelisch? werden
- 15 weil (1) man glaubt doch auch? an gott und- das (-) kommt

16 doch auf=s gleiche raus oder nich?
 17 K STIMMENGWIRR (3)

Während im ersten Teil 1-7 stärker parataktisch formuliert wird, finden sich im zweiten Teil 9-16 auch hypotaktische Konstruktionen, die aber an die Komplexität seines Beitrags aus der lehrergeleiteten Diskussion nicht heran kommen: So bestehen die Zeilen 9-16 aus zwei Sätzen; dem ersten Hauptsatz (9-10) angegliedert ist ein Nebensatz mit einem weiteren untergeordneten Satzgefüge, dem zweiten Hauptsatz sind insgesamt 6 Satzglieder bei- und untergeordnet. Im Vergleich dazu besteht die Äußerung in der lehrergeleiteten Diskussion (Kap. 7.1.2) aus insgesamt zwei Sätzen, wobei der erste Satz ca. $\frac{3}{4}$ des gesamten Turns ausmacht und aus einem Hauptsatz und insgesamt 10 bei- und untergeordneten Satzgefügen besteht. Argumentativ werden mehrere Behauptungen aneinander gereiht, die Begründungen fehlen. Henner formuliert Anschauungen, Verhaltensvorschläge und Positionierung aus einer hypothetisch angenommenen Betroffenheit heraus.

Auffällig sind die relativierenden oder Vagheit vermittelnden Ausdrücke wie „*irgendwie*“ (3, 10) „*oder so*“ bzw. „*und so*“ (4, 6, 11-12). Sie stehen in einer Spannung mit den verabsolutierenden Partikeln „*noch nie*“ (3), „*überhaupt kein*“ (5), „*sowieso nich*“ (9), „*überhaupt (nicht)*“ (9, 11). Daneben finden sich Formulierungsabbrüche und Satzabbrüche (5), Wortwiederholungen, die auf Formulierungsprobleme hinweisen (4, 12), die im Beitrag gegenüber der Lehrerin fehlen. Hingegen hat die Äußerung keine Reformulierungen. Der Betrag startet mit einer Ankündigung zu einer Meinungsbekundung und endet damit, dass er sein Fazit zur Disposition stellt („*oder nicht*“, 16), eine Sprechhandlung, die in der lehrergeleiteten Diskussion von den Schülerinnen und Schülern selten formuliert wird, in den konsensorientierten Argumentationen hingegen wiederholt vorkommt.

Der Komplettierung halber präsentiere ich auch von Karin (KA) einen Beitrag aus der schülergeleiteten Diskussion, die gleichfalls im Wettstreit-Beispiel zu Wort kam. Die Klasse diskutiert das Subthema: „Allein erziehende Mutter – allein erziehender Vater – wer hat’s leichter?“. Einige behaupten, eine Mutter werde anerkannt, weil sie es allein schaffe, wohingegen ein Vater, „dem die Frau weggelaufen sei, als Waschlappen gelte“ und bedauert werde. Da ergreift Karin das Wort:

TR 59, 10/G-G

1 KA: ne: aber mein vater? (-) in seiner (.) nach seiner ersten ersten
 2 ehe (-) hat er die kinder gehabt. (-) und zwar alleine (--) und es
 3 war nich so dass die leute ihn irgendwie bedauert haben oder so
 4 sondern (-) auch er (-) wie=s (-) wie du=s von=ner frau geschildert
 5 hast (-) dass es eher so:? gesehn wurde (-) ähm (-) er als mann?
 6 kriegt des unter den hut, (-) die kinder (-) aufzuziehn (-) mit den
 7 (-) ja (-) er is selbst berufstätig? (--) und das alles untern=n
 8 hut zu kriegen (-) das wurde eher anders gesehn (12)

Karin schildert aus ihrem Lebenskontext Familie, wenn auch nicht aus ihrem unmittelbaren Erleben. Mit dem Beispiel aus der Lebenswelt ihres Vaters begründet sie ihren Widerspruch gegenüber dem bisher Formulierten – und bringt einen Wendepunkt in die Diskussion, insofern sich solche zu Wort melden, die eine vergleichbare Meinung haben. Auch hier finden sich Formulierungsabbrüche (1, 6), eher Parataxe und ein pausenreiches Sprechen. Karin benennt nicht explizit, wie ihr Vater angesehen wurde (8: „*eher anders*“), sondern schildert indirekt, indem sie an einen Vorgängerbeitrag von Nadine anknüpft, und mit der phrasenhaften Beschreibung „*unter den Hut kriegen*“, die sie zwei Mal formuliert. Bei ihrer Bezugnahme spricht sie Nadine direkt an (4), ansonsten ist ihr Beitrag an die Mitdis

kutierenden adressiert. Die Einleitung fehlt, aber sie präsentiert mit dem Fazit eine ausgebaut Beendigung.

Typisch für die Argumentationen in den schülergeleiteten Diskussionen und insbesondere in den ruhigeren Phasen sind die Begründungen durch Beispiele aus der eigenen mittelbaren oder unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt. Häufig werden hypothetische Beispiele aus der Lebenswelt konstruiert: So könnte ich mich in einer möglichen Situation verhalten oder hätte er/sie sich verhalten können. Auch das Thema hat einen Einfluss auf die Darstellungsform: So ist das Thema Nationalsozialismus, das gleichfalls mit der Lehrerin behandelt wurde, mit vielen biografischen mittelbaren Erfahrungsschilderungen der Eltern und Großeltern und unmittelbaren Erlebensberichten (KZ-Besuche, Beschäftigung mit Literatur) bearbeitet worden.

7.1.3 Sprech- und Gesprächsstile bei der Argumentationseinübung: Ein Vergleich

Die Schülerinnen und Schüler verwenden im Unterricht, je nach dem, was sie tun und wen sie adressieren, unterschiedliche Sprech- und Gesprächsstile. Sie passen sich in ihrem Interaktionsverhalten den jeweiligen Situationen, ihren Anforderungen und den Erwartungen der Gesprächsbeteiligten an. Und sie argumentieren auf zwei verschiedene Weisen, je nach dem, ob sie konsensuell miteinander umgehen, sich zwar positionieren, zugleich aber auch Sachverhalten zur Disposition stellen und klären, wie Henner das in seinem Beitrag zur Frau in der katholischen Kirche gemacht hat; oder ob sie konfrontativ miteinander umgehen und wechselseitig versuchen, zu gewinnen, wobei es weniger darum geht, den anderen mit Argumenten zu überzeugen, als vielmehr darum, durch Schlagfertigkeit zu punkten.

Der Vergleich zeigt Unterschiede bezüglich der Gesprächsstile, aber auch Gemeinsamkeiten.⁵⁸ In beiden Aufnahmesettings geht es um das Argumentieren in Großgruppen, einmal in einer lehrergeleiteten Großgruppe, zum anderen in einer selbst organisierten Großgruppe ohne Lehrerleitung. Im zweiten Fall muss die Klasse die thematische Bearbeitung und die Turnvergabe selbst organisieren, was Turbulenzen in der Turnorganisation und eine stärkere Gesprächsdynamik zur Folge haben kann.

Die **handlungsleitende Orientierung** der Schülerinnen und Schüler in der lehrergeleiteten Diskussion besteht in der Beantwortung der Lehrerfrage bzw. in der Bearbeitung der Lehreraufgabe, die häufig eine Positionierung eliziert. Die Lehrenden sind als Moderierende präsent und können die Bearbeitung der Diskussionsfrage portionieren und gegebenenfalls reformulieren. In den schülergeleiteten Diskussionen besteht die handlungsleitende Orientierung der Klasse in der Bearbeitung der Diskussionsfrage sowie darin, sich wechselseitig zu überzeugen.

In beiden Settings wird Argumentieren genutzt zur Klärung und Eruierung von Sachverhaltszusammenhängen wie auch zur Positionierung und Überzeugung. Während in den lehrergeleiteten Argumentationseinübungen die Lehrenden durch die Honorierungen der ihnen wichtig oder originell erscheinenden Argumente die Schülerinnen und Schüler zu interessanten Argumentationen anregen, geht es in der Gleichberechtigungsdiskussion auch darum zu ‚punkten‘, die gegnerische Gruppe zu überzeugen und mit schlagfertigen Argumenten und mit Witz zu besiegen.

Die **Adressierung** in den lehrergeleiteten Diskussionen richtet sich in der Regel an die Lehrenden. Obwohl häufig an vorangegangene Beiträge angeknüpft wird, adressieren die Schülerinnen und Schüler die Vorredner/innen nicht direkt, sondern sie adressieren die

⁵⁸ Eine schematische Zusammenstellung der Merkmale präsentiere ich im Kapitel 7.1.5.

Lehrerin und nehmen in der 3. Person Bezug auf die Vorgängersprecher. Hingegen adressieren die Jugendlichen in der Gleichberechtigungsdiskussion direkt eine Schülergruppe oder Einzelne. Das hat Einfluss auf die Beitragsgestaltung (recipient design)⁵⁹ und auf die Gesprächsmodalität. Ihre hypothetischen Beispiele richten die Gesprächsbeteiligten – als Folge der jeweiligen Adressierung – auch an das Gegenüber mit einem imaginierten „du“. Dieses wird in der lehrergeleiteten Diskussion durch das distanzierende „man“ ersetzt.

Die Beiträge in der lehrergeleiteten Situation sind länger, sie werden mit vielen Reformulierungen und syntaktisch komplexer gestaltet. Die Beiträge in der Gleichberechtigungsdiskussion haben eine einfachere syntaktische Struktur und sind kürzer. In lebhaften Diskussionsphasen realisiert die Klasse konfrontative Argumentationsweisen, die Beiträge werden elliptisch und expressiv, die Schülerinnen und Schüler verzichten auf eine ausgebaute Beitragsgestaltung mit Initiierung und Beendigung, die sie hingegen in ruhigeren Phasen, wenn auch nicht so expandiert wie in den lehrergeleiteten Phasen und ohne Reformulierungen, präsentieren. In der Gleichberechtigungsdiskussion wird näher alltags-sprachlich gesprochen, es werden mehr Modalpartikeln und Pauschalisierungen verwendet wie auch mehr Heckenausdrücke; insgesamt wird drastischer formuliert. Die Gesprächsbeteiligten stellen weniger redundant dar, manchmal extrem knapp, dafür entschiedener, zugleich vager und verabsolutierender und sie verwenden mehr saloppe Redewendungen.

Dagegen fehlen in den lehrergeleiteten Unterrichtsstunden elliptische und expressive Beiträge gegenüber den Lehrenden, die Schülerinnen und Schüler orientieren sich bezüglich Satzkonstruktion und Wortschatz stärker an der schriftsprachlichen Norm.

Die thematische Darstellung und die Art der Argumentation: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren in den lehrergeleiteten Diskussionen ausgebaute Argumentationen, indem sie ihre Behauptungen mit Beispielen begründen, mit Explikationen und inhaltlichen Variationen bzw. Reformulierungen ergänzen. Die Argumente werden mit echten Begebenheiten und imaginierten Szenen konkretisiert.

In den Gleichberechtigungsdiskussionen ändert sich die Begründungsstruktur der Beiträge: Die Schülerinnen und Schüler formulieren in den lebhafteren Phasen im Allgemeinen Behauptungen und pauschalisierende Gegenbehauptungen ohne Begründungen, so genannte Gegenzug-Argumentationen. In den ruhigeren Phasen werden Erzählungen aus der eigenen oder hypothetisch angenommenen Lebenswelt als Argumente präsentiert. Die ausführlichen Begründungen der Stellungnahmen aus den lehrergeleiteten Diskussionen fehlen in der Gleichberechtigungsdiskussion auch bei der Darstellung von Standpunkten und Meinungen oder sie werden nur in Minimalform präsentiert.

Die Modalität: In den lehrergeleiteten Diskussionen ist die Gesprächsmodalität ausgeglichen. Gelegentlich kommt es aufgrund von Bemerkungen der Lehrenden – selten der Jugendlichen – zu kurzen scherzhaften Momenten, jedoch insgesamt dominiert eine ruhige ernsthafte Gesprächsatmosphäre. Heiße Diskussionsphasen, vergleichbar mit den konfrontativen Fernsehdiskussionen, wie sie in der Gleichberechtigungsdiskussion stattfinden, fehlen in den lehrergeleiteten Diskussionen.⁶⁰

Hingegen wechseln in vielen schülergeleiteten Diskussionen Phasen starken Engagements mit ruhigeren Phasen ab. Während die konfrontativen Phasen in einigen Klassen durch Umschlag in eine scherzhafte Modalität aufgelöst werden, halten sie sich in anderen Klassen auf relativ intensivem und aggressivem Niveau. Mit dem Wechsel der Gesprächsmodalität geht ein Wechsel des Gesprächsstils einher: In den konfrontativen Diskussionsphasen werden die Inhalte auf die relevanten Aussagen reduziert, diese aber wiederholt,

⁵⁹ Zum Konzept des recipient design siehe Schegloff (1972).

⁶⁰ Eine der extremeren Phasen wurde im Kapitel 6.3.4 Kritische Momente und Störungen beschrieben: Norbert stilisiert sich als Opfer der Klasse.

um sicherzustellen, dass trotz des hohen Lärmpegels der relevante Informationskern wahrgenommen wird. Insofern sind in den lebhaften Phasen die Wiederholungen funktional wie auch die Minimierung der Beiträge – es gibt aufgrund des Kampfes um das Rederecht wenig Darstellungsraum. Anstatt aufwändiger Begründungen wird mit schlagfertigen und/oder witzigen kurzen Beiträgen gepunktet. Längere Beiträge formulieren die Schülerinnen und Schüler in der Gleichberechtigungsdiskussion dann, wenn die Gesprächsmodalität ruhiger ist. An die durchschnittliche Beitragslänge in der Diskussion über Moden und Trends reichen diese nicht heran.

Insgesamt wird in der Gleichberechtigungsdiskussion temporeicher, ökonomischer, engagierter, zugleich konfliktreicher und – im Vergleich zu den gesellschaftlich konventionalisierten Maßstäben - weniger höflich miteinander interagiert, wobei damit nicht gemeint ist, dass die Jugendlichen ihre kommunikative Behandlung als unhöflich wahrnehmen. Es zeigt sich zugleich, dass die Gesprächsbeteiligten in den schülergeleiteten Diskussionen einerseits verkürzte Varianten der lehrergeleiteten Diskussionen realisieren, andererseits in den engagierten Phasen auf andere Argumentationsweisen zurückgreifen, die vergleichbar sind mit den Konfrontationsdiskussionen, wie sie durch die Medien vermittelt werden. Übrigens haben die Lehrenden durchweg mit Lob auf den konfrontativen Diskussionsstil der Klasse reagiert.

7.1.4 Der Gesprächsstil in der Gruppenarbeit

Die Vorgänge und Prozesse in der Gruppenarbeit hat die Forschergruppe um Dann, Diegritz (1999) untersucht. Bei der Gruppenarbeit handelt es sich um eine arbeitsorientierte Kommunikationssituation in einer Kleingruppe (4-6 Personen). Die Lehrenden gehen von Tisch zu Tisch, verweilen kurz, schalten sich gelegentlich ein oder hören zu und gehen dann weiter.

Viele 10. Klassen schoben im Vorfeld der Diskussionen eine 20-minütige Gruppenarbeit ein. Im Nachfolgenden werde ich einige Stellen aus der zweiten Hälfte der Gruppenarbeit beschreiben, an der sich auch Henner (HE) und Norbert (NO) aus dem Beispiel „Wettstreit“ beteiligt haben. Weitere Gruppenmitglieder sind Tina (TI), Melanie (ME) und Christa (CH). Es zeigt sich, dass bei der Gruppenarbeit Phasen ernsthaften Arbeitens mit scherzhaften Phasen abwechseln, wobei sich die Anlässe für die scherzhaften Momente aus dem Arbeiten heraus ergeben; umgekehrt wiederum werden in scherzhafter Weise Gedanken entwickelt, die in die Arbeitsergebnisse einfließen. Insofern kann man sagen, dass sich das Arbeiten in der Gruppe sowohl in ernsthafter als auch in scherzhaft-ironischer Weise vollzieht. Daneben kommen spielerisch-scherzhafte Sequenzen vor, die beziehungskonstituierend sind.

In der Sequenz TR 60 überlegt die Gruppe, warum es neben dem Ausdruck Mode den Ausdruck Trend gibt. Henner meint, weil der Begriff Mode veraltet sei, habe ein Trendsetter den Ausdruck Trend gebildet. Melanie und Tina stimmen zu.

TR 60, 10/G-M/T, Gruppenarbeit: Arbeit – Scherz – Arbeit

- 1 ME: ja das stimmt
- 2 TI: ja das ist wirklich? so: weil mode is schon=n bissel
- 3 [vera?ltet]
- 4 NO: [was war zuerst?] da der trendsetter oder der trend
- 5 K [GRUPPE LACHT (2)]

- 6 HE: das huhn oder das ei
- 7 ME: das sind synonyme (--)

8 TI: oder [das ist das gleiche] (---)
 9 ME: [das selbe]
 10 HE: aber nich? ganz
 11 NO: nein [(.....)]
 12 HE: [du kannst du kannst] du kannst? nicht sagen dass
 13 TI: hm dass klamotten trend ist
 14 HE: na klamotten? so:- (-) ner grundrichtung? her ?schon aber
 15 TI: ja:. (-) schlapperhosen sind (---) ein trend? (-) <?ah: des is
 16 schrecklich> <EXPRESSIV>

Norbert greift die Ausdrücke Trend/Trendsetter auf und präsentiert sie in syntaktisch vergleichbarer Weise (4) wie ein Sprichwort, das er kurz später formuliert (6). Während die Gruppe ersteres mit Lachen honoriert, kommt die Parallelisierung mit dem Sprichwort nicht an – die Gesprächsbeteiligten fokussieren wieder die Behandlung der Arbeitsaufgabe: Entlang der „klamotten“ versuchen sie, den Unterschied zwischen Mode und Trend zu erarbeiten, was aber nicht gelingt, wie der expressive Ausdruck und Ausbruch von Tina (15/16) zeigt. Gesprächsstilistisch interessant sind die gemeinsam vollzogenen Satzkompletierungen (z.B. 7-10) sowie die stark elliptische Sprechweise. Direkt im Anschluss findet die folgende Szene statt: Henner startet einen Wechsel in eine weniger ernsthafte Modalität, wie seine überkorrekte Sprechweise anzeigt. Die Lehrerin kommt hinzu:

TR 60b: Scherzhaft in Anwesenheit der Lehrerin

17 NO: [stimmt]
 18 HE: [(.....)] man sollte mal in einem (-) <etymologischen lexikon
 19 K >ÜBERKORREKTE
 20 HE: nachschauen> (-) wann das wort trend? aufgekommen ist
 21 K SPRECHWEISE>
 22 NO: <ich glaub kaum? dass des da drin steht->
 23 K <RÄUSPERN, SPIELERISCH PROVOZIEREND >
 24 HE: <ich glaub aber, doch->
 25 K <SCHNELL GESPROCHEN>
 26 NO: ja?
 27 K <LEHRERIN KOMMT DAZU>
 28 K <HE REICHT NO DIE HAND ZUR WETTE NO NIMMT NICHT AN>
 29 HE: um wieviel wetten wir (-) [oke (-)]
 30 NO: [(.....)]
 31 HE: ich denke ich werde bis morgen herausgefunden haben seit wieviel
 32 jahren es das wort ?trend gibt
 33 NO: nein nein nein. jetzt redst du dich <raus. (-) des> <LACHEND>
 34 [wollt ich ja nicht wissen]
 35 K [HE LACHT, HINTERGRUND STIMMENGEMURMEL (3)]
 36 ME: (jetzt müss=ma noch andere [richtungen....])
 37 HE: [wir könnten mal] zum grundthema kommen

Norbert ratifiziert den Wechsel ins Unernstere, indem er komplementär dazu spielerisch-provozierend reagiert. Henner nimmt die Herausforderung des 2-Personen-Spiels an und widerspricht Norbert. In diesem Moment kommt die Lehrerin hinzu. Henner lässt sich nicht davon abhalten, die scherzhafte Sequenz weiterzuführen und hält Norbert die Hand hin, um eine Wette zu besiegeln, doch Norbert reagiert nicht darauf. Henner und Norbert brechen die spielerische Sequenz nicht ab, sondern beenden sie trotz Anwesenheit der Lehrerin. Erst danach wendet sich die Gruppe wieder der Bearbeitung des Arbeitsauftrags zu, explizit verbalisiert durch Henner (37). Auffällig ist der Wechsel des Gesprächsstils in der

scherzhaften Phase: Statt der elliptischen Redeweise präsentiert insbesondere Henner einen Sprechstil, der durch überexakt betonte, stilistisch elaborierte Formulierungen auffällt und den Inszenierungscharakter als scherzhaft-provokative Einlage unterstreicht.

Drei Minuten und eine weitere scherzhafte Sequenz später folgt der nächste Transkriptausschnitt. Die Gruppe arbeitet intensiv miteinander, sich in zwei Gruppen aufspaltend, die – ohne sich zu stören – kurz parallel die Arbeitsaufgabe behandeln: Henner und Norbert bilden die eine, Tina, Melanie und Christa die zweite Gruppe:

TR 60c: Arbeit in zwei Gruppen

40 HE: ich mein jeder mensch möchte von [seiner umgebung]
 41 NO: [(.....)]
 42 CH: [(.....)]
 43 ME: [(.....)]

44 HE: [jeder mensch [möchte] von seiner umgebung akzeptiert werden]
 45 CH: [ich mein (das wär) mode sein und ich würd das nicht mitmachen]

46 HE: [und das wird man nicht (-) wenn man wenn man völich out ist]
 47 ME: [eben (-- ja: (-- wir schreiben jetzt erst mal auf]

48 NO:: genau. man muss in,tegriert sein das ist eigentlich der (....)
 49 K LE GEHT WIEDER WEG
 50 ME: <DIKTIEREND> <warum tut man das? (-) warum tut man das nicht.>
 51 TI: nein aber ich find=s irgendwie- (-) man sa:gt, ja man tu:t=s nicht.
 52 aber einerseits man tut=s trotz?dem=n bisschen ich mein man kann

Sowohl Christa und Melanie als auch Henner und Norbert argumentieren parallel und jeweils gemeinsam, ohne sich zu stören: Sie bestätigen ihre jeweiligen Gesprächspartner/innen, Melanie bestätigt Christa (47) und Norbert Henner (48), aber sie haben unterschiedliche thematische Foki: Während es Henner um Anpassung durch Kleidung geht, redet Christa darüber, was sie modisch ablehnen würde. Tina schaltet sich ein (51) und problematisiert die Äußerung von Melanie. Die Jungen schweigen kurz, möglicherweise eine Orientierungsphase bezüglich der verbalen Tätigkeiten der Mädchen, und steigen dann gleichfalls in die gemeinsame Arbeit ein. Ein Merkmal ist feststellbar, das auch in den heißen Phasen der Diskussion zu finden ist, ansonsten aber nicht vorkommt: Henner wiederholt einen Äußerungsteil wörtlich (40/44), bevor er weiterfährt – wohl um akustisch wahrgenommen zu werden. Im weiteren Verlauf versucht die Gruppe an konkreten Beispielen zu erarbeiten, was Trend ist. Es geht um die Frage, ob für einen Trend ausreichend ist, wenn nur ein Viertel der Leute mitmacht. Die Mädchen sind dagegen, auf eine argumentative Bearbeitung lässt sich Henner voller Skepsis ein:

TR 60d: Überzeugungs-Arbeit

60 HE: gibt=s nicht auch=n minderheitentrend? also ich meine es gibt
 61 doch auch=n ganz paar durchgeknallte leute die ziehen sich
 62 grunchklamotten an und (-) [und hören und hören]
 63 TI: [aber des is kein trend?]

64 CH: des is kein trend? weil des nich [viele leute machen]
 65 TI: [des machen? ja]

66 TI: nich viele (--)
 67 HE: is das kein, trend? (--)

68 NO: [ich würd sagen (-) ich würd schon [sagen]
 69 CH: [nein (schau mal) wenn du auf die [straße] gehst dann siehst du
 70 ME: [ne::]

71 NO: [das für mich]
 72 ME: [das is eher so=n] kultverhalten. (-)
 73 CH: ja

74 HE: ein kult?
 75 ME: ja so so; weiß? nicht. (-)
 76 HE: also für mich sind langhaarige menschen die metallica hören auch
 77 ne art von (-) von lifestyle (-)
 78 TI: ja klar? [(.....) lifestyle]
 79 HE: [vielleicht eine mode]

80 TI: aber kein trend? (-)
 81 HE: ja is es [jetz auch ne mo,de]
 82 TI: [trend heißt ja dass] es viele machen oder? (-)

83 TI: [also] find ich? jetzt- (-)
 84 ME: [ja]
 85 HE: na gut. (---)
 86 TI: <SPIELERISCH HERAUSFORDERND> <ja ich mein da kann man sich natürlich
 87 strei?ten> <LACHEN><aber>
 88 ME: ja find ich aber auch ja.
 89 HE: dann ist achim brandt nicht in.

90 TI: [ne: der is] [nicht in genau der ist nicht in (-)]
 91 CH: [nein eben] [genau (-) das kann man schon sagen]
 92 NO: [is er ja [auch nicht (-) ja er hat eigentlich kein]

In dieser Passage wird auffällig viel gleichzeitig gesprochen. Es geht um die gültige Beschreibung für ein Phänomen: nicht Trend, sondern Kult, wie Melanie und Tina meinen. Während Henner sich langsam überzeugen lässt und mit dem Begriff Lifestyle einverstanden ist, macht Norbert noch Ansätze zu widersprechen, kommt aber nicht durch. Es finden sich Formen konkurrierenden und gemeinsamen Sprechens: Obwohl Tina und Henner sich wechselseitig unterbrechen (62/63, 78/79, 81/82), kann diese Stelle eher als Schlagabtausch beschrieben werden denn als Konkurrenz um das Rederecht. Zugleich sprechen Tina und Christa parallel, auch sie kämpfen nicht um das Rederecht, sondern sie praktizieren eine Form des gemeinsamen Argumentierens (90/91). Melanie unterstützt die beiden Mädchen, der Begriff Kultverhalten kommt von ihr (72). Henner lenkt ein (76) und Tina wechselt in eine spielerisch-provozierende Modalität, indem sie Henner einen Streit anbietet, aber dieser verfolgt trotz seines Einlenkens noch den thematischen Strang; er möchte sich vergewissern und verweist auf einen Klassenkameraden. Norbert, der sich bisher zurückgehalten hat, unterstützt die Mädchen und der Fokus verschiebt sich in der Folge.

Zusammenfassung: Auf der Argumentationsebene werden Sachverhalte entlang konkreter Personen und Ereignisse erarbeitet. Im gemeinsamen Problematisieren entsteht schrittweise eine differenzierte Sicht des Diskussionsgegenstands – das entspricht der Arbeitsaufgabe der Klasse. Je nach lokaler Aufgabenbewältigung und Gesprächsmodalität entsteht eine andere Turnorganisation und Beitragsgestaltung: Ruhigere Phasen ohne Überlappungen lösen Phasen des Gleichzeitig-Sprechens ohne (wesentliche) Konkurrenz um das Rederecht ab, die Gruppe kann sich aufspalten und parallel sprechen ohne sich zu stören, und sie kann danach gemeinsam an einer Fragestellung arbeiten. Der Sprecherwechsel ist recht dynamisch. Die Beiträge sind durchweg kurz bis sehr kurz, häufig stark elliptisch. Der Wortschatz enthält eine Reihe von saloppen und jugendsprachlichen Ausdrücken. Das hypothetische Du wird zu Beginn einmal formuliert (12), danach werden distanzierende man-Konstruktionen verwendet. Wiederholt wechselt die Gesprächsmodalität vom Ernsthaften ins Spielerische und umgekehrt, sowohl im Dienst der Arbeitsaufgabe als auch im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung wie bei der letzten spielerisch-provozierenden Bemerkung

von Tina. Insgesamt sind die scherzhaften Einschübe recht kurz und die Gruppe kehrt rasch zur Aufgabenbearbeitung zurück. Sie lässt sich auch nicht von der Lehrerin stören. In den unernsten Phasen, die hier nicht alle zitiert wurden, finden sich weitere Phänomene, auf die ich nicht eingegangen bin: Sprichwörter, Sprachspiele, Wetten, inszenierendes Sprechen, Sich-lustig-Machen über Dritte durch ironisches Sprechen, In-Group-Witze der Mädchen, die die Jungen zunächst ausschließen, dann aber einweihen. Obwohl nicht alle Gruppen scherzhafte Sequenzen realisieren, bleibt unbestritten, dass die prinzipielle Bereitschaft zur scherzhaften Modalität in der Gruppenarbeitssituation stark ausgeprägt ist. Auch ein kurzer Umschlag ins Expressive findet statt (15-16 „*des is schrecklich*“). Insgesamt bearbeitet die Gruppe – ernst und spielerisch-scherzhaft, aber recht intensiv und kooperativ – die Arbeitsaufgabe. Später im Plenum meldet sich Christa nicht zu Wort. In der Gleichberechtigungs-Diskussion sitzen Norbert und Henner im Podium, während Melanie, Tina und Christa in der Jury sind. Tina formuliert im zweiten Teil der Gleichberechtigungsdiskussion einige Beiträge, Melanie und Christa hingegen halten sich verbal zurück.

7.1.5 Ein Vergleich der drei Gesprächsstile

Die Schülerinnen und Schüler verwenden je nach Interaktionssituation unterschiedliche Gesprächsstile. In der Tabelle 5 werden die Kennzeichen der drei Gesprächsstile vergleichend aufgelistet. Insgesamt zeigt sich die Relevanz einer differenzierten Betrachtung des Gesprächsstils und die Berücksichtigung der Einflüsse und Faktoren, die eine Gesprächssituation und damit auch den Gesprächsstil konstituieren:

Über alle Klassen hinweg ähneln sich die Sprech- und Gesprächsstile unter vergleichbaren Bedingungen und sie ändern sich innerhalb einer Klasse mit den Bedingungen, unter denen kommuniziert wird.

Unterschiede **zwischen** den Klassen zeigen sich auf den Ebenen der Gesprächsmodalität und der Beziehungskonstitution: Entweder gehen die Klassen eher ruhiger miteinander um, realisieren abwechselnd ernsthafte und scherzhafte Phasen oder aber sie gehen erregter miteinander um, realisieren abwechselnd ernsthafte und ernsthaft-aggressive Phasen. In der Gleichberechtigungsdiskussion präsentieren sie im ersten Fall vorwiegend Elemente der Klärungsdiskussionen und im zweiten Fall Elemente oppositiver bzw. konfrontativer Pro- und Contra-Diskussionen.

Unter dem Aspekt der Inszenierung lassen sich die Interaktionen wie folgt beschreiben: Bei dem Thema Moden und Trend tendieren die Jugendlichen dazu, sich durch ihre Beiträge als Reflektierende zu inszenieren. Die Suche nach der richtigen Formulierung und nach der richtigen Konstruktion kann Ursache für die Satzabbrüche sein, die in etlichen Äußerungen vorkommen. Auch die Reformulierungen und wiederholten Gegenstandsdarstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven vermitteln den Eindruck, es werde kognitives Arbeiten inszeniert. Hingegen inszenieren sich die Gesprächsbeteiligten in der Diskussion zur Gleichberechtigung eher als Kämpfende und Engagierte durch den schnellen Schlagabtausch, durch die Darstellung emotionaler Beteiligung und durch den Versuch, den anderen argumentativ zu übertrumpfen. In der Gruppenarbeit wird gemeinsames Arbeiten inszeniert: nicht nur auf der Handlungsebene, indem mehrere Teilhandlungen von den Gruppenmitgliedern abwechselnd präsentiert werden, die in der Summe eine argumentative Darstellung ergeben, sondern auch durch die sprachliche Realisierung, die wechselseitigen Satzergänzungen und –beendigungen und durch die Formen des gemeinsamen Sprechens.

Tabelle 5: Vergleich der drei Gesprächsstile der Schülerinnen und Schüler

	Argumentationseinübung Moden und Trend	Argumentationseinübung Gleichberechtigung	Gruppenarbeit zu Moden und Trend
Gesprächsorganisation	Rederechtzuweisung durch LE	Selbstwahl, indirekte Fremdwahl	Selbstwahl
Turnüberlappung	Selten	Häufig, gleichzeitiges konkurrierendes und gemeinsames Sprechen	Am Turnende und beim gemeinsamen Sprechen
Adressierungen	Primärer Adressat: LE Sekundärer Adressat: SE	Primäre Adressaten: SE	Primäre Adressaten: einzelne SE, die Gruppe
Beitragsgestaltung	Vorwiegend lang, ausgebaut, schriftsprachlich satznah, Reformulierungen	Vorwiegend kurze Beiträge, stark elliptisch, intonatorisch expressiver	Kurze Beiträge, elliptisch, nicht expressiv, zu kompletierende Teilsätze
Argumentative Gesprächshandlung	Beispiel-Begründungen, Erzählungen, Explikationen, Frage-Antwort	Konstatieren, Gegenargumentation, Vorwurf-Rechtfertigung, Vorwurf-Vorwurf, Minimalbegründung, Erzählung	In Frage stellen, Konstatieren, Erwägen, Begründen
Thematische Organisation	Vorwiegend Themenkonstanz	Verkettung über Subthemen	Vorgabengebunden, starke Themenkonstanz
Beitragsbezüge	Thematisch orientiert	Funktional	Thematisch und funktional
Orientierung	Primär aufgabenorientiert	Aufgabenorientierung tritt wiederholt in den Hintergrund zugunsten Wettstreit	Aufgabenorientiert und spielorientiert
Modalität	Ernsthaft	Ernsthaft / aggressiv oder ernsthaft / scherzhaft im Wechsel	Abwechselnd scherzhaft / ernsthaft

Der Gesprächsstil der Jugendlichen setzt sich zusammen aus institutionsspezifischen, aufgaben- und situationsspezifischen sowie jugendsprachlichen⁶¹ Merkmalen.

Institutionsspezifisch ist die Akzeptanz der Interaktionsbedingungen, die die jeweilige Interaktionssituation konstituieren. Dass die Schülerinnen und Schüler die interaktionalen Anforderungen ernst nehmen, sich melden, die handlungsnotwendigen Aktivitäten durchführen und die Unterrichtsstunden durch Turnübernahmen und Themensteuerungen aktiv mit gestalten, gehört zu den institutionsspezifischen Anforderungen, die sie erfüllen, und die sich auch in den Gesprächsstilen niederschlagen. Besonders deutlich wird das in den Argumentationseinübungen unter Leitung der Lehrenden: Unter deren Moderation werden ausgebaute, syntaktisch und lexikalisch laborierte Beiträge nach dem Vorbild des Schriftsprachlichen präsentiert, wobei ich nicht auf das gesamte Spektrum der Formulierungsfähigkeiten der Jugendlichen eingehen kann. Institutionsspezifisch ist auch die Auswahl der Gesprächshandlungen: Das Argumentieren wird stärker mit Begründungshandlungen im Sinne der Argumentationstheorie durchgeführt als in den schülerorganisierten Diskussionen oder in der Gruppenarbeit, in der die Jugendlichen eher alltagsweltlich argumentieren.

Zu den **aufgaben- und situationsorientierten** Spezifika gehören neben der Wahl der jeweils notwendigen Gesprächshandlungen auch die dafür geeigneten Realisierungsformen: So reden die Jugendlichen in Phasen, in denen es darum geht, sich zu behaupten und zu punkten, nicht nur anders, sondern sie verwenden auch andere Gesprächshandlungen wie Vorwürfe und Rechtfertigungen, die ein anderes sprachliches Format haben als zum Beispiel Sachverhaltsdarstellungen in einer Begründungsfunktion oder das Erarbeiten und Klären von Wissensbeständen, wie sie es in der Gruppenarbeit oder in ruhigeren Diskussionsphasen getan haben. Auch die Art miteinander zu sprechen, ob gemeinsam, konkurrierend, parallel wie in der Gruppenarbeit oder einzeln, verändert sich mit der zu bearbeitenden Interaktionsaufgabe in der jeweiligen Situation und mit der Wahl der Gesprächshandlung. Insofern ist der Gesprächsstil auch situativ und funktional motiviert.

In den Sprech- und Gesprächsstilen verwenden die Schülerinnen und Schüler auch **interaktionale jugendsprachliche Praktiken**. In der Literatur zur Jugendsprache ist die Präferenz für scherzhafte Modalitäten, Frotzeleien, Wettstreitsituationen und für spielerisches, pointenreiches Sprechen in der Kommunikation Jugendlicher beschrieben worden, so bei Schlobinski et al. (1993), Augenstein (1998) oder Deppermann/Schmidt (2001). Auch auf den besonderen Umgang mit Höflichkeit hat die Jugendsprachforschung hingewiesen (Hartung 2002). Allerdings beschränken sich diese Ergebnisse auf den Freizeitbereich, die aufgabenorientierte Interaktion wird ausgeklammert. Wie die Jugendlichen ihre jugendsprachlichen Praktiken auch in der institutionellen Situation Schule in der unterrichtlichen Kommunikation untereinander verwenden, zeigt Spiegel (2003). Zwar entsprechen die Diskussions- und Moderationsweisen der Jugendlichen in der schülergeleiteten Diskussion, wenn auch verkürzt, den in der Schule eingeübten Formen und den durch die Medien verbreiteten konfrontativen Diskussionen. Die verbale und parasprachliche Ausführung hingegen orientiert sich bei vielen Aktivitäten an der unter Jugendlichen geltenden Konvention für Höflichkeit, an der Präferenz für den Einbezug von spielerischen Elementen und an wettkampfähnlichen Formen. So sind schlagfertige und provozierend-witzige Reaktionen auf Vorgängerbeiträge beliebt und verschaffen Sympathiepunkte. Gewonnen wird nicht (nur) auf der argumentativ-begründenden Ebene, sondern mit Schlagfertigkeit und Witz und durchgehaltenen Provokationen. Viele Schülerreaktionen zeigen, dass der recht direkte Umgang miteinander ein Ausdruck der Vertrautheit und Intimität ist: Nicht

⁶¹ Eine Aufarbeitung des Begriffs Jugendsprache leistet Androutsopoulos (1998).

jede(r) darf mit ihnen in gleicher Weise kommunizieren, unabhängig davon, wo man miteinander spricht. Diese Kennzeichen sind Bestandteile interaktionaler, jugendsprachlicher Praktiken, die eine „Art ‚Mix‘ der Verhaltensstruktur“ nach Heinemann (1998) darstellen.

Die Gruppenarbeitssituation bietet von ihrem Anforderungsdesign scheinbar kaum Möglichkeiten für die Beteiligten, diesen Präferenzen nachzugehen. Doch die Schülerinnen und Schüler organisieren sich die Gelegenheiten dazu in Nebensequenzen: Henner und Norbert inszenieren eine Wette, Tina fordert Henner spielerisch zu einem Streit auf. Die Emotionalität und die Direktheit, die fast alle Diskussionen der Schülerinnen und Schüler untereinander aufweisen, bestätigen vordergründig das Stereotyp, Jugendliche würden offener, direkter und ehrlicher miteinander umgehen. Nach Schlobinski et al. pflegen Jugendliche selbst gerne dieses Stereotyp:

Offenheit, Direktheit, Ehrlichkeit und eine gewisse Respektlosigkeit, die häufig als locker umschrieben wird, sind nach Ansicht der Jugendlichen typische Kriterien der Jugendsprache. Diese Merkmale ermöglichen eine offene Kommunikation, die strategisch-verdecktes Handeln ausschließt. (1993: 180)

Inwieweit lässt sich die Klasse in ihrem Kommunikationsverhalten von der Anwesenheit der Lehrenden beeinflussen? In den 10. Klassen bewirkt die Präsenz der Lehrenden bei den Gleichberechtigungs-Diskussionen einen ruhigeren, weniger expressiven, gelegentlich eher scherzhaften und insgesamt zurückhaltenden Gesprächsstil - bis hin zur Blockade in einer Klasse. Dagegen lassen sich die 13. Klassen in ihren lebhaften Diskussionen durch die Lehrenden nicht stören. Die Anwesenheit der Lehrenden beeinflusst das Verhalten der Klasse dann eher nicht, wenn die Klassenmitglieder über ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein verfügen; unsichere Schülerinnen und Schüler lassen sich eher einschüchtern. Vergleichbares gilt für die Gruppenarbeit: Im Transkriptbeispiel Arbeit-Scherz-Arbeit unterbrechen die beiden Schüler nicht ihre Scherzphase, als die Lehrerin hinzukommt. Insgesamt bleibt der Gesprächsstil unbeeinflusst von der temporären Präsenz der Lehrerin sowohl während der arbeitsorientierten als auch während der scherzorientierten Phasen.

Während die Jugendlichen ohne die Lehrenden expressiver agieren, bleiben die Länge ihrer Beiträge und ihre syntaktischen Konstruktionen in der Kommunikation untereinander relativ einheitlich. Sie verwenden untereinander Ellipsen, Parataxen und direktere Formen und reden insgesamt implikationsreicher miteinander - unabhängig von der Präsenz der Lehrenden und unabhängig von der Gesprächssituation. Fazit: die Anwesenheit der Lehrenden kann einen Einfluss auf die Gesprächsmodalität haben, nicht aber auf die Beitragsgestaltung der Schülerinnen und Schüler.

Diese ist abhängig von der **Adressatenspezifik der Beiträge**: Es kommt darauf an, ob man zu Seinesgleichen spricht oder zu anderen Mitgliedern der Gesellschaft. In beiden Diskussionsarten ist das Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander ähnlich. Sie reden miteinander – salopp formuliert - wie im Alltagssprachlichen Bereich: Sie verzichten auf Paraphrasen, Hypotaxe und ausführliche Darstellungen, sie reden wesentlich expressiver und häufiger gleichzeitig. Die Präferenz für eine scherzhafte oder scherzhaft-aggressive Modalität setzt sich wiederholt durch, sie wechselt in arbeitsorientierten Phasen mit der ernsthaften Modalität ab.

Die Eigenverantwortung durch die Selbstorganisation in der Gruppe hat eine stärkere Dynamik der Interaktion zur Folge. Die Turnübernahme erfolgt je nach der häufig unausgesprochenen Verfahrensaushandlung der Reihe nach, durch Blickkontakt, Schnelligkeit oder Lautstärke. Fehlt eine Moderation, folgen die Redebeiträge schneller aufeinander, sie sind kürzer und – selbstverständlich – an die Mitschüler und Mitschülerinnen adressiert.

Auch differierende **Themen- und Aufgabenorientierungen** können einen Einfluss auf den Gesprächsstil und die Gesprächsmodalität haben. Oppositive gruppenspezifische Prozesse werden durch ein Identifikationsthema wie die Gleichberechtigung eher gefördert. Die thematische Betroffenheit kann ein Engagement mit einer emotionalen Beteiligung und einer korrespondierenden Modalität zur Folge haben, wie es in der Gleichberechtigungsdiskussion mitunter geschieht. Hingegen führen oppositive Bearbeitungen einer Quaestio ohne innere Beteiligung aufgrund mangelnder Betroffenheit kaum zu krisenhaften Momenten. Größeres Engagement bzw. persönliche Betroffenheit scheint ein wesentlicher Faktor gerade für die Lebhaftigkeit der Diskussionen zu sein: Während viele der Schülerinnen in der Gleichberechtigungsdiskussion signalisieren, dass sie Benachteiligungen in der Rolle der Mutter und im Beruf erwarten, machen die Schüler wiederholt deutlich, dass sie sich gegenüber den Mädchen in der Rolle der Angegriffenen fühlen oder einen Angriff erwarten.

Bei der Untersuchung der Sprech- und Gesprächsstile zeigt sich der Einfluss der drei Komponenten Institutionsspezifika, ereignis- und funktionspezifische Handlungen und individuelle Komponenten als individuelle Interaktionsweisen, wobei ich auf Letztere nur minimal entlang des sozialen Stils jugendsprachlichen Sprechens bzw. jugendsprachlicher interaktionaler Praktiken eingegangen bin. Das lässt sich damit begründen, dass für die Jugendlichen die Zugehörigkeit zur Peergroup einen Teil ihrer Identität darstellt, die sich dann in gemeinsamen interaktionalen Praktiken niederschlägt. Unabhängig davon bin ich überzeugt, dass sich individuelle Realisierungsformen auch bei den Jugendlichen – bei Henner, Elisabeth und anderen – finden ließen, doch dafür ist das Korpus nicht geeignet.

Zugleich zeigt die Vielfalt der verwendeten Sprech- und Gesprächsstile, dass nicht von **einer** Form des Sprechens und Kommunizierens in institutionellen Interaktionen auszugehen ist, sondern dass die Gesprächsbeteiligten auch in institutionellen Interaktionssituationen aufgabenspezifisch, situationsangepasst und adressatenorientiert gemeinsam Sprech- und Gesprächsstile auswählen und realisieren. In diesem Sinn weisen die Sprech- und Gesprächsstile der Interaktionsbeteiligten gemeinsame Muster und Züge auf: strukturell, auf der Formulierungsebene, auf der Ebene der Gesprächsorganisation und im Hinblick auf die Gesprächsmodalität.

7.2 Schülerrollen und Identität

Wie auch in anderen Unterrichtseinheiten verfügen die Lehrenden als Moderierende zunächst einmal über das Procedere des Unterrichts, die Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren sich an den konditionellen Relevanzen und den Obligationen, mit denen sie es als Reagierende zu tun haben. Trotzdem kann man in wenigen beobachteten Schulstunden einige wahrnehmen, die in der Klassengemeinschaft auffallen; sie treten hervor, gewinnen Kontur, werden zu Persönlichkeiten und insofern individuell unterscheidbar und beschreibbar.

Individuelle Züge können durch ein im Vergleich zu anderen auffälliges Verhalten entstehen, wobei im Kontext der Unterrichtsbeobachtung zunächst nur die Aktiven auffallen. Einige individuelle Verhaltensweisen wurden im Kap. 6, Kritische Momente beschrieben, so der Störer und die Stilisierung als Opfer. Weitere Personen, die durch individuelle Züge aufgefallen sind, habe ich in Spiegel (2002a) beschrieben.

Wiederholt haben sich die Schülerinnen und Schüler in den Diskussionen sozial positioniert, indem sie gesellschaftliche Zuschreibungen diskutiert und soziale Typisierungen und Wertungen bearbeitet haben. Neben sozialen Positionierungen als Realschüler/innen

fanden sich soziale Positionierungen von Gymnasiasten/innen, die in Abgrenzung zu anderen Schultypen wie Haupt- und Realschule vorgenommen wurden. Auch Merkmale wie Geschlecht (z.B. ‚Wir Jungen müssen Wehrdienst, Zivildienst leisten, ihr nicht‘ vs. ‚wir werden schwanger, ihr nicht‘) oder sozialer Status (Kinder Alleinerziehender, Ausländer-Inländer etc.), aber auch bestimmte Interessen (wir als Computerfreaks, wir als HipHopper) wurden von den Jugendlichen zur Selbstdefinition und zur Positionierung genutzt.

Im Folgenden werde ich zwei unterrichtsspezifische Interaktionsrollen eingehen, die die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsverlauf einnehmen können: die Interaktionsrolle des Experten, die themengebunden für eine Unterrichtsphase interaktiv konstituiert wird, sowie die Interaktionsrolle der Assistentin, die sich über eine ganze Reihe von Unterrichtsstunden hinweg langsam, aber gleichfalls interaktiv etabliert.

7.2.1 Die Rolle des Experten: Tobias

Die Interaktionsrolle des Experten ist im Gegensatz zu der der Assistentin eine zeitlich auf eine Unterrichtseinheit bzw. -phase beschränkte Rolle. Sie wird von der Lehrerin und einem Schüler gemeinsam durch die Interaktion konstituiert. Voraussetzung für die Konstitution der Interaktionsrolle Experte ist ein spezieller Informationsbedarf zu einem Themenbereich, den ein Schüler oder eine Schülerin in besonderer Weise bedienen kann. In der Unterrichtseinheit von Frau Kranz, auf die ich im nächsten Teil eingehe, findet sich ein ausgebautes Beispiel für die Konstitution des Expertenstatus:⁶² Im Kontext der Beschreibung eines Modeboys wird HipHop-Wissen angefragt. Tobias, ein nach eigener Aussage ehemaliger HipHopper, bekommt im Interaktionsverlauf einen Expertenstatus für den HipHop, der stellvertretend für eine Jugendströmung steht. Die Rolle des Experten konstituiert sich in drei Schritten.

1. Die Lehrerin fordert spezielles Wissen an, ein Schüler oder eine Schülerin, in diesem Fall Tobias (TO), gibt sich als Experte des angefragten Themenbereichs zu erkennen.

Experte, Text 1

93 LE: wir sind schon bei den verhal?ensweisen ja? (1) wenn wir
 94 uns mit diesem fabelhaften (-) äh (-) fabelhaft modischen
 95 (-) menschen? unterhalten? (1) tobias. (-) wie gibt der sich
 96 so:. [(2) ja:? (-) jetzt (-) erzähl mal]
 97 K [KLASSE LACHT (4)]

98 TO: wie gibt der sich so; (-) ich weiß nich, wie der sich so
 99 gibt (--) weil ich hab (-) ich kann dazu nur sagen (-) ich
 100 hab die kleider jetzt auch? an weil man so: lacht? aber
 101 ich hab (-) ich hab sie länger an als es im trend, liegt-
 102 so:- (-) ich hab sie echt nich deswegen an (-) ich weiß?
 103 nich was man macht (-) man muss sich (-) man muss hiphop
 104 hörn. (er sollte hiphop hörn,)
 105 LE: ja:? (-)

Tobias kokettiert zunächst mit seiner Zugehörigkeit zur HipHop-Szene, die aufgrund seiner Kleidung allerdings recht eindeutig ist. Darauf verweist er auch selbst, bevor er das gewünschte Wissen liefert.

⁶² In Spiegel (2002a) habe ich im Kontext von Individualitätskonturierungen die Person ‚Tobias‘ beschrieben und einige hier zitierte Transkriptstellen verwendet. Allerdings lag der Untersuchungsfokus auf den individuellen Kennzeichen von Tobias, nicht auf der Beschreibung der Expertenrolle.

2. Die Lehrerin ratifiziert den Expertenstatus, indem sie Informationsfragen zum Thema bevorzugt an den Experten adressiert, auch in kurzen Dialogen mit Nachfragen, die das Wissen vertiefen.

Experte, Text 2

106LE: also gibt=s trendsetter? (-) das sind die leute die: (-)
 107 die das initiieren? (-) und dann folgt alles. oder wie
 108TO: ja schon? und das is auch (-) denk ich (--) nich
 109 schlimm, (-) jetzt weil auch weil die weil die
 110 nadine meinte des wär so=n proble:m mit (.) mit
 111 wenn man nicht ange angesehen würde ich sag wie der
 112 bernd dann auch sagt wenn man da gar nicht angesehen
 113 sein will, (.) dann äh (-) ähm (--) interessiert=s? die
 114 auch nich- also ich hab den=n (.) in diesem ganzen (.)
 115 persönlichen da auch schon (--) äh (.) früher mit den=n
 116 zu tun gehabt und mittlerweile will ich auch nich
 117 mehr, und das is den=n egal ob ich jetzt trotzdem
 118 so:? rumrenn (-) äh (.) oder nich, (-) und das is (--) ja
 119TO: (ne halt [doch...])
 120LE: [(aber ein vorschlag...)] (-) ich muss jetzt
 121K [KLASSE LACHT (3)]
 122LE: trotzdem? fragen- (.) äh (.) also ich denk (.) ähm (-)
 123 gu:?t (-) das geht auch um musik, (-) oder nich?
 124TO: es geht- (.) eigentlich?
 125LE: mach es mal ganz, kurz (.)
 126TO: das sag? ich ja. (.) es geht es gibt leute (.) die ham
 127 das schon immer gehört, (.) die wissen noch die ganze
 128 geschichte (.) und die musik und das ganze drumherum
 129 (-) das is ja=n ganzer kult? (-) hiphop an sich und die (.)
 130 diese ganzen geht
 131LE: also geht es nich, allein um musik?
 132TO: ne:, (.) es um (.) es geht auch (.) es gibt drei sa?chen
 133 beim beim beim (-) bei diesem ganzen zeug- es is es is die
 134 musik an sich? es gibt, dieses ma;len das sprayen?
 135 und es gibt, das tanzen? (.) und vielleicht noch das
 136 de:?jeying (.) und und (-) das is ne ganze (.) ne ganze
 137 (-) ne auch das is eigentlich, ne lebensein?stellung das
 138 ganze (-) [und die ganzen [(klei,nen] von denen wir jetzt.)]
 139LE: [(ein ganz feindliches reden...)]

Auf Anfrage der Lehrerin präsentiert Tobias die Informationen zum HipHop. Die Lehrerin hat weiteren Informationsbedarf und fragt gezielt nach. Tobias kann das angefragte Wissen auch entsprechend liefern. Bei der Darstellung der erfragten Informationen bekommt der Experte in der Regel ein expandiertes Rederecht. Das gilt – trotz der Ermahnung zur Kürze (124), auf die ich weiter unten eingehe – auch für Tobias.

3. Der Schüler praktiziert seinen Expertenstatus sowohl re-aktiv, indem er die Anfragen mit seinem Spezialwissen bedienen kann, als auch aktiv:
- zur Szene durch Formulierungen wie „*ich weiß ..*“, „*ich kenne..*“ und belegende Erzählepisoden.

Experte, Text 3

140 LE: also ist das eine (.) form? von slang? was (.) was in? wäre
 141 TO: (-)ja:, (.) ich hab (.) ich kenn (.) zwei amerikaner- (--)
 142 und ich lie:?be diese amerikaner (weil sie in ähnlicher
 143 weise)diesen amerikanischen akzent im deutschen und der

144 (.) hat sich auch angewöhnt (.) mich auf (--) diesem halb,
 145 türkisch anzureden und ich hab ihn auch mal gefragt (.)
 146 warum er=n nich einfach normal deutsch redet mit mir und
 147 dann (--) aber er hängt, halt nur mit so türken: (.) und
 148 solchen leuten rum, und dann (.) gewöhnt man sich=s halt
 149 an dieses (.) [türkischen]
 150 LE: [also ist] das mehr eine gruppen,sprache;
 151 (--) kann man das schon als scene- bezeichnen? (-)
 152 TO: ja: klar <KLASSE LACHT (4)>
 153 LE: s:o\ und (.) was die ein?stellungen

- Auch wenn er nicht explizit angesprochen wird, fühlt sich der Experte für die Beantwortung der Fragen zu seinem Spezialgebiet zuständig. Frau Kranz fragt nach der Bezeichnung und dem Preis für die typischen HipHop-Hosen (JO: Johannes, PE: Petra) und der Experte ergreift das Wort, obwohl er nicht direkt adressiert war:

Experte, Text 4

154 LE: widerspruch? das hab ich mir auch, überlegt (.) als diese (-)
 155 wie heißen wieder diese ho:sen da, (-)
 156 <diese sackhosen und (also ich mein) diese (-)>
 157 K <LE WEDELN MIT DEN HÄNDEN IN KNIEHÖHE><KLASSE LACHT>
 158 TO: (baggys heißen die)

 159 LE: hä? wie heißen die:?
 160 TO: [bä:ggies]
 161 JO: [bä:ggies] heißen die

 162 LE: also ihr wisst was ich meine ja, (-) und (-) äh: also in
 163 der neun,ten is es in (.) in ein oder zwei neun,ten is es
 164 im moment also (.) ziemlich in:, (-)das sieht ja (.)
 165 wah:n?witzig aus? und da hab ich überlegt was so eine
 166 hose ko?stet. (-) sind die teuer?
 167 XW: mhm
 168 TO: zweihundertv:ierzig mark (können die kosten oder so)
 169 LE: wa:s?
 170 TO: [ja: (-) es gibt auch] billigere (...)
 171 PE: [(es kommt drauf an)]

Es hätten auch durchaus Johannes und Petra die Frage der Lehrerin beantworten können, und doch ist es Tobias, der sich als Adressat fühlt und einen Beitrag mit Detailwissen platziert.

- Tobias enaktiert seinen Expertenstatus, denn neben der Demonstration des Detailwissens kommentiert, ergänzt oder bestätigt er nun auch die Äußerungen anderer. Auf die Frage der Lehrerin antwortet zunächst Tobias. Die Lehrerin will sich bei Petra vergewissern. Diese antwortet zwar, doch Tobias bietet Formulierungshilfe, die an sich sie gar nicht nötig wäre. Petra ratifiziert, indem sie Tobias' Formulierung übernimmt.

Experte, Text 5

172 LE: vielleicht sollen wir doch, (-) noch. versuchen (-) is
 173 weltchau weltanschaulich was dahinter? oder- (2) mhm
 174 TO: ja
 175 LE: bewusst, oder
 176 TO: denk ich (--) bei den ganzen leuten;
 177 LE: das sind also wirklich? erkenntnisse (-)
 178 LE: petra. (--) stimmt das? (.) alles?
 179 PE: (ähm ja:) (-) ja: (.) aber halt echt die krassesten also es
 180 is (.) nicht? beim durch,schnitt (von den ganzen leuten
 181 [sondern]
 182 TO: [bei den] perfekten
 183 PE: (ja bei den perfekten) da stimmt es dann schon, (-) und so

Das Verhalten von Tobias auf seinem Spezialgebiet ist besonders im Vergleich mit seinem Engagement bei anderen Themen und in anderen Diskussionen auffallend: In dieser Diskussion äußert er sich ansonsten zurückhaltend und in der Diskussion zur Gleichberechtigung tritt er verbal kaum in Erscheinung. In der Diskussion über den Nationalsozialismus übernimmt er wiederum für einen Themenschwerpunkt die Rolle des Experten: Als Besucher eines Konzentrationslagers berichtet er von seinen Erfahrungen mit aggressiven französischen Jugendlichen.

Es reicht nicht aus, dass zu einem Themenbereich vertiefend Expertenwissen angefragt wird, der Schüler oder die Schülerin muss den exponierten Expertenstatus auch annehmen wollen und bedienen, doch dazu stellen sich nicht alle zur Verfügung. Gerade hier zeigt sich, in welchem starkem Maß die Rolle gemeinsam ausgehandelt wird.

Die Expertenrolle ist unter dem Aspekt der Umkehrung der institutionellen Lehrer-Schüler-Rolle interessant: In diesem Fall ist es der Schüler oder die Schülerin, welche(r) die Aufgabe der Wissensvermittlung übernimmt, die Lehrenden werden belehrt. Tobias nutzt die Möglichkeit zur Demonstration von Überlegenheit durch die Expertenrolle schon kurz, nachdem er sich als Insider bekennt: Er informiert, was zur Ausgestaltung eines Hip-Hoppers nötig ist:

Experte, Text 6

184 TO: was tolles? is (-) wenn man breaken kann (--) breaken das
 185 is ein. tanz (-) ich weiß nich ob sie das wissen
 186 LE: danke- (-) [(3)]wenn (.) wenn ich=s nicht weiß (.) sag ich=s
 187 K [KLASSE LACHT]

188 TO: man muss sich schla:,gen sobald einer einen blöd ankuckt-
 189 (-) man darf nich vorbeilaufen- man muss sich dann hauen-
 190 (.) um sich zu profilieren (.) halt macht man so:

Tobias erklärt, was „*breaken*“ ist und fragt erst danach direkt die Lehrerin, ob eine Informationslücke besteht. Die Lehrerin bedankt sich und signalisiert zugleich, dass sie die Führung nicht aus der Hand gibt (186). Unter dem Aspekt des spielerisch-provozierenden In-Frage-Stellens der Dominanz der Lehrerin einerseits und dem Behaupten oder Zementieren der Führungsrolle der Lehrerin andererseits ist auch die Stelle zu verstehen, die in Text 2 erwähnt wurde (Zeile 124): Obwohl der Experte Tobias bisher aufgrund seiner Expertenrolle ein expandiertes Rederecht genutzt hat, fordert ihn die Lehrerin auf, sich kurz zu fassen. In der Folge aber ist sie es, die ihn wiederholt zu Ergänzungen auffordert und so dafür sorgt, dass er über längere Zeit verbal präsent ist.

7.2.2 Die Assistentin des Lehrers: Elisabeth

Bei der Assistentin des Lehrers handelt es sich im Gegensatz zum Experten um eine Interaktionsrolle, die nicht lokal im Rahmen einer Unterrichtseinheit zustande kommt, sondern die sich über viele Unterrichtsstunden hinweg in der gemeinsamen Interaktion zwischen einem Schüler oder einer Schülerin und dem Lehrer oder der Lehrerin in einem längeren Prozess konstituiert. Die Rolle der Assistentin bzw. des Assistenten nehmen ausschließlich Schülerinnen und Schüler ein, die sich durch besondere Leistungen auszeichnen.

Sie ist nicht in jeder Unterrichtseinheit des Korpus feststellbar; möglicherweise hat nicht jede Lehrerin oder jeder Lehrer eine Assistenz. Innerhalb des vorliegenden Korpus

konnten in mindestens vier verschiedenen Klassen – zwei Realschulklassen und zwei Gymnasialklassen (10. Kl, 13. Kl.) – Assistenten bzw. Assistentinnen ausgemacht werden. In den vier Klassen zeichnet sich bereits innerhalb von zwei Unterrichtseinheiten die Rolle des/der Assistierenden deutlich ab, in anderen Klassen ergibt sich aufgrund der Analyse zumindest der Verdacht, dass ein Schüler oder eine Schülerin diese Rolle innehat, für einen gesicherten Befund ist das Material zu begrenzt. In wiederum anderen Klassen sind keine Indizien für eine solche Rolle vorhanden. Entlang der Assistentin Elisabeth in der Klasse von Herrn Schmidt, auf den ich später eingehe, möchte ich diese Rolle und die damit verbundenen Rechte und Pflichten beschreiben. Es kann hier nicht darum gehen, den Konstitutionsprozess der Interaktionsrolle nachzuzeichnen, sondern auf markante Indizien, die auf die Assistentenrolle verweisen, aufmerksam zu machen, da es sich ja um eine bereits vor der aktuellen Unterrichtseinheit konstituierte Rolle handelt, deren Realisierung im Interaktionsgeschehen nachweisbar ist.

Die Assistentin des Lehrers kommt in kritischen Momenten des Unterrichts zum Einsatz, so zu Beginn einer Unterrichtseinheit, wenn sich niemand freiwillig zur Verfügung stellt, oder in problematischen Phasen wie z.B. nach einer neuen thematischen Initiative. Sie hat das erste und häufig auch das letzte Wort. Der Lehrer kann sich in der Regel mit der Gewissheit an sie wenden, dass sie die aktuelle Schwierigkeit meistern und einen aner kennenswerten Beitrag platzieren wird. Dabei fällt sie durch sprachliche Elaboriertheit – im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern – und/oder durch originelle Argumente auf. Hiermit kompatibel sind die Befunde der Psychologie, die festgestellt hat, „...daß zu Beginn einer Unterrichtsstunde häufig Interaktionen mit guten Schülern erfolgen, um die Dinge zum Laufen zu bringen; später würden die schwachen Schüler verstärkt drankommen“ (Hofer 1997: 226).

Sie ist die Einzige in der Klasse, die dem Lehrer ins Wort fällt oder ihn gar korrigiert. Zugleich ist sie die Einzige, der ein Lehrer ein solches Verhalten auch gestattet. Während sich zwischen dem Lehrer und den anderen Schülerinnen und Schülern gelegentlich ein Frage-Antwort-Dialog entwickelt, kann zwischen dem Lehrer und der Assistentin noch am ehesten so etwas wie ein Diskussionsansatz entstehen. Im Transkriptbeispiel fokussiert der Lehrer einen neuen Themenbereich; zunächst meldet sich niemand, dann bekommt Elisabeth das Rederecht:

369LE: gut wir ham jetzt bei dem wort mo:de? sehr in den bereich der
 370 kleidungsmo:de (.) hineingehakt? (--) ähm (--) ich denk es gibt
 371 auch noch an,dere bereiche? (.) die: in dem zusammenhang- (.)
 372 zu ne,nnen wären; (--) wenn wir noch mal auf diese (.) kleine
 373 scene zurückkomm=n. (3)
 374EL: ja ich mein auch mal (.) all?gemein (-) ich mein das was so:.
 375 (--) was man so in lä:den auch so findet, (-) ob (.) is ja ega?:?l
 376 ob=s ja nun kleidung sind oder oder (1) elektronische sachen (.)
 377 es is doch auch immer so ne sache von angebot, und nachfrage was
 378 halt grad auf=n ma:,rkt kommt (-) das (-) das probiern die leute
 379 eben mal aus? (.) weil es neu is? (-) und was neu is? (-) das
 380 is immer ganz reizvoll, (--) und wenn das dann (.) sich bewährt,
 381 oder beliebt wird? dann (--) dann kaufen=s eben vie?:?le (.) und
 382 das wird dann zum trend? (.) und ich meine wenn man so: rumschaut?
 383 was so in=n geschäften hängt das is ja mehr oder we:niger, (.)
 384 alles so: in die richtung modisch gemacht? (-) die: (-) die leute
 385 sagen sich ja mit den modischen sachen, die trend sind? kann man
 386 am meisten geld machen, also bietet man sie an? (--)und ich mein
 387 es is, (--) glaub ich in un?serer zeit auch gar nich so ein,fach
 388 da überhaupt (.) ganz aus,zusteigen und zu sagen ich mach was
 389 a?bsolut anderes. ich mein das kann, man natürlich immer aber (--)
 390 es is nich ein?fach und (1) weiß nich ob man nun so ganz; gegen
 391 den strom schwimm=n muss, (-) ob das so: (-) erstrebenswert is,

392 ich mein dass man so seine eigene linie beibehält aber (--)was
 393 is? das. (.) die eigene li: ?nie- (.) ich meine man wird doch auch
 394 beeinflusst von den=n (.) die um ein=n rum? sind (.) und wenn man
 395 dann sieht, (.) dass das ein=m gefällt? was der andere anhat dann
 396 (.) probiert=s man eben auch? mal aus. (-) und das is ja
 397 eigentlich so die wurzel vom trend (-)dass man (--) dass man
 398 rumschaut, was is neu, was machen die andern? (-)und dass
 399 man=s auch mal ausprobiert, und wenn=s ei=m gefällt (.) macht
 400 man=s genau,so. (3)
 401LE: du würdest also n=sehr engen zusamm=nhang sehn zwischen
 402 (--) markt,(--)mechanismen (-) und (--) trends (-) und moden; (-)
 403LE: [also eigentlich geht=s nur] um konsum (-) ja?
 404EL: [und umgekehrt]

405EL: und umgekehrt. (-) ich meine (-)das was die leute wollen das
 406 wird an,gebotn (--) und so is das eigentlich ne wech,selbeziehung;
 407 (--) ich mein das ganze (-) das ganze kleidergeschäft is, doch
 408 eigentlich ne konsu:msache. (-) ne klei?derkonsumfrage. (--)
 409 [ich mein je?de] wirtschaft is ne ko (-) konsumorientierte (-)
 410BE: [das (.) das]

411EL: unternehmung (--)
 412BE: weil sie

Der Lehrer initiiert einen Themenwechsel weg vom vorigen Thema Mode. Elisabeth meldet sich und bekommt den Turn. Sie signalisiert, dass sie nicht weiter auf der konkreten Ebene argumentieren will, sondern „mal (-) *all/gemein*“ (374). In der Folge formuliert sie einen argumentativ stringenten Beitrag, der den Zusammenhang zwischen Marktmechanismen und individuellem Konsumverhalten fokussiert. Dabei pflegt sie einen individuellen Darstellungsstil, was typisch für Assistierende ist. Inwieweit die Ursache für diesen Befund darin liegt, dass Assistierende hinreichend Beiträge für die Konturierung eines Individualstils präsentieren oder aufgrund ihrer Position am ehesten die Möglichkeit haben, den Beitrag individuell zu gestalten oder ob es hierfür andere Gründe gibt, kann hier nicht festgestellt werden.

Elisabeth legt ihre Argumentationsschritte sukzessive dar, sie in einem zweiten Schritt wieder relativierend. Ihr Beitrag weist wenige Satzplan-Änderungen auf, keine Formulierungsschwierigkeiten und in Teilen recht komplexe syntaktische Konstruktionen. Die prosodischen Merkmale sind auffällig, sie signalisieren einen zynischen Unterton durch besondere Betonungen und Intonationssprünge. Nach Beendigung ihres Beitrags dauert es drei Sekunden, bis der Lehrer ihn komprimierend reformuliert (401-403). Elisabeth fällt ihm ins Wort, um seine Reformulierung zu ergänzen und im Anschluss, nach Erhalt des Rederechts, die Ergänzung auszuführen. Bernd glaubt an ein Ende von Elisabeths Beitrag, wofür auch die Stimmensenkung und die Pause am Ende von 409 spricht, und er versucht, den Turn zu übernehmen. Als Elisabeth fortfährt, unterbricht sich Bernd und übernimmt erst nach einem möglichen Ende von Elisabeth den Turn. Die direkte Unterbrechung des Lehrers ist ungewöhnlich und findet sich in kaum einer Aufnahme der 10. Klasse – außer bei Frau Kranz –, es sei denn, es geschieht durch einen Assistenten oder eine Assistentin.

Die Assistentin steht gerade in kritischen Phasen im Aufmerksamkeitsfokus des Lehrers. Aber auch in anderen Phasen ermöglicht ihr der Lehrer, wenn sie ohne Meldung verbal oder nonverbal Interesse signalisiert, einen Beitrag zu platzieren. Als besonderes Recht nimmt sich die Assistentin heraus, andere zu unterbrechen oder zu kommentieren; insofern ist sie die einzige, die auch vom Lehrer ‚zurückgepfiffen‘ wird, nämlich dann, wenn andere, die sich selten melden, das Rederecht innehaben oder zu Wort kommen wollen.

Sie selbst wird von anderen in der Klasse weder unterbrochen noch ergänzt, was zugleich ein Indiz für die Anerkennung ihres Status ist: So wurde Elisabeth in der Diskussion

um die Gleichberechtigung von der Jury am häufigsten genannt, als es darum ging, wer die meisten guten Argumente präsentiert hat. Sie kann störungsfrei recht lange Beiträge formulieren. In der Diskussion um die Gleichberechtigung fühlten sich alle Assistenten und Assistentinnen für das Gelingen der Diskussion verantwortlich, sie brachten sich häufig ein und übernahmen bei Bedarf die Moderation der Diskussion – durch Selbstwahl oder durch Fremdwahl, die der Lehrenden oder die Klasse initiierten. Assistentinnen können sich gerade gegenüber den Lehrenden mehr herausnehmen, müssen aber in kritischen oder exponierten Situationen auch funktionieren und Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts übernehmen: als Assistentin des Lehrers oder der Lehrerin.

8. Individuelle Stile

Soziale Ereignisse werden wesentlich bestimmt von institutionellen Rahmenbedingungen, aufgabenspezifischen Gesprächshandlungen, situationsspezifischen Sprech- und Gesprächsstilen, den individuellen Handlungs- und Verhaltensweisen der Individuen, die in den Institutionen agieren, sowie den jeweiligen Rollen, die die Interagierenden in den Gesprächssituationen realisieren. Insofern die individuellen Handlungsweisen der Interaktanten Einfluss auf das Interaktionsgeschehen haben, sind sie interaktionsrelevant und daher gleichfalls Gegenstand dieser Analyse.

Dass soziale Identitäten bzw. deren Konstitution und Management eine wesentliche Rolle im Interaktionsgeschehen spielen, haben eine ganze Reihe von Untersuchungen im Rahmen der Soziostilistik und der Ethnografie gezeigt. Stellvertretend sei hier die umfangreiche Untersuchung zur Kommunikation in der Stadt des Instituts für Deutsche Sprache genannt, so von Kallmeyer (1994, 1995), Keim (1997), Kallmeyer/Keim (1994a, 1994b). Auch im schulischen Kontext sind Konstitutionen sozialer Identitäten feststellbar in Form typischer Lehrer- und Schülerrollen, aber auch in weiteren Interaktionsrollen, wie ich im vorangegangenen Teil gezeigt habe, oder als Opfer, als Exzentrikerin, Technikfan oder Ökofreak, wie in Spiegel 2002a dargestellt wurde. Während die Konstitution der unterrichtsspezifischen Rollen wie die Assistentin des Lehrers oder der Experte an den Unterrichtskontext gebunden sind, können andere soziale Identitäten und Rollen auch in nicht-institutionellen Situationen interaktiv hergestellt werden.

Vergleichbares ließe sich auch für manche Lehrerrollen zeigen, die bereits als Stereotype in die alltagsweltliche Vorstellung eingegangen sind. Darauf möchte ich nicht weiter eingehen; worauf es mir ankommt sind nicht die stereotypen Rollen, die Lehrende einnehmen können, sondern die individuellen Realisierungsweisen vergleichbarer Handlungstypen und deren interaktive Folgen für den Unterricht. Dass nicht allein die Handlungstypen, sondern insbesondere deren je individuelle Realisierungen interaktiv bedeutsam sind, darauf weist bereits Tausch (1973) hin. Er hat die Fragen der Lehrenden untersucht und kommt zu der Feststellung, dass es bedeutsame Unterschiede trotz angenähert ähnlicher Bedingungen gibt:

Man kann vermuten, dass diese großen interindividuellen Differenzen kaum durch unterschiedliche rationale methodische Konzeptionen der Lehrer bedingt sein können, auch nicht durch spezifische Unterrichtsverhältnisse, sondern eher durch persönlichkeitspezifische Gewohnheiten und Einstellungen. (Tausch 1973: 264)

Hingegen sind seiner Feststellung nach die intraindividuellen Unterschiede, also die Variationsbreite z.B. bezüglich der Lehrerfrage bei den einzelnen Lehrenden gering.

Während die Konstitution sozialer Identitäten gerade in den letzten Jahrzehnten Gegenstand der Forschung war, sind Untersuchungen zu individuellen Realisierungsformen von Gesprächsaktivitäten bis auf wenige Ausnahmen wie Spranz-Fogasy (1997) und in jüngster Zeit Bendel (2004) weitestgehend ausgespart worden, obwohl die Existenz von Personalstilen durchaus feststeht. „Niemand formuliert genauso wie der andere“ heißt es in Fix et al. (2001: 26). Das kann erweitert werden in „niemand handelt genauso wie der andere“. Entsprechend heißt es dann auch weiter:

Er (der Stil, C.S.) wird generell mustergeleitet hergestellt, freilich in individueller Umsetzung der Muster, was nicht verwundert, wenn wir uns daran erinnern, dass Textmuster neben Prototypischem auch Freiräume des Handelns enthalten. Brechungen der Muster – um eines bestimmten Effektes willen vollzogen – sind dabei durchaus möglich. (ebd. 27)

Relevant ist der individuelle Faktor, der dafür verantwortlich ist, dass die Individuen Muster oder Typen in je eigener Weise realisieren oder durch Brechungen und Kombinationen der Muster Mustervariationen und damit Innovationen erzeugen können. Untersucht man individuelle Interaktionsweisen, so „stehen subjektive Strategien der Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen sowie biographische Prozesse der Selbstkonstitution des Individuums im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit“, wie die Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung bei der Klärung des Begriffs Individualisierung schreibt (1990: 12).

Im Folgenden werde ich zunächst, gestützt auf die soziologische Forschung, die beiden Begriffe Individualität und Identität beschreiben und begrifflich voneinander abgrenzen. Danach möchte ich kurz auf die linguistische Forschung eingehen. Nach einigen methodischen Überlegungen zur Analyse von individuellen Realisierungsformen werde ich die Moderationsstile von drei Lehrenden vergleichen und auf die interaktiven Folgen der individuellen Realisierungen eingehen.

Individuelle Realisierungsweisen auf Schülerseite lassen sich im Kontext der Argumentationseinübung nur eingeschränkt beschreiben, denn die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler sind einerseits strukturell zu musterhaft aufgrund der begrenzten Reaktionen und andererseits inhaltlich durch die lokalen Anforderungen nur wenig standardisierbar; es wären wesentlich mehr Aufzeichnungen einer Klasse notwendig, um die Einzelnen valide miteinander zu vergleichen. So bleibt es dank der konzentrierten Aktivitäten einzelner Schülerinnen und Schüler bei den bereits beschriebenen unterrichtsspezifischen Rollen des Experten und der Assistentin, die insofern individuelle Komponenten beinhalten, als die Eignung für diese Rollen entweder biografisch motiviert oder hängt von individuellen Faktoren abhängt: Für diese Rollen kommen nicht alle in gleicher Weise in Frage. Darüber hinaus sind mit diesen Rollen zugleich Stilisierungen und Darstellungen des Selbst verbunden, die die individuellen Interaktionsweisen der Akteure stärker hervortreten lassen.

8.1 Theoretische und methodische Klärungen

8.1.1 Individualität und Identität

Die Soziologie hat im Verlauf des 20. Jahrhunderts verschiedene Modelle zur Beschreibung der Individualität bzw. der Identität entwickelt: von einem statischen Modell über ein dynamisches Identitätsmodell hin zu einem Modell der Patchwork-Identitäten (Keupp et al. 1999). Eine der jüngsten Vorstellungen der verstehenden Soziologie, besonders von Goffman und seinen Nachfolgern, geht von einer Konstruktion von Identität aus, die – auch – interaktiv hergestellt wird.⁶³

Von Individualität ist in der Forschung seltener die Rede, eher von Identität, wobei verschiedene Formen der Identität unterschieden werden. Die folgenden Ausführungen orientieren sich an der Terminologie von Goffman; diese ist von einigen aufgegriffen und leicht variiert worden, so von Willems (1997).

Goffman unterscheidet drei Arten der Identität: die soziale, die persönliche und die Ich-Identität. Soziale und persönliche Identität einerseits und Ich-Identität andererseits repräsentieren zwei perspektivisch unterschiedliche Fokussierungen auf das Subjekt. Die ersten beiden unterscheiden sich von der Ich-Identität im Hinblick auf die Origo der Begriffsperspektive: Soziale und persönliche Identität sind „zuallererst Teil der Interessen und Defini

⁶³ Intensiv mit Identität auseinandergesetzt haben sich insbes. Mead, Erikson, Strauss. Eine kurze Darstellung von Identität und deren Konstitution in der Interaktion siehe Spranz-Fogasy (1997).

tionen anderer Personen hinsichtlich des Individuums, dessen Identität in Frage steht.“ (Goffman, 1967/1990: 132). Die Origo liegt beim Betrachter bzw. bei der Beobachterin, soziale und persönliche Identitätskennzeichen sind eine Zuschreibung aus der Außenperspektive auf das Subjekt.

Die **Ich-Identität** hingegen meint „...das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt.“ (Goffman 1967/1990: 132). Ich-Identität ist zu verstehen als eine Bestimmung aus der Binnenperspektive des Subjekts, die Origo liegt im Subjekt.

Die **soziale Identität** zielt auf die Zuschreibung und Zugehörigkeit eines Individuums zu bestimmten gesellschaftlichen Kategorien:

Mit ‚sozialer Identität‘ meine ich die umfassenden sozialen Kategorien (und die wie Kategorien funktionierenden Organisationen und Gruppen), zu denen ein Individuum gehören bzw. als zu denen gehörig es angesehen werden kann: Altersstufe, Geschlecht, Schicht usw. (Goffman 1982: 255f.)

Willems/Hahn (1999) verwenden den Begriff ‚kollektive bzw. partizipative Identität‘, der mit der sozialen Identität identisch ist. Bei den partizipativen Identitäten geht es darum, „jenseits aller Differenz einen Ankerpunkt für Identität zu finden, in dem, was alle gemeinsam haben oder, wie man wohl besser sagen müsste: sich entschließen können, als >gemeinsam< kontrafaktisch zu unterstellen“ (ebd., 17).

Das hingegen, worin sich ein Individuum von einem anderen unterscheidet, was seine Einmaligkeit ausmacht, bezeichnet Goffman als **persönliche Identität**:

Mit ‚persönlicher Identität‘ meine ich die einzigartige organische Kontinuität, die jedem Individuum zugeschrieben wird, und die sich auf unterscheidende Merkmale wie zum Beispiel Name und äußere Erscheinung gründet und durch Kenntnisse hinsichtlich seiner Biographie und seiner sozialen Eigenschaften ergänzt wird – Kenntnisse, die um seine unterscheidenden Merkmale zentriert sind. (ebd.)

Für Goffman hängen persönliche Identität und soziale Identität zusammen. Zwar sieht er die persönliche Identität als einmalige Konstellation, zugleich aber betont er die Verwobenheit von personaler und sozialer Identität:

Persönliche Identität hat folglich mit der Annahme zu tun, dass das Individuum von allen anderen differenziert werden kann und dass rings um dies Mittel der Differenzierung eine einzige kontinuierliche Liste sozialer Fakten festgemacht werden kann, herumgewickelt wie Zuckerwatte, was dann die klebrige Substanz ergibt, an der noch andere biographische Fakten festgemacht werden können. Schwierig einzuschätzen ist, dass persönliche Identität eine strukturierte, routinemäßige, standardisierte Rolle in sozialer Organisation spielen kann und auch spielt, gerade wegen ihrer Qualität, Jemand-von-einer-Art zu bedeuten. (1967/1990: 74)

Dem Begriff Individualität begegnet man in der soziologischen Literatur nicht so häufig, im Gegensatz zum Begriff der Individualisierung oder dem des Individuums, so bei der Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung (1990); dort findet eine Auseinandersetzung mit dem Begriff statt. Ein Rückgriff auf den Duden macht die Grundbedeutung der Ausdrücke Individualität und Identität deutlich.

So steht im Duden Universalwörterbuch (2001) zum Lemma Individualität: „1. Summe der Eigenschaften, Merkmale, die die Besonderheit eines Menschen ausmachen. 2. Persönlichkeit in ihrer Unverwechselbarkeit.“ Dagegen findet sich unter dem Eintrag Identität:

„1. Echtheit einer Person oder einer Sache, völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist oder als was sie bezeichnet wird. Als Selbst erlebte innere Einheit einer Person. 2. Völlige Übereinstimmung mit jmdm., etw. in Bezug auf etw.; Gleichheit.“ Der Bedeutungskern von Identität zielt auf Übereinstimmung, darauf, mit etwas identisch sein. Das kann sein a) mit sich selbst und b) mit Teilen von anderen, so im Hinblick auf die soziale Identität.

Individualität hingegen ist ein Distinktionsbegriff, er fokussiert den Unterschied und verweist zugleich auf dasjenige, was einzigartig macht, nämlich einmal die Summe der Eigenschaften, die eine Person für andere unverwechselbar macht, aber auch die einzelnen Merkmale, die die Besonderheit einer Person ausmachen. Da Individualität logischerweise einen Vergleichspunkt zur Feststellung der Unverwechselbarkeit braucht – etwas kann nur im Vergleich zu etwas anderem als unterscheidbar wahrgenommen werden und einzigartig sein – ist Individualität ein Beschreibungsbegriff aus der Außenperspektive auf ein Subjekt im Vergleich zu anderen Subjekten. Das impliziert, dass das Subjekt selbst sich auch nur aus einer angenommenen Außenperspektive als individuell wahrnehmen kann. Mit Rekurs auf Mead äußert sich Geulen in vergleichbarer Weise zu Identität:

Mead hat noch weitere Zusammenhänge herausgearbeitet: die Perspektivenübernahme als Bedingung der (gesellschaftlichen) Identität des Subjekts und schließlich des Denkens selbst. Er stellt die These auf, daß unsere Identität, ein spezifisches Bewußtsein von uns selbst, ein reflexiver Akt ist, der nichts anderes als die Reflexion unserer Selbst in der Wahrnehmung eines oder mehrerer anderer, also Perspektivenübernahme ist. ‚Wenn eine Identität auftritt, ist immer die Erfahrung von etwas anderem im Spiel; die Erfahrung einer Identität ausschließlich aus sich selbst heraus wäre nicht möglich.‘ Mead 1934, 239. (Geulen 1985: 125)

Geulen bezieht sich auf Meads Werk „Geist, Identität und Gesellschaft“, dort heißt es weiter: „Wenn sich in der Erfahrung eine Identität entwickelt, dann stets im Kontrast zum anderen“ (1934/1991: 239).

Der Begriff „persönliche Identität“ (Goffman) oder auch die Ich-Identität, so Elias (1987), fokussiert das Einzigartige, Spezifische einer Person und entspricht somit dem Distinktionsbegriff Individualität. Das findet sich auch in der Explikation des Begriffs Individuum, die Elias im Zusammenhang mit der Bedeutungsentwicklung von Begriffen in der Gesellschaft formuliert:

Nehmen wir die Begriffsfamilie, in deren Mittelpunkt der Begriff ‚Individuum‘ steht, zum Beispiel. Der Begriff ‚Individuum‘ hat heute vor allem die Funktion, zum Ausdruck zu bringen, dass jeder Mensch in der ganzen Welt ein autonomes, sich selbst regierendes Wesen ist oder sein soll, und zugleich auch, dass jeder Mensch in bestimmter Hinsicht von jedem anderen Menschen verschieden ist, vielleicht auch in diesem Falle, dass er verschieden sein soll. Tatsache und Postulat gehen beim Gebrauch dieses Begriffes leicht ineinander über. Es ist charakteristisch für die Struktur der entwickelteren Gesellschaften unserer Tage, dass man dem, wodurch sich Menschen voneinander unterscheiden, ihrer Ich-Identität, einen höheren Wert beimisst als dem, was sie miteinander gemein haben, ihrer Wir-Identität. Die erstere, ihre Ich-Identität, überwiegt ihre Wir-Identität. (1987: 210)

Wenn man von den Wertigkeiten, die Elias transportiert, absieht, kann als Resultat von Elias’ Begriffsbeschreibung die Einzigartigkeit und die Distinktivität als wesentliche semantische Komponenten von Individuum und von Ich-Identität im Sinne Elias und von persönlicher Identität im Sinne Goffmans festgehalten werden; diesen Gegenstandsbereich möchte ich als **Individualität** bezeichnen. Dabei geht es mir nicht nur um das, was ein Individuum von anderen unterscheidet, denn das ist eine relatives Kriterium: Ich kann mich von x im Hinblick auf etwas unterscheiden, was ich mit y gemein habe, in der Kombinati

on mit anderen Merkmalen aber wiederum einzigartig ist. Insofern möchte ich den Goffmannschen Begriff der personalen Identität erweitern um die Bestimmung, die in der Wortbedeutung des Dudens mitschwingt: Die Individualität einer Person besteht in der Summe aller Merkmale, die in ihrer Kombination die Einzigartigkeit des Individuums ausmachen.⁶⁴

Der Terminus **Identität** steht als Oberbegriff für etwas, das mit etwas identisch ist. Den Begriff **Selbst-Identität** möchte ich reservieren für das, was sowohl vom Subjekt als auch vom Beobachterstandpunkt aus als **gemeinsam** erlebt wird: Das ist die Binnenperspektive des Subjekts und seine damit verbundene Selbstwahrnehmung und -bestimmung, also das, was das Subjekt als mit sich selbst identisch erlebt. Dieser Gegenstandsbereich entspricht in gewisser Weise dem, was in weiten Teilen der Soziologie, Philosophie und Psychologie zu beschreiben versucht wird, wenn es um solche Phänomene geht wie Identitätskonzepte oder Identitätskonstruktionen, nämlich eine Annäherung an das Subjekt und dessen Identität(sentwicklung) aus der hypothetischen Binnenperspektive des Subjekts.⁶⁵ Strauß und Zifonun (2002) spüren der Verwendungsweise des Begriffs Identität nach. Sie kommen zu einer äußeren Identität (konkrete Personenmerkmale und Daten wie Name etc.) und einer inneren Identität. Die innere Identität wird weiter differenziert in die kollektive Identität und die individuelle Identität. Während die kollektive Identität als innere Identität mit der sozialen Identität kompatibel ist, ist die individuelle Identität mit meinem Begriff der Selbst-Identität vergleichbar.

Den Terminus der **sozialen Identität** möchte ich so, wie er im Sinne Goffmans und später auch in der Soziostilistik verwendet wurde, verstehen als dasjenige, was eine Person mit anderen Personen oder Gruppen als Gemeinsames unterstellt, konstituiert oder möglicherweise sogar teilt.

8.1.2 Exkurs: Eine Auseinandersetzung mit dem Habituskonzept

Gerade aufgrund der Aktualität des Habituskonzepts ist es erklärungsbedürftig, warum dieses Konzept hier nicht zur Anwendung kommt. Ich werde zunächst das Habituskonzept und seine Implikationen kurz darstellen und danach explizieren, warum es für meine Zwecke ungeeignet ist.

Bourdieu hat das Konzept des Habitus bekannt gemacht. Für ihn sind Habitusformen „Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (1987: 98), die erzeugt wurden durch „Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind“ (ebd.). Sie sind

strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewusstes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv „geregelt“ und „regelmäßig“ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein. (1987: 98f.)

⁶⁴ Diese Präzisierung verdanke ich der Kritik von Bendel (2004: 248).

⁶⁵ Siehe Keupp et al. (1999).

Gehlen hat Bourdieus Bestimmung des Habitus aufgenommen und im Sinne Bourdieus beschrieben als „Systeme stereotypisierter und stabilisierter Gewohnheiten“ (1986: 19). Wir handeln nach Gehlen in „habituell gewordenen eingeschliffenen Verhaltensfiguren, die von selbst ablaufen.“ Das betrifft nicht nur äußere Handlungen, sondern auch Gedanken- und Urteilsgänge, Wertgefühle und Entscheidungsakte. Auch Berger/Luckmann (1969: 56ff.) haben das Konzept des Habitus für ihre Arbeiten zentral gesetzt:

Alles menschliche Tun ist dem Gesetz der Gewöhnung unterworfen. Jede Handlung, die man häufig wiederholt, verfestigt sich zu einem Modell, welches unter Einsparung von Kraft reproduziert werden kann und dabei vom Handelnden als Modell aufgefasst wird. Habitualisierung in diesem Sinne bedeutet, dass die betreffende Handlung auch in Zukunft ebenso und mit eben der Einsparung von Kraft ausgeführt werden kann. Das gilt für nichtgesellschaftliche wie für gesellschaftliche Aktivitäten. (ebd. 56)

Berger/Luckmann sehen Habitualisierungsprozesse im Zusammenhang mit der Entstehung von Institutionen: Habitualisierungen gehen den Institutionen voraus, sie werden durch Typisierungen zu Institutionen.

Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und die Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure. Wenn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut. Sie sind für alle Mitglieder der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe *erreichbar*. Die Institution ihrerseits macht aus individuellen Akteuren und individuellen Akten Typen. (ebd. 58)

Durch die Routinisierungen werden Energien frei für Innovationen, die zu weiteren Habitualisierungen führen. Willems/Hahn (1999) setzen Individualität mit individuellem Habitusensemble gleich. Sie unterscheiden im Zusammenhang mit der Thematisierung des Individuums zwischen dem Selbst als bloßem Lebenslaufresultat und dem Selbst als Resultat von sozialen Zuschreibungen. Bezüglich des ersteren gilt:

Einmal nämlich ergibt sich eine Identität als Inbegriff von im Laufe des Lebens erworbenen Gewohnheiten, Dispositionen, Erfahrungen usw., die das Individuum prägen und charakterisieren. Man könnte vom Ich als einem Habitusensemble sprechen. Es geht dann um ein eher implizites Selbst, das sich durch sein Handeln zeigt, festigt und verwirklicht, das aber nicht deshalb schon im eigentlichen Sinne selbstreflexiv ist. Die Identität in diesem Sinne wäre lediglich das Selbst in der Form des An-Sich. In dieser Weise ist es in allen seinen Handlungen präsent, so dass man von einem fungierenden Ich sprechen könnte, dessen Konstanz sich als sich durchhaltende ‚ressource-continuity‘ im Sinne Goffmans (1977) deuten ließe. (1999: 16, Fn. 7)

Diese Gegenstandsbestimmungen legen nahe, das Habituskonzept den nachfolgenden Beschreibungen individueller und sozialer Handlungsweisen zugrunde zu legen. Dass es bei den Aktivitäten der Lehrenden und der Schülerinnen und Schüler entweder um bereits habitualisierte oder zu habitualisierende Handlungsweisen geht – das ist ja bis zu einem gewissen Grad Sinn der Argumentationseinübung – ist überhaupt keine Frage. Trotzdem gibt es gute Gründe, auf das Habituskonzept zu verzichten:

1. Ich halte sowohl den Begriff des Habitus als auch den der Institutionalisierung für zu weit gefasst, um damit in meinem Sinn empirisch arbeiten zu können. Theorie abstrahiert und reduziert Komplexität. Der Beschreibungsfokus liegt auf der inhärenten

Struktur, anderes fällt weg. Bei der Typisierung der Handlungsstruktur werden die Facetten des konkreten Handelns eines Individuums gebündelt und auf ihre Strukturen reduziert. Mit der Reduktion wird von der Varianz eines Phänomens abstrahiert und damit von den individuellen Realisierungsformen, die sich in den Varianzen niederschlagen. Individuelle Unterschiede gehen bei der Typisierung verloren, darin liegt ja gerade der Kern von Typisierungen: im Entkleiden einer Handlung des Individuellen und in der Überführung in das Musterhafte. Die Transformation einer individuellen Handlungsrealisierung als Typ, den alle übernehmen (können), ist ein Paradox, da Akteure die zu Typen transformierten Handlungen je individuell realisieren. Ich möchte noch einmal erinnern: Niemand spricht genau so wie der andere und niemand handelt genau so wie der andere – oder, wie das Sprichwort sagt, wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe. Genau auf dieses Phänomen kommt es mir an und das wird mit dem Habituskonzept nicht erfasst. Die Handlungsstruktur der Lehrenden, Schülerinnen und Schüler als habitualisiert im Sinne von typisierbar zu bezeichnen, mag durchaus zutreffen, nicht aber deren Realisierungsformen. So ist das Konzept der Typisierung von habitualisierten Handlungs- und Verhaltensweisen hilfreich auf der strukturellen Ebene bei der Beschreibung von sozialen Identitäten, institutionellen Rollen und Musterinnovationen; die individuellen Handhabungen institutioneller Muster und Typen in den konkreten Interaktionssituationen nimmt es nicht in den Blick.

2. Die Komplexität von Interaktion lässt nur begrenzt Routinen zu, so auf der Ebene der Gesprächsorganisation, nicht aber unbedingt auf der Ebene der Handlungsorganisation. Das zeigt sich an der für Kommunikation typischen Unvorhersehbarkeit der Aktivitäten und Reaktionen der Gesprächsbeteiligten. Um die vielfältigen Anforderungen der konkreten Interaktionssituation zu bewältigen, reichen Routinen alleine nicht aus. Häufig ist Flexibilität gefragt, um die lokalen Anforderungen zu bedienen. Eine Routinisierung von schematischen Abläufen, wie es in Ritualen oder Grußformen stattfindet, auch in begrenzten, wiederkehrenden kleinen Einheiten wie Eröffnungen oder Beendigungen, ist sicher vorhanden, aber für die Durchführung komplexer Interaktionsaufgaben lassen sich die Realisierungsformen nicht als Muster mit Realitätsanspruch oder gar Erfolgsgarantie beschreiben, wie die Arbeiten von Ehlich/Rehbein gezeigt haben, geschweige denn kopieren und imitieren. Insofern erscheint mir das Habitus-Konzept, das alle Verhaltens- und Handlungsweisen als Bestandteile des Habitusensembles begreift und diese insofern typisiert und institutionalisiert, als zu pauschal und grobmaschig für die Beschreibung vieler interaktiver Prozesse und Handlungen.
3. Nicht jede Handlung wird habitualisiert und nicht jede Habitualisierung zugleich auch typisiert und institutionalisiert. Die Frage ist, ob die gesellschaftliche Übernahme tatsächlich für alle Realisierungsformen von Handlungs- und Verhaltensmuster von Individuen gilt. So besteht für solche Phänomene, die nicht sichtbar handlungsrelevant oder problemlöserrelevant sind, keine Notwendigkeit der gesellschaftlichen Einverleibung.

8.1.3 Identität und Individualität in der Linguistik

In der Linguistik hat sich die Gesprächsforschung, insbesondere die Soziostilistik⁶⁶ und die Stilistik, mit der sozialen Identität, mit Selbst- und Fremdstilisierungen und –darstellungen,

⁶⁶ So das bereits erwähnte Stadtprojekt des Instituts für Deutsche Sprache, siehe auch Hinnenkamp/Selting (1989), Selting/Sandig (1997) u. a. m.

mit Stereotypen,⁶⁷ sowie mit individuellen Realisierungsformen in Texten und Gesprächen beschäftigt. In der Gesprächsforschung wurden typische Handlungsmuster, soziale Kategorisierungen, Typisierungen, Stile und in jüngerer Zeit individuelle Handlungstypiken als Interaktionsprofile beschrieben.

Im Fokus solcher Untersuchungen steht meist die Frage, wie und mit welchen Folgen wechselseitige typisierende Zuschreibungen der Gesprächsbeteiligten interaktiv im Gespräch zustande kommen und wie sie als holistisches Ganzes Identitäten und letztendlich soziale Welten (ab-)bilden.⁶⁸ Das geschieht u. a. durch Rückgriff auf das Inventar, das die Gesprächsbeteiligten verwenden und das die jeweiligen Typisierungen und sozialen Kategorien ausmacht. Meist geht es um typische Verhaltensweisen und –zuschreibungen, die gesellschaftlich konventionalisiert, interaktiv hergestellt und als je Spezifische von den Gesprächsbeteiligten – und den Analysierenden – erkannt werden. Die Interagierenden erscheinen in erster Linie als Repräsentanten bestimmter Typen und Rollen, die Aktivitäten nach erwartbaren Mustern realisieren.

Beobachtet man allerdings verschiedene Personen bei der Durchführung einer vergleichbaren verbalen Aktivität, so kann man feststellen, dass die Akteure zwar gleiche oder vergleichbare Handlungsschritte realisieren, dass sich aber dennoch manifeste Unterschiede in der Durchführung der Aktivität ergeben, die nicht allein mit sozialen Kategorisierungen und Stilen beschreibbar sind: Die Akteure scheinen in ihrem Handeln – auch – als je individuelle Personen unterscheidbar zu sein. Individualität wird insbesondere dann in den Blick genommen, „wenn der Sprecher/Schreiber sich in der Art der Handlungsdurchführung partiell und erkennbar absetzt vom konventionell Erwartbaren.“ Sandig (1986: 28).

In der Gesprächsforschung bzw. in der Stilistik spricht man auch von Individualstil, so bei Sandig (1986), oder von Individualtypen, wie Selting/Hinnenkamp (1989). Insbesondere die Stilistik hat Phänomene gesammelt, welche die Sprechenden und Schreibenden als Ressourcen für die Realisierung ihrer Individualstile nutzbar machen können. Allerdings sind diese Sammlungen im Hinblick auf die analytische Betrachtung der interaktiven Wirksamkeit und der interaktionsrelevanten Folgen nicht recht befriedigend, weil die interaktive Spezifik des Individuellen vernachlässigt wird: Was genau macht es aus, dass X so viel interessanter, witziger und spannender erzählt als Y? Einzeluntersuchungen von Individualstilen finden sich kaum bis auf die Arbeit von Spranz-Fogasy (1997) und in jüngster Zeit Bendel (2004). Auch auf das Projekt von Quasthoff/Kern sei hier verwiesen, das individuelles Verhalten von Kindern untersucht.⁶⁹

Spranz-Fogasy versteht unter Interaktionsprofil „die spezifische, interaktiv und prozessual konstituierte, komplexe Handlungskonfiguration eines individuellen Gesprächsteilnehmers – und seiner Interaktionspartner in Bezug auf ihn – in einer Interaktion“ (1997: 16). Er vergleicht zunächst das individuelle Interaktionshandeln mehrerer Fernsehmoderatoren in Diskussionen, danach beschreibt er einen Schlichter in verschiedenen, aber miteinander vergleichbaren Schlichtungsverhandlungen und eine Mutter-Tochter-Interaktion in zwei thematisch unterschiedlichen Gesprächen. Mit dem Rückgriff auf typisierende Zuschreibungen wie Spielleiter, Showmaster und Tribunalvorsitzender charakterisiert er die jeweiligen Handhabungen der Moderatorenrolle und ordnet die analytischen Befunde diesen typisierenden Zuschreibungen unter. In vergleichbarer Weise geht er bei der interaktiven Konstitution der Interaktionsrolle eines Diskutierenden als Störenfried vor. Dabei wer

⁶⁷ Stereotype werden hier wertneutral als Beschreibungsbegriff im Sinne von bestimmten Formen von Typisierungen und sozialen Kategorisierungen verstanden und nicht im Sinne von Quasthoff als vorgefertigte, bewertende Zuschreibungen (hierzu u. a. Quasthoff 1998).

⁶⁸ Vgl. Selting/Hinnenkamp (1989), auch Keim/Schwitalla (1989), Keim (1997).

⁶⁹ Siehe hierzu <http://129.217.215.28/home/dass/index.html>.

den individuelle Handlungsweisen so vereinheitlicht, dass sie typisierbaren Rollen zugeordnet werden können. Die Rollen der Interaktanten werden in der Interaktion durch den Interaktionsprozess interaktiv hergestellt und sie sind nur für diese Interaktion gültig. Sowohl für den Schlichter als auch bei der Mutter-Tochter-Interaktion kann Spranz-Fogasy feststellen, dass die Interagierenden über ein ganzes Repertoire an variabel einsetzbaren Handlungsmöglichkeiten verfügen, die sie situationsbezogen flexibel handhaben können. Daneben bietet Spranz-Fogasy ein methodisches Instrumentarium zur Beschreibung des Entstehungsprozesses von Interaktionsprofilen innerhalb einer Interaktionssituation. Mit seiner Arbeit füllt Spranz-Fogasy eine Lücke bei der Beschreibung von Interaktionen im Hinblick auf die individuelle Konturierung von Akteuren innerhalb eines singulären Interaktionsereignisses. Allerdings greift er bei seiner Konturierung der Interaktionsprofile auf standardisierte und stereotype Zuschreibungen zurück. Damit glättet er zugleich die Reichhaltigkeit, häufig auch die Komplexität der individuellen Interaktionsweisen einer Person und reduziert das Verhalten der Interagierenden auf ein zutreffendes, zugleich aber andere individuelle Verhaltensweisen ausblendendes Etikett.

Interaktionsrollen werden auch im schulischen Unterricht konstituiert – manche sind nur für die aktuelle Interaktion gültig wie die Rolle des Experten oder die des Opfers, andere bleiben über einen großen Zeitraum konstant, wie die Rolle der Assistentin. Daneben finden sich individuelle Handlungstyprealisierungen, die nicht mit den von Spranz-Fogasy beschriebenen vergleichbar sind, und die auf individuelle Interaktionsweisen verweisen, die über eine Interaktionssituation hinausgehen. Es geht mir um diejenigen Merkmale und Verhaltensweisen von Subjekten, die ihnen individuell zugeschrieben werden können bzw. an denen sie erkennbar sind und die folglich losgelöst von einer singulären Interaktionssituation sind. Dabei handelt es sich z.B. um solche Indices, die bei aller Anonymisierung von Transkripten Vertraute ahnen lassen, wer sich dahinter verbergen mag.

Bendels Habilitation (2004) ist nach Abschluss meiner Arbeit entstanden, daher gehe ich nur hinweisend darauf ein. Bendel geht es gleichfalls um das Aufspüren individueller Kennzeichen. Sie untersucht Telefongespräche von Bankangestellten mit ihren Kunden. Ziel ihrer Arbeit ist, individuelle sprachliche Variation aufzuspüren, um entlang eines individuellen Interaktionsrepertoires sprachliche Portraits einzelner Individuen zu erstellen (ebd. 24). Neben einem detaillierten Beschreibungsrepertoire, das auf der stimmlichen, stilistischen und rhetorischen Ebene verschiedene Kategorien und Elemente beinhaltet und ihrem Material, Telefongesprächen, gerecht wird, entwickelt sie einen ganzheitlichen Ansatz zur Erklärung sprachlicher Individualität und liefert die von mir in Kap. 8.7 geforderte Weiterentwicklung des Forschungsbereichs Individualität in der sprachlichen Interaktion. Im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt ihrer Untersuchungen nicht in der Beschreibung des Zustandekommens von Interaktion in institutionellen Kontexten, sondern ausschließlich auf dem Phänomen Individualität.

Nicht ohne Grund ist die Analyse und Beschreibung der individuellen Interaktionsweisen in der Gesprächsforschung weitgehend ausgeklammert worden, denn bei der Beschäftigung mit ihnen ergeben sich viele Fragen:

- Was unterscheidet Individualstile von sozialen Stilen, Typisierungen und Stilisierungen? Ist Individualstil überhaupt als Kontrastkategorie zu sozialen Stilen beschreibbar? Die Unterscheidung von sozialen Identitäten, die mit sozialen Stilen verbunden sind, und personalen Identitäten bzw. Individualität lassen dies zunächst vermuten.
- Wie kommt man individuellen Interaktionsweisen auf die Spur und wie können sie – als je individuelle – allgemeingültig beschrieben werden?

- Sind individuelle Interaktionsweisen nur als Bestandteile von Teilnehmerkategorien beschreibbar oder auch als Bestandteile von Beobachterkategorien? Und inwiefern können sie als Bestandteile einer Beobachterkategorie dann wissenschaftlich valide gemacht werden? Da das Konzept der Teilnehmerkategorie bzw. der Rekonstruktion von Sinn- und Handlungszusammenhängen aus einer Teilnehmerperspektive von den Forschenden durchaus postuliert, aber nicht immer erfüllt wird, bedarf es einer generellen Aufarbeitung dieses Konzepts. Deppermann (2000 und 2001) spricht davon, die Setzung der Konversationsanalyse, die Sinnkonstitutionen der Teilnehmenden zu rekonstruieren, zu problematisieren. Er plädiert für den Einbezug von ethnografischem Wissen in der Gesprächsanalyse, um dem interpretationstheoretischen Problem zu begegnen, denn das „Erfassen von Sinn und Ordnung im Gespräch [ist] keine Frage des einfachen Ablesens oder Hörens. Das Verständnis von Sinn und Ordnung bedarf vielmehr der Interpretation“ (2000: 99). Zugleich fundiert das ethnografische Wissen die Analyse gerade inhaltlicher Fragestellungen.
- Es macht Sinn, auf die bewährte und anerkannte Methode der Stilistik, auf den Vergleich zurückzugreifen, der sich bei der Analyse sowohl bei der Beschreibung unterschiedlicher Muster als auch bei der Untersuchung der Realisierungsformen dieser Muster bewährt hat.
- Inwieweit sind die bisher ausschließlich als situations- und kontextmotiviert beschriebenen Aktivitäten von Interagierenden mit einer Interaktionskontrolle, wie z.B. ein Chef oder eine Chefin in Arbeitskontexten sie ausüben, tatsächlich situationsmotiviert oder aber nur auf das individuelle Handeln eines Einzelnen rückführbar? So müsste für viele Interaktionsbeschreibungen der Nachweis erbracht werden, dass entweder andere in vergleichbaren Situationen ähnlich handeln oder aber eben gerade nicht so handeln.

8.1.4 Methodische Überlegungen zur Analyse von Individualität

Die Tatsache, dass natürliche Sprachen stilistische Variation im Sprachgebrauch möglich, ja, unvermeidlich machen, spiegelt nicht nur die funktionale Anpassbarkeit an unterschiedliche Kommunikationssituationen wider; sie ist auch symptomatisch dafür, dass Sprache nicht nur instrumentell ist im Hinblick auf das jeweilige Sprechaktziel, sondern dass die sprachliche Kommunikation gleichzeitig eine Zur-Schau-Stellung des sprechenden Individuums ist, die zur sozialen Evaluation der Person beiträgt.

Diese Aussage von Franck (1980: 29) macht die Relevanz der Beschreibung von individuellen Handlungsrealisierungen deutlich. Aber wie können individuelle Handlungsrealisierungen aufgespürt und wie können sie als individuelle Interaktionsweisen systematisch beschrieben werden? In ihrer Stilistik schreibt Sandig:

Der Sprecher/Schreiber kann als Individuum in den Blick genommen werden: Individualstil, Personalstil, persönlicher Stil, Stil eines/des Autors; wie die Beispiele zeigen, geschieht dies dann, wenn der Sprecher/Schreiber sich in der Art der Handlungsdurchführung partiell und erkennbar absetzt vom konventionell Erwartbaren. Bei erwartbaren Durchführungen oder bei unmerklichen Abwandlungen der Handlungsdurchführung bleibt der Schreiber – was den Stil betrifft – aus dem Blick. Wir finden auch den Hinweis auf bestimmte Stilhersteller in folgenden Ausdrücken: Rilkescher Stil, Goethes Altersstil, Adorno-Stil, auch Stile von Politikern (wobei jeweils spezielleres Wissen vorauszusetzen ist). In diesen Fällen zeigt die Art

der Handlungsdurchführung für das Individuum charakteristische und für die Rezipienten erkennbare Eigenschaften. (1986: 28).

Aus dem Zitat ergibt sich als Suchheuristik das Merkmal des Auffälligen, des Sich-Absetzens vom konventionell Erwartbaren, das bei vergleichbaren Aktivitäten einen Hinweis auf Individuelles liefern kann: Auffälligkeiten im Verhalten einer Person und Auffälligkeiten im Verhalten anderer gegenüber einer Person. Die Gültigkeit eines Merkmals über die Interaktionssituation hinaus kann auf diese Weise nicht festgemacht werden. Auch bleiben individuelle Phänomene unentdeckt, die unauffällig sind und sich nicht auf den ersten Blick erschließen. Dies formuliert auch Sandig im Zitat, dass erwartbare Durchführungen und nur unmerkliche Abweichungen nicht unmittelbar erkennbar sind. Zugleich wird prinzipiell davon ausgegangen, dass ein Individuum Handlungen auf eine Art und Weise durchführt, die Rezipierende die Autorschaft erkennen lassen; persönlicher Stil oder Individualstil bedeutet, „die Art, sich sprachlich auszudrücken, ist charakteristisch für ein bestimmtes Individuum: Der Text enthält bestimmte Signale, die in dieser Kombination charakteristisch sind.“ (ebd., 214)

Um individuelle Merkmale aufzuspüren, die weder erkennbar abgesetzt sind vom konventionell Erwartbaren noch auf der kommunikativen Oberfläche liegen, und die über eine aktuelle Interaktionssituation hinaus stabil sind, benötige ich ein entsprechendes Korpus, das es mir ermöglicht, individuelle Verhaltensweisen auch auf den zweiten Blick zu erkennen und wissenschaftlich beschreiben zu können – und neben der Gesprächsanalyse die stilistische Methode des Vergleichs. Dabei sind die folgenden Faktoren relevant:

- **Musterhaftigkeit einer Aktivität:** Etwas strukturell Gleiches wird in unterschiedlicher Weise realisiert. Es macht Sinn, Aktivitäten zu untersuchen, die musterhaft ablaufen, denn durch Vergleiche und Kontrastierungen kommen Variationen eines Musters in den Blick. So werden sowohl die individuellen Realisierungsformen von schemahaften Abläufen deutlich als auch mögliche Variationen eines Musters bei seiner Anwendung. Als relevantes Kriterium gilt also die Musterhaftigkeit einer Aktivität.
- **Ethnografisches Wissen:** In der Regel ist zum Erkennen der Muster oder des Typs und zur Beschreibung der situativen Rahmenbedingungen ethnografisches Wissen erforderlich, damit institutionsspezifische undusterspezifische Verhaltensweisen und Merkmale funktionsadäquat zugeordnet werden können.
- **Rekurrenz:** Damit feststellbar ist, dass es sich um eine für das jeweilige Individuum typische Eigenschaft handelt, muss es wiederholt in vergleichbaren Situationen vorkommen. Um die Rekurrenz eines Phänomens und damit seine Stabilität über eine Interaktionssituation hinaus festzustellen, sind verschiedene Aufnahmen der Fokuspersion bzw. der Fokusteilnehmer, wie Spranz-Fogasy (1997) die Interagierenden, die im Analysefokus stehen, nennt, in vergleichbaren Interaktionssituationen notwendig.
- **Alleinstellungscharakter:** Damit ein Phänomen nicht als typisch für die Situation, sondern als typisch für die Person feststellbar ist, ist ein Vergleich mit Aufnahmen variierender Interagierender in vergleichbaren Rollen und Situationen, also Varianz der Sprecherinnen und Sprecher, unabdingbar. Nur so lässt sich feststellen, dass das individuelle Merkmal einer Person Alleinstellungscharakter hat und nicht Bestandteil einer sozialen oder institutionellen Rolle ist.

Mit einer Korpusauswahl, die schemahafte Aktivitäten beinhaltet, welche einerseits eine Person über vergleichbare Interaktionssituationen hinweg realisiert als auch von anderen Interagierenden in vergleichbaren Rollen durchgeführt werden, können individuelle Phänomene erfasst werden, die über die aktuelle Interaktionssituation hinausgehen und die zu

nächst unauffällig erscheinen; sie werden im Vergleich des *Procedere* verschiedener Interagierender deutlich.

Vorab möchte ich noch einige Bemerkungen bezüglich der Gültigkeit von individuellen Phänomenen formulieren:

- Die Bestimmung eines Merkmals als individuelles Merkmal geschieht nicht aus der Binnenperspektive der Fokusperson, sondern ist immer eine Zuschreibung aus einer Außenperspektive auf das Subjekt – ob das andere Interaktionsbeteiligte sind oder der Beobachter bzw. die Beobachterin, scheint mir bei der Beschreibung der individuellen Merkmale unerheblich zu sein, insofern das Postulat der Teilnehmerkategorie durch die Methode des Vergleichs kompensiert wird.
- Individuelle Merkmale müssen nicht in allen Lebensbereichen eines Individuums konstant auftreten, sie können institutions-, kontext- und situationsabhängig sein, denn die Gesprächsbeteiligten haben ein ganzes Repertoire an Interaktionsweisen, die sie kontextsensitiv anwenden können. So kann ein rekurrentes und spezifisch ironisches Verhalten eines/einer Lehrenden nur in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern – aber über alle Jahrgangsstufen hinweg – auftreten, nicht aber in der Interaktion mit dem Kollegium.
- Auch bei konstantem, rekurrentem Auftreten eines Merkmals ist seine Zuordnung als individuelles Merkmal relativ: Eine wienerische dialektale Variante in einer kurpfälzischen Kleinstadt ist nur dort ein individuelles Kennzeichen, das eindeutig auf die entsprechende Person verweist, es sei denn, es ist eine ganze Gruppe von Wiener und Wienerinnen anwesend, wobei es dann aber kein individuelles Merkmal mehr ist, sondern zum Gruppenmerkmal wird. Hier zeigen sich Überschneidungsbereiche zwischen sozialen und individuellen Zuschreibungen bzw. zwischen sozialen Kategorisierungen und individuellen Kennzeichnungen. Die Verwendung der Zuschreibung Wienerin als individuelle Kennzeichnung und damit als eindeutige Referenz auf eine bestimmte Person wäre ein Kandidat für das, was Kallmeyer/Keim (1986) als Individuenstereotyp bezeichnen. Mit Individuenstereotypen wird auf individuelle Personen referiert, indem spezifische Merkmale oder Eigenschaften einer Person, die der jeweiligen Gruppe bekannt sind, als Erkennungsmerkmal für diese Person verwendet werden.

Insgesamt können Hinweise auf individuelle Handlungsrealisierungen auf allen Interaktionsebenen vorkommen: Es kann sich um Präferenzen für eine Modalität (z.B. Ironie oder andere Formen der Expressivität) oder Sachverhaltsdarstellung (ein bestimmter Erzähltyp) handeln; eine besondere Art der Handlungsdurchführung oder aber die Verweigerung der erwartbaren Durchführung ist auffällig, eine spezielle Art der Beziehungskonstitution kann auf eine individuelle Handhabung dieser Ebene hindeuten. So entwickeln die Lehrenden ganz unterschiedliche Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern durch die Art und Weise, wie sie auf Persönliches oder auf deren Einstellungen eingehen. Daneben treten als individuelle Kennzeichen auch eine ganze Reihe stilistischer Merkmale auf der Sprachoberfläche auf wie die Vorliebe für bestimmte Floskeln, bestimmte syntaktische Konstruktionen und/oder deren Wiederholungen sowie individuelle Intonationskonturen.

Analyseschritte: Nach der Verlaufsanalyse der Transkripte (1. Analyseschritt), die bereits eine ganze Reihe von Ergebnissen zum Moderationsverhalten der Lehrenden und zur Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern ergab, habe ich die Beiträge der Lehrenden aus dem Interaktionszusammenhang herausgelöst und sie zunächst einzeln beschrieben, danach im Vergleich mit den Beiträgen der anderen Lehrenden untersucht (2. und 3. Analyseschritt). Während der erste Schritt dem konversationsanalytischen Arbeiten entspricht,

ist der zweite und dritte Analyseschritt aus der Perspektive der Konversationsanalyse ein etwas ungewöhnlicher Umgang mit dem Datenmaterial. Doch ist durch die Fokussierung ausschließlich auf die Beiträge der Lehrenden deren spezifisches Interaktionshandeln gerade im Vergleich deutlich konturierter hervorgetreten – was diese Vorgehensweise durchaus legitimiert. Die Turns wurden nach ihren Funktionen im Gespräch beschrieben, d.h. jeweils Handlungstypen zugeordnet und miteinander verglichen. Dadurch wurden die Unterschiede im Umgang mit den Typen und bei der Realisierung der jeweiligen Typen deutlich. In einem letzten Analyseschritt wurde wieder die gesamte Interaktion in den Blick genommen und auf der Basis der erweiterten Ergebnisse eine Sequenzanalyse durchgeführt, wobei die jeweiligen interaktiven Folgen der einzelnen Turns, sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrenden, noch einmal genauer beschrieben wurden.

8.2 Individuelle Handhabungen institutioneller Handlungstypen

In einer Unterrichtseinheit zur Argumentationseinübung machen die Lehrenden und die Schülerinnen und Schüler in fast allen Klassen mehr oder weniger vergleichbare Dinge: Die Lehrenden führen in den Unterrichtsgegenstand ein und leiten die Klasse mit vergleichbaren Gesprächshandlungen zur Durchführung von Argumentationsaktivitäten an – sie tun es aber nicht in gleicher Weise, sondern behandeln ihre Schülerinnen und Schülern je nach Moderationsweise anders und elizitieren so nicht ganz die gleichen Aktivitäten wie ihre Kollegen und Kolleginnen. Durch die individuellen Handhabungen der institutionellen Muster ergeben sich jeweils andere Sprech- und Gesprächsstile der Lehrenden und damit auch je individuelle Verhaltens- und Handlungsweisen. Der Unterricht ermöglicht Handlungsspielräume, die die Lehrenden auf eigene Art nutzen:

- Der Unterrichtsablauf kann insgesamt variiert werden.
- Der Unterricht kann stärker oder weniger strukturiert werden.
- Den Schülerinnen und Schülern können engere oder weitere Gestaltungsspielräume zugestanden werden.
- Die Beziehungsgestaltung kann jeweils anders gehandhabt werden.
- Die Vorstellung darüber, was (noch) Argumentation ist und welchen Part dabei den Schülerinnen und Schülern zukommt, kann individuell sein.
- u. a. m.

Neben der Gestaltung der Gesprächsstile haben die Lehrenden auch je eigene Sprechstile mit variierenden Darstellungsformaten, Hervorlockungstechniken und Perspektiven auf den Unterrichtsgegenstand und auf die Schülerinnen und Schüler:

- Die für die Durchführung der Argumentationseinübung notwendigen Aktivitäten können verschieden realisiert werden: explizit, indirekt, expandiert, minimal.
- Die Lehrenden können bei der Argumentationseinübung unterschiedlich intensiv präsent sein.
- Neben den für die Argumentationsdurchführung notwendigen Gesprächsaktivitäten können weitere vorkommen.
- Die Lehrenden können – wie oben bereits dargestellt – je eigene Individualstile realisieren und sich so individuell einbringen bei Sachverhaltsdarstellungen, bei der Handlungsdurchführung etc.

Im Hinblick auf die interaktiven Folgen des individuellen Handelns für die aktuelle Interaktion sind die folgenden drei Fragen relevant, die je eine Ebene der Interaktionskonstitution fokussieren:

1. Ebene der Handlungskonstitution: Welche Aktivitäten werden wie durchgeführt?
2. Ebene der Beziehungskonstitution: Welche Art von Beziehung wird (dadurch) hergestellt?
3. Ebene der Gesprächsmodalität: Welche Gesprächsatmosphäre entsteht? (gelöst angespannt, Empathie, Ironie)

Im Folgenden werde ich die individuellen Realisierungsformen der Gesprächshandlungen entlang der Moderationsweisen von drei erfahrenen Lehrenden, zwei Frauen und einem Mann, darstellen:

1. Zunächst erfolgt die Analyse der Gesprächshandlungen „Unterrichtseröffnung“ und „Beginn der Argumentationseinübung“ und die Realisierungsformen der verwendeten Gesprächshandlungstypen: Wie formulieren die Lehrenden ihre Eingangsfragestellung und wie fordern sie zur Diskussion auf? Es handelt sich dabei um die erste Themenitiiierung und die Aufforderung zur Stellungnahme, die Aufgaben der Moderation sind und häufig gemeinsam realisiert werden. Im Kontext der Lehreraktivitäten kann diese Aktivität auch als Formulieren und Initiieren der Arbeitsaufgabe bezeichnet werden. Auch die Folgereaktionen der Schülerinnen und Schüler werden berücksichtigt. Es hat wenig Sinn, von einzelnen Gesprächshandlungstypen auszugehen und zu verfolgen, welche Fragen oder Reformulierungen die einzelnen Lehrenden wann und wozu verwenden, denn dabei wird die interaktionsrelevante Funktion, der kontextuelle Zusammenhang und seine Folgen nicht hinreichend berücksichtigt. Bei der Untersuchung gleicher Gesprächshandlungen ist hingegen die Vergleichbarkeit bei der Realisierung der Aktivität und ihrer Bauteile bei den drei Lehrenden gegeben. Leitende Fragen sind: Wie wird eine Gesprächshandlung realisiert, welche Typen werden wie und mit welchen interaktiven Folgen verwendet?
2. Danach werde ich auf die Themensteuerung und die Behandlung der Themenwechsel eingehen: Wie werden die Themenschwerpunkte eingeführt, behandelt und abgeschlossen?
3. Dem folgen die Reaktionen der Lehrenden auf die Beiträge der Schülerinnen und Schüler: Ob und wie ratifizieren und reformulieren sie deren Beiträge? Aus diesen Betrachtungen lassen sich Schlussfolgerungen für die Beziehungskonstitution zwischen den Lehrenden und ihren Schülerinnen und Schülern ableiten.
4. Den Abschluss bildet eine Konturierung des individuellen Interaktionshandelns der Lehrerin bzw. des Lehrers, die sich übrigens von jedem der im Korpus beteiligten Lehrenden erstellen ließe.

Spranz-Fogasy (1997: 81) betont die starke Interaktionskontrolle der Moderierenden in den Diskussionen. Dies gilt gleichfalls für die Lehrenden, wenn auch bedingt: Ausgehend von einer interaktional gestalteten Gesprächssituation können einige Gesprächsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler die Interaktionskontrolle der Lehrenden unterlaufen, wie im Beispiel in Kap. 6.1.1, wo die Klasse Möglichkeiten der Themensteuerung entwickelt, die die des Lehrers umgehen. Hofer (1997: 213) verweist auf den Einfluss der Schülerinnen und Schüler auf die Lehrenden:

Daß bei aller Dominanz des Lehrer-Einflusses auf Schüler auch eine massive umgekehrte Wirkungsrichtung vorhanden ist, war zwar vereinzelt Gegenstand experimenteller Untersuchungen (...), rückte jedoch erst ins Bewußtsein der Forschung, als mit Rosenthal und Jacob

son (1971) und Brophy und Good (1974) deutlich wurde, daß Lehrer mit verschiedenen Schülern im selben Klassenkontext ganz unterschiedlich interagieren, und daß dies auf Eigenschaften von Schülern zurückgeht.

Welche Art von Unterricht wie zustande kommt, hängt wesentlich von dem Gesprächs- bzw. dem Moderationsstil der Lehrenden ab, vorausgesetzt, die Schülerinnen und Schüler verhalten sich im Großen und Ganzen kooperativ und realisieren komplementäre Aktivitäten. Der Lehrer, Herr Schmidt – dieser Name ist wie auch die anderen erfunden – wurde bei zwei Diskussionen mit derselben Klasse aufgenommen, Frau Reis bei vier Diskussionen in zwei Klassen. Frau Kranz kommt mit zwei 10. Klassen bei insgesamt 5 Diskussionen im Korpus vor, ihre 13. Klasse diskutiert ohne sie. Frau Reis ist Realschullehrerin, Herr Schmidt und Frau Kranz sind im Gymnasium tätig. Ich werde zunächst das Interaktionshandeln von Frau Reis beschreiben, danach folgen die Analysen zum Interaktionshandeln von Herrn Schmidt und Frau Kranz.

8.3 Fallbeispiel: Frau Reis

8.3.1 Unterrichtsbeginn und Diskussionseröffnung

Frau Reis eröffnet die Unterrichtseinheit, lässt die Impuls-Kassette vorspielen und initiiert danach die Gruppenarbeit. Der erste Beitrag zu Unterrichtsbeginn knüpft an die einleitenden Worte des Aufnahmeteams an, das eine Impuls-Kassette angeboten hat.

Reis, Text 1⁷⁰

1 LE: gut ihr habt=s ja bereits gehört? (.) wir hörn jetzt erst mal ein=n
 2 dialo:g? (.)und zwar findet der bei einem abendessen statt, (.) vier
 3 familienmitglieder,sind anwesend mutter? vater, (.) der sohn jan?
 4 der is achtzehn jahre alt (.)und die tochter anja is: sechzehn jahre
 5 alt. (.) äh manche werden sich vielleicht n=bißchen wiedererkennen
 6 bei diesem gespräch; (.) wir hören jetzt erst mal zu. (.)

Direkt im Anschluss an die Kassette ergreift Frau Reis das Wort, resümiert noch einmal den Inhalt der Kassette, erinnert an das Diskussionsthema und leitet sofort zur Gruppenarbeit über.

Reis, Text 2

7 LE: ihr habt=s ja mitgekriegt? das thema ging, (.) über (-) die trends
 8 die verschiedenen wünsche die da geäußert wurden in der familie,
 9 und das thema (.) über das ihr jetzt diskutieren sollt in der
 10 kleinen gruppe? (-) das steht hier an der tafel. (.) sollte man
 11 moden und trends mitmachen. (-) cirka zehn minuten; (.) ich glaub
 12 ihr bleibt grad so sitzen wie ihr seid, (.) ich setz mich dazu
 13 diskutier aber bei euch nicht mit. (.) und notiert euch so die
 14 (.) äh ergebnisse die ihr habt die notiert ihr euch (.) ja?
 15 K GRUPPENGESPRÄCH ca. 13 min

Sie beendet die Gruppenarbeit und fordert zu einer neuen Sitzordnung auf:

Reis, Text 3

16 LE: (habt ihr alles mögliche) gesammelt? dann (.) setzen wir uns
 17 mal zur großgruppe (--) am besten (.) ihr schiebt die tische grad

⁷⁰ Die Transkript-Nummerierung in diesem Teil der Arbeit orientiert sich an der Originaltranskription.

18 n=bissel zurück, (-) und bildet ne runde.

Danach wird das Tableau verändert, die Klasse setzt sich in Kreisform und Frau Reis eröffnet die Diskussion. Da ihre erste Initiative erfolglos ist, startet sie zwei weitere Eröffnungsinitiativen (JE: Jeanette, CH: Christian):

Reis, Text 4

19 LE: wer möchte denn einsteigen; (2)
 20 XM: ich mach=s nich gern (2)
 21 LE: also bei einigen tischen hab ich n=paar interessante stichwörter
 22 mitbekommen,
 23 K LE SCHAUT HERUM, STIMMENGEWIRR WEGEN DER SITZORDNUNG (15)
 24 LE: ralf, bei euch wurde unter ander=m (--) also unter anderem an eurem
 25 tisch wurde auch ziemlich diskutiert (.) hab ich n=paar sachen
 26 mitgekriegt. (-) bei welchem thema:? seid ihr denn am längsten
 27 stehengeblieben. (1) bei welcher mode. (.) bei welchem trend. (.)
 28 JE: ja (gut) trend co mputer sind wir am längsten hängengeblieben
 29 CH: ja weil wir uns drüber gestritten haben, (.)ob=s

Ihre erste Initiative (19) ist sehr kurz formuliert und fordert unspezifisch ohne thematischen Einstieg oder konkreten Arbeitsauftrag mittels einer Aufforderungsfrage zum Beginn der Diskussion auf. Ihre zweite Initiative (21-22) ist indirekt und verweist auf ihre positive Einschätzung der Gruppenarbeit, die die Schülerinnen und Schüler zur Diskussionsöffnung ermuntern soll. In Teilen ist die Klasse noch mit der Tableauerstellung im Hinblick auf die Sitzordnung beschäftigt, andere schauen weg. Die Lehrerin nimmt Blickkontakt mit einem Schüler auf, spricht ihn als Stellvertreter seiner Gruppe direkt an (24-27) und stellt nach einer kurzen Einleitung eine konkrete Frage (26-27), den Eingangsteil zwei Mal paraphrasierend: „*bei welchem thema:? bei welcher mode; (.) bei welchem trend.*“ (26-27). Anstelle von Ralf antwortet ein anderes Gruppenmitglied und in der Folge reaktivieren zwei Mitglieder der Gruppe die Diskussion aus der Gruppenarbeit.

Frau Reis formuliert zunächst sehr offen; sie legt weder Thema noch Sprechergruppe fest und überlässt der Klasse die Initiative. Auch ihre zweite Initiative ist durch ihre Indirektheit noch offen; erst im dritten Anlauf ist ihre Aufforderung direkt formuliert im Hinblick auf die Aufgabenstellung und die Adressatengruppe. Ihre Formulierungen sind kurz, ihre Paraphrase am Ende der dritten Initiative kann funktional gedeutet werden als An- und Einbindung des Diskussionsthemas an ihre Fragestellung. Bereits hier zeigen sich Kennzeichen ihres Stils: Sie vermeidet zunächst direkte Aufforderungen und präferiert offene Aufgabenstellungen, die den Schülerinnen und Schülern viel Raum für ihre Aktivitäten lassen. Sie lässt der Klasse Zeit; das zeigt die lange Pause von 15 Sekunden, die sie ohne Kommentierung zulässt. Sie kann die Jugendlichen aber auch direkt ansprechen, wenn ihre erste Strategie nicht greift. Sie reklamiert nicht, dass Jeanette anstelle von Ralf antwortet, und sie lässt die nachfolgende Reaktivierung der Gruppendiskussion zu, die einen Diskussionseinstieg in medias res zur Folge hat. Komplementär zum Freiraum, den sie der Klasse anbietet, hält sie sich mit eigenen Vorgaben und Vorstellungen zurück. Das zeigt auch ihre Art der Themenbehandlung. Ihre Initiativen formuliert sie mit indirekten und direkten Frageaufforderungen mit minimalen Paraphrasen am Ende der letzten Aufforderung.

8.3.2 Themenbehandlung und Themenwechsel

Während der Bearbeitung eines thematischen Schwerpunktes durch die Schülerinnen und Schüler greift die Lehrerin inhaltlich nicht ein. Sie weist in Minimalform durch Kopfnick

ken oder Namensnennung das Rederecht zu und ermuntert gelegentlich zu weiteren Beiträgen, indem sie formal an das Vorangegangene anschließt.

„was meinen die andern dazu“,
 „können sich die anderen dem anschließen?“,
 „möchte da noch jemand was hinzufügen“

Nach einigen Minuten Diskussion der Schülerinnen und Schüler mit je recht langen Beiträgen schaltet sich Frau Reis ein, um ein Thema zu beenden und ein neues zu initiieren. Dies geschieht in der ersten Hälfte des Gesprächs insgesamt zweimal; beide werde ich im Folgenden behandeln. Danach finden keine weiteren thematischen Neufokussierungen statt. Auch im Hinblick auf die Themensteuerung bestätigt sich ihre Zurückhaltung. Beim ersten Themenwechsel fordert sie Jeanette zu einem neuen Thema auf, den zweiten Themenwechsel vollzieht sie mit Rückgriff auf ein von Jeanette vorgeschlagenes Thema.

1. Themenwechsel: Frau Reis beendet die Bearbeitung des Themas „Computer ist Mode“ in zwei Schritten. Zunächst kündigt sie die Beendigung an, lässt aber noch einen Beitrag von Thomas zu (TH: Thomas, JE: Jeanette):

1a) Reis, Text 5

LE: vielleicht jetzt mal noch ne abschließende bemerkung, dann gehn wir zum nächsten über (.) ja?

Nach Thomas' Beitrag beendet die Lehrerin das Thema und schlägt ohne konkreten Vorschlag die Bearbeitung eines neuen Themenbereichs vor:

1b) Reis, Text 6

30 TH: meistens nich (.) von den anwendungsprogramm=n, sondern von
 31 den sachen? (.) die=s halt spielerisch weil=s ihn=n spa:ß macht;
 32 LE: mhm, (.)
 33 TH: muss auch nich unbedingt negativ sein. (--)
 34 LE: eben (-) ich glaub das könn=n wir so im raum stehn lassen; (.)
 35 gehn wir mal zu=nem andern trend über? (2) vorschläge? (2)
 36 jeanette?
 37 JE: also (.) allgemein jetzt bei der technik mal geblieben. (1) ähm
 38 find ich auch diese handys oder auch wie=s jetzt in diesem (-)
 39 auf dieser tonbandcassette war (.) mit den ganzen technischen
 40 geräten; (-) das is irgendwie (-) find ich dass es (-)nich
 41 trendmäßig is sondern dass es einfach so=ne (.) (machthaberische)
 42 art is, (.) sich äh zu beweisen indem man viele (.) sachen hat

Frau Reis bestätigt Thomas' letzte Bewertung („eben“, 34) und beendet direkt im Anschluss daran das Thema mit einer Floskel „*das könn=n wir so im raum stehn lassen.*“, die sie auch bei der zweiten Themenbeendigung verwendet und die das Vorangegangene nicht inhaltlich thematisiert. Danach initiiert sie explizit den Themenwechsel, indem sie nach weiteren Vorschlägen fragt und das Rederecht einer sich meldenden Schülerin zuweist, die ein neues Thema fokussiert, dann aber eine Stellungnahme zu dem Verhalten von Jungen zu diesen Thema präsentiert, anstatt das angekündigte Thema zu diskutieren. Frau Reis hat den Themenwechsel sprachlich knapp und inhaltlich offen realisiert ohne inhaltliche Zusammenfassung oder Bündelung des Vorangegangenen. Sie hat damit zugleich vermieden, dass Thomas, der einen sehr langen Redebeitrag formuliert hat, wieder das Rederecht bekommt.

Auch beim zweiten Themenwechsel formuliert sie sprachlich knapp, wobei sie Thomas daran hindert, seinen bereits recht langen Beitrag fortzuführen:

2. Themenwechsel: Reis, Text 7

100 TH: des zeigen was man wirklich kann. (.) [das is (auch nicht)]
 101 LE: [mhm? gut also (.) äh der]

102 LE: thomas meint, dass die trends, auch n=bisschen
 103 geschlechterabhängig sind; (2) könn=wir mal so im raum stehen
 104 lassen. (.) ja? (.) äh jetzt mit den handys? (.) und
 105 überhaupt ähm (.) zu den anderen technischen trends da
 106 würde ich gern vielleicht noch=n bissel was hörn; ja? ralf,

Nach einer Pointierung von Thomas' Beitrag verwendet sie wieder die Beendigungsfloskel, vergewissert sich aber mit der Partikel „ja“ bei den Schülerinnen und Schülern über den richtigen Zeitpunkt ihre Aktivität. Sie refokussiert das Thema (104-106), das Jeanette zuvor angeschnitten (38, 67), dann aber nicht weiter verhandelt hat: „handys, (.) und überhaupt ähm (.) zu den anderen technischen trends“.

Zusammenfassung: Sie formuliert sprachlich knapp und zugleich thematisch offen. Sie beschränkt sich im Wesentlichen auf die Steuerung der Gesprächsorganisation, greift inhaltlich kaum ein und lässt der Klasse mit ihrer Art der Steuerung recht viel Handlungsspielraum, den diese intensiv nutzt.

In den beiden Klassen von Frau Reis organisieren sich die Schülerinnen und Schüler bei der Gleichberechtigungsdiskussion und wählen eine Moderation, möglicherweise auf Anregung von Frau Reis. Diese realisieren einen vergleichbaren Moderationsstil wie Frau Reis. Die Diskussionen verlaufen unproblematisch, die Selbstorganisation verläuft reibungslos. Frau Reis greift nicht ein.

8.3.3 Die Behandlung der Schülerbeiträge

Frau Reis ratifiziert die Mehrzahl der Beiträge durch eine einfache Bestätigung mit „mhm“. Seltener formuliert sie Beitragskommentierungen, die sich auf die Argumentationsdarstellungen beziehen:

„(da da hat) sie jetzt differenziert (.) was bedeutet denn (des) jetzt“
 „das war jetzt sehr ausführlich“

Wiederholt fokussiert sie die Positionierungen der Beteiligten und insbesondere deren Wertungen und Beurteilungen. Sie reformuliert diese resümierend und ratifizierend, direkt die Schülerinnen und Schüler ansprechend:

„also du stehst (der sache jetzt) skeptisch gegenüber“,
 „also du lehnst das ab.“
 „das siehst du dann doch n=bissel negativ eingefärbt;“
 „mhm (.) also du siehst das als ein zeichen von schwäche; irgendwo=n
 bisschen ne,“

Gelegentlich finden sich knapp formulierte Pointierungen der Stellungnahmen im Anschluss an die Beiträge:

„thomas meint (.) dass die trends auch=n bisschen geschlechterabhängig sind“,

„also die mode dient denen als mittel zum zweck, um (.) in diese gruppe reinzukommen. (--) und findest du des dann gut? in dem fall oder- (1) wie findest du das.“

Wie im letzten Fall verwendet Frau Reis Pointierungen und Reformulierungen als Möglichkeit, eine Beurteilung oder Stellungnahme entweder des aktuell Sprechenden oder der nachfolgend Sprechenden zu elizitieren:

„ja und wie findest du des, dass sich das so entwickelt hat? (.) und die andern wie finden die andern das,“

Frau Reis reagiert auf zwei Weisen auf die Schülerbeiträge. Sie honoriert sie a) mit einer minimalen Ratifizierung durch ein zustimmendes „*mhm?*“ oder b) mit einer pointierenden Reformulierung. Daneben nutzt sie die Stelle, um auf der Basis ihrer Reformulierung zur Stellungnahme oder Beurteilung aufzufordern – selten zu einer argumentativen Bearbeitung und nie zu einer konkreten inhaltlichen Ergänzung.

8.3.4 Konturierung der individuellen Kennzeichen von Frau Reis

1. **Diskussionsleitung:** Frau Reis hält sich insgesamt verbal stark zurück sowohl im Hinblick auf die Anzahl der Beiträge und deren Länge als auch im Hinblick auf die Anzahl und Häufigkeit der Handlungsanleitungen; das wird im Vergleich mit den nachfolgenden Lehrerbeschreibungen gleich viel deutlicher. Sie erfüllt in erster Linie die Aufgaben der Moderation und konzentriert sich auf die Gesprächsorganisation; sie realisiert kaum Aktivitäten der Lehrerrolle wie z.B. Evaluierungen.
2. **Diskussionsorganisation:** Eine Pro- und Contrastruktur implementiert sie nicht, diese ergibt sich im Gesprächsverlauf dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Entgegnungen und Widersprüche oder Bestätigungen und Ergänzungen formulieren.
3. **Handlungsausführung – Stil:** Ihre Beiträge sind knapp und klar formuliert mit wenigen Paraphrasen und ohne Reihungen von Handlungsanweisungen. Ihre sprachlichen Handlungen realisiert sie relativ musternah. Auch Ermahnungen fehlen ganz bis auf eine Ermahnung, sich mit Beiträgen zu beteiligen.⁷¹ Die Zuschreibung von Positionen in den Schülerbeiträgen formuliert sie häufig mit der Abschwächung „*n bisschen*“:

„du siehst des als ein zeichen von schwäche=n bisschen“
 „das siehst du dann doch n=bissel negativ eingefärbt“
 „thomas meint, dass die trends auch=n bisschen geschlechterabhängig sind“

4. **Beziehungskonstitution – Behandlung der Schülerinnen und Schüler:** Frau Reis fordert die Beitragenden zur Weiterentwicklung des Gedankens auf und spricht sie persönlich an. Mit den Nachfragen, die eine Positionierung der Schülerinnen und Schüler elizitieren, sowie mit den vorsichtigen Reformulierungen der Positionierungen und Einstellungen signalisiert sie der Klasse ihr Interesse an deren Meinungen und zeigt,

⁷¹ Zur Verwendung der Modalverben im Unterricht siehe Redder (1984). Im Gegensatz zu den Befunden von Redder verwenden die Lehrenden bei der Argumentationseinübung kaum Modalverben wie ‚sollen‘, ‚müssen‘; ‚sollen‘ findet sich bei Frau Reis nur in der zweifachen Reformulierung der Diskussionsfrage zu Beginn der Stunde im Arbeitsauftrag zur Gruppenarbeit vor „*und das thema über das ihr jetzt diskutieren sollt in der kleinen gruppe*“, ‚müssen‘ kommt einmal zu Beginn der Diskussion vor: „*und jetzt müssen wir mal auf unsere frage zurückkommen*“. Frau Kranz verwendet sie etwas häufiger zu Beginn der Unterrichtseinheit, als sie der Klasse diverse Verhaltensvorschriften für die Aufnahmesituation und das erste Arbeiten nennt, siehe „Kranz, Text 1“, Kap. 8.5.1.

dass sie auch inhaltlich wahrgenommen und ernst genommen werden. Das unterstützen die durchweg positiven Betragsratifizierungen.

5. **Beziehungskonstitution - Einbringen eigener Wertungen:** Ihre eigenen Einschätzungen, Standpunkte und Erfahrungen zum Thema oder zu den Beiträgen der Klasse lässt Frau Reis bis auf eine Ausnahme außen vor. Umso auffälliger ist ihre bewertende Bearbeitung der Behauptung „Fehlende Anpassung durch Markenkleidung wird diskriminiert“ von Ines, die meint, auf die Zugehörigkeit zur Gruppe in einem solchen Fall lieber verzichten zu wollen.

Reis, Text 8

200 IN: so die klamotten von den=n (.) und dann sagt man sich schon
 201 selber okay dann lass ich=s bleiben weil (.) mir dann irgendwie
 202 dumme sprüche, anhörn zu müssen äh:
 203 LE: is das so extrem? ja? (.) in manchen: gruppen;
 204 IN: also ich hab=s schon erlebt, jetzt ich mein (--)
 205 LE: mhm? (1) jeanette,

Die Lehrerin drückt ihr Erstaunen aus und nach bestätigenden Beiträgen von Jeanette und Andrea äußert sie sich noch einmal, moralische Entrüstung ausdrückend, aber auch diese in abgeschwächter Form (213ff.):

Reis, Text 9

206 LE: mhm? andrea,
 207 AN: ähm ich wollt nur allgemein dazu sagen (.) ähm (.) ich finde
 208 dass irgendwie jeder (.) mode oder diese trends mitmacht
 209 unbewusst oder bewusst weil (-) keiner? (.) möchte irgendwie
 210 ausgeschlossen sein. (.) das is einfach so; (.) und (.) ähm (1)
 211 ich wie soll ich jetzt sagen (.) ähm (2) diese (.) ähm (...)
 212 K UNRUHE (4)
 213 LE: (ja wenn ich mir das jetzt vorstell) ja is das nich schlimm?
 214 dass jemand überhaupt grundsätzlich ausgeschlossen wird weil
 215 er nich die (-) rich,tiche kleidung an hat?(2)
 216 AN: was heißt immer fest ausgeschlossen (.)
 217 LE: ja weil du sagst (.) keiner möchte ausgeschlossen sein, (2) es
 218 is aber eigentlich doch (1) n=bisschen problematisch. (.)

Insgesamt: Als Gesprächsleiterin gibt sie den Schülerinnen und Schülern viel Raum sowohl zur inhaltlichen Gestaltung als auch zur sprachlichen Präsentation. Aufgrund ihrer zurückhaltenden Art (viele Pausen) und ihren die Beiträge der Schülerinnen und Schüler honorierenden Reaktionen⁷² entsteht eine entspannte Gesprächsatmosphäre. Bei der Auswahl der Gesprächshandlungen orientiert sie sich an den für die Durchführung der Diskussion gängigen Typen, wie sie von Moderierenden verwendet werden. Die Handlungstypen realisiert sie in einer Standardform ohne Variationen; sie organisiert damit die Moderation ohne wesentliche inhaltliche Vorgaben.

8.4 Fallbeispiel: Herr Schmidt

Herr Schmidt ist während der Argumentationseinübung phasenweise recht intensiv verbal präsent, indem er die Diskussion nicht nur organisiert, sondern auch inhaltlich steuert. Er hält sich aber auch über lange Phasen vollkommen zurück und verzichtet dann auf die

⁷² Auch die Art der Honorierung ist relevant. Ein Lehrer fiel auf, weil er sich nach fast jedem Beitrag begeistert zeigte. Diese Reaktion hatte nach kurzer Zeit irritierte Blicke der Schülerinnen und Schüler zur Folge.

Rolle der Moderation. Seine Beiträge sind wesentlich länger als die von Frau Reis. In den Phasen verbaler Präsenz beschränkt er sich nicht auf die Rolle des Moderierenden, sondern agiert hin und wieder auch als Lehrer: In diesen Phasen platziert er nach jedem Schülerbeitrag einen Turn, äußert sprachkritische Bemerkungen, formuliert Nachfragen und bezieht zu formalen und inhaltlichen Punkten der Argumentation Position.

8.4.1 Unterrichtsbeginn und Diskussionseröffnung

Herr Schmidt beginnt die Unterrichtsstunde als einziger Lehrer mit einem kleinen, selbst formulierten Impulstext (Zeile 1-2), den er zu Beginn der Stunde vorliest:

Schmidt, Text 1

1 LE: ich fahre? mal eben mit mein=n rollerskates ins internetcafe- (--)
 2 wenn da mal der typ vom ökoladen anruft (.) dann gib ihm bitte
 3 meine handynummer. (--dieser satz? (.) leitet so=n bißchen ein,
 4 in die thematik, (.) er macht (-) etwas bestimmtes deutlich, (--)
 5 zeiten? (-) sind bestimmt von trends, (-) beziehungsweise von
 6 (.) mo:den? (-- wobei (.) noch (-) zu definiern wäre, (.) was
 7 is ein trend (.) was is eine mode, (.) um dieses thema? (-) soll
 8 es heute- (-)gehen. (.) soll man (.) mo:den, (.) und trends, (.)
 9 mitmachen. (.) soll man sich ihn=n anschließen, (-- oder soll
 10 man sich ihn=n eventuell auch (-) verweigern. (2) darüber soll
 11 heute (-) hier gesprochen werden, (.) in dieser stunde? (-- ich
 12 eröffne das gespräch einfach mal (-- indem ich bitte um (-)
 13 un?geordnete stellungnahm=n zunächst einmal, was fällt euch bei dem
 14 wort (.) mo:de? (-) bei dem wort trend ein (.) dann könn=n wir
 15 vielleicht gleich n=paar beispiele sammeln, (.) und (.) die:,
 16 dann als konkrete grundlage unserer diskussion auch aus?(-)nutzen.
 17 (3) na ich hab schon bei (.) paar beispiele genannt, (-- oder
 18 wollen wir erst den (-) äh (.) hörbeitrag (.) ähm (.)der vorbereitet
 19 is (.) noch einschalten (.) dann bekommt ihr vielleicht auch
 20 noch=n paar ideen, (.) um (.) welche konkreten dinge es da gehen
 21 könnte, (4)
 22 AUDIOKASSETTE WIRD ABGESPIELT
 23 LE: ja (-- in diesem dialog (.) äh (.) ging es ja um ein paar, (-)
 24 dinge? (.) die man (-) dem thema zuordnen kann, (.) mo:den (.)
 25 trends; (1) welche sind euch denn da aufgefallen. (5) elisabeth.

Bereits die Eingangsausäußerung von Herrn Schmidt enthält einige Formulierungscharakteristika, die seine Arbeitsaufträge und etliche seiner Beiträge über den gesamten Unterrichtsverlauf hinweg prägen.

- **Metakommunikation:** Es finden sich viele metasprachliche und metakommunikative Äußerungsanteile, die das unmittelbar Vorgegangene explizieren, das Nachfolgende strukturieren oder erläutern und kommentieren. Bereits direkt nach dem Impulstext erläutert Herr Schmidt dessen Funktion und Inhalt metasprachlich (3-7). Danach wechseln sich metasprachliche Äußerungen, die als Fokussierungen verwendet werden, und Darstellungen ab „um dieses thema soll“ (7f). Ab Mitte des Beitrags „darüber soll heute ... gesprochen...“ (10f) formuliert Herr Schmidt fast ausschließlich metakommunikativ.
- **Reihungen, Schachtelungen:** Herr Schmidt verwendet viele Reihungen. Er reiht wiederholt mehrere Handlungsanweisungen innerhalb eines Beitrags oder paraphrasiert Vorgegangenes. Im Beitrag finden sich einige komplex formulierte Handlungsanleitungen: So wird in der Ankündigung und Erläuterung des Diskussionsthemas der Verweis auf zu Definierendes verschachtelt vermittelt (5f); weitere Handlungsanweisungen folgen: Der Hinweis, „darüber soll heute (-) hier gesprochen werden“ (10-11)

ist eine implizite Handlungsanweisung, der die explizite Aufforderung zu „*ungeordnete Stellungnahmen*“ folgt (13). Anstatt den Schülerinnen und Schülern das Rederecht zu übergeben, schließt Herr Schmidt weitere Handlungsanweisungen an. Die Funktion des Beitrags wechselt vom Arbeitsauftrag zur Strukturierung: So fordert der Lehrer zunächst zu Einfällen zu Mode und Trends (13-14) auf, danach erfolgt die Ankündigung des Beispielsammelns (14). Die Pause von drei Sekunden (17) wie auch der nachfolgende Hinweis auf bereits genannte Beispiele ließe sich als Stelle möglicher Redeübergabe deuten, für ein Warten auf Beiträge ist sie allerdings zu kurz. Sowohl intonatorisch – die Stimme senkt sich am Ende von „*nutzen*“ und verharrt nicht leicht erhöht, wie es bei einer Aufforderung der Fall wäre – als auch nach der entspannten Reaktion der Klasse, auf die die Kamera in diesem Moment gerichtet ist, scheinen die Beteiligten die Stelle auch nicht als Ort möglicher Redeübergabe zu interpretieren. Herr Schmidt fährt fort, verweist auf die Beispiele und ändert den angekündigten Handlungsplan (18), indem er einen vermeintlichen Vorschlag macht (das Abhören der Kassette), ihn begründet und danach in die Tat umsetzt. Der Vorschlag ist insofern kein echter, da Herr Schmidt nicht die Reaktion der Klasse abwartet. Der Beitrag ist voller Handlungsanweisungen, die direkt aufeinander folgen. Die Gesprächshandlung changiert zwischen strukturierender Ankündigung und auffordernden Arbeitsaufgaben. Hinzu kommt eine Handlungsplan-Änderung, die die vorherigen Ankündigungen und Aufforderungen zunächst einmal aufheben. Auch Reihungen, die die Tätigkeiten spezifizieren, finden sich häufig:

„damit ihr n=bißchen mehr ins gespräch kommt ja/ (.) euch fragen stellt/
(.) auf eure beiträge (.) reagiert/ (.) widersprüche (.) anmeldet- (3)“

- **Schriftsprachlicher, redundanter Stil:** Gerade sein Sprechstil ist – neben der Art der Handlungsaufforderung – interaktionsrelevant. Sein Wortschatz entspricht dem gehobenen Stilniveau. Er wählt über weite Phasen das syntaktische Muster der Hypotaxe: Einschübe und Nebensätze bestimmen seinen Sprechstil. Daneben formuliert er viele Paraphrasen, die mit den bereits beschriebenen Merkmalen wesentlich zur Komplexität und Länge der Äußerungen beitragen. So paraphrasiert Herr Schmidt seine erste Kommentierung „*dieser satz? (.) leitet so=n bißchen ein, in die thematik;*“ mit der Formulierung „*er macht (-) etwas bestimmtes deutlich;*“ (3-4), kurz danach reformuliert er in 8 „*soll man mo:den (.) und trends, (.) mitmachen.*“ mit „*soll man sich ihn=n anschließen.*“. Auch auf der Wortebene paraphrasiert er, wie seine zweimalige temporale Deixis („*heute*“, „*in dieser stunde*“) in der nächsten Formulierung zeigt „*darüber soll heute (-) hier gesprochen werden, (.) in dieser stunde?*“. Herr Schmidt äußert sich ausführlich und meidet Ellipsen. Eine Folge seines Sprechstils ist die Bündelung von Handlungsanweisungen und deren Paraphrasen, die kleine Bedeutungsveränderungen beinhalten. Die Schülerinnen und Schüler reagieren häufig nur auf die letzte oder auf die erste Handlungsaufforderung und berücksichtigen nicht die weiteren Aufforderungen. Nach dem Abspielen der Kassette wiederholt der Lehrer die Eingangsfrage, nach fünf Sekunden Schweigen bekommt Elisabeth, ‚seine Assistentin‘ den Turn. Möglicherweise als Denkanstoß und Orientierung gedacht sind die komplexen und langen Formulierungen als Handlungsanweisung nicht erfolgreich. Vergleichbares beschreibt Sucharowski im Zusammenhang mit der Lehrerfrage, die manche Lehrende bearbeiten und sich dabei verkonstruieren:

Nachfeldbearbeitungen verdienen Aufmerksamkeit, weil sie eine Reihe sprachlich bedingter Probleme nach sich ziehen können. Die Synonymenrelationen werden vom Gefragten nicht immer erkannt oder erst mit einiger Verzögerung. An sich einfache syn

taktische Konstruktionen wirken durch die verschiedenen Einschübe äußerst komplex und verursachen längere Verstehensphasen beim Angesprochenen. Die verschiedenen Bearbeitungsinhalte sprechen unterschiedliche Bereiche an, die zusätzliche Thematisierungen für den Schüler bedeuten können bzw. es ihm ermöglichen, Ablenkungsmanöver ... einzuleiten“ (1982: 300).

Diese Art des Sprechens verwendet Herr Schmidt im Kontext von Arbeitsaufgaben, wenn es darum geht, die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Tätigkeit aufzufordern. Fragen formuliert er wesentlich kürzer.

Nachfolgend präsentieren auf Aufforderung von Herrn Schmidt mehrere Schülerinnen und Schüler Beispiele für Moden und Trends (Phase des Sammeln), danach initiiert der Lehrer mit einem impliziten Verfahren die Pro- und Contra-Diskussion. Zu Beginn von Text 2 reformuliert er den vorangegangenen Schülerbeitrag (37f) und fordert zu weiteren Beispielpräsentationen auf: (RO: Rolf, HE: Heide)

Schmidt, Text 2

48 LE: der bereich (.) de:r mode an sich? damit is eben der bereich
 49 kleidermode gemeint? dann,
 50 RO: ein bodybuilder (.)
 51 LE: ja? (.) bodybuilder (...) (-) bodybuilder ja? (.) ähm (.) weiter?
 52 (.) aus dem bereich des sports? (2)
 53 HE: das roller,(blading) vielleicht (.)
 54 LE: richtig (.) genau. (.) ja
 55 HE: (und piercing und sowas) (.)
 56 LE: mhm? (--) jetzt ich frag, jetzt mal (.) hat von euch schon jemand
 57 LE: erfahrung mit bauchnabelpiercing gemacht. (.) oder (.) vielleicht
 58 HE: ne (.) aber (.)
 59 LE: aber,
 60 HE: (vielleicht lass ich einen (.)
 61 LE: hm?
 62 HE: machen (.) bauchnabelpiercing)

Herr Schmidt unterbricht die Beispielaufzählung, die er zuvor noch forciert hat. Er greift ein Stichwort auf und fragt die Jugendlichen nach Erfahrungen in diesem Bereich. Als Fokussierungsmittel verwendet er eine metakommunikative Äußerung, die die neue Aktivität als „Frage beantworten“ markiert. Die Frage des Lehrers ist direkt, die Paraphrase wird nur angedeutet „*oder (.) vielleicht*“ (57). Heide bekennt sich zum Piercing, Herr Schmidt bestätigt und fragt nach einer Begründung.

Schmidt, Text 3

63 LE: mhm? (--) kannst du=n bisschen was dazu sa:gen, (.) äh (.) warum?
 64 (.) und (.)
 65 HE: mhm, ja ich weiß jetzt nich unbedingt weil=s jeder hat aber (.)
 66 LE: mhm (.)
 67 HE: ich weiß? nich ich find=s einfach (geil (.) sozusagen)
 68 LE: mhm, (1) [also]
 69 HE: [vielleil]cht mal was an?deres (.)
 70 LE: ja? (--) also um den ausdruck geil (.) der übrigens auch, vielleicht
 71 ne mo:,deerscheinung is, (.) die spra:che müssen wir auch,
 72 dazuzählen, ja? (.) äh vielleicht durch ein an?deres zu
 73 ersetzen könnten wir sagen es is (-) schick? (.) oder is es in:
 74 HE: bei,des: vielleicht (1)
 75 LE: mhm? (1) wer würde denn von euch sagen (.) also das das das kommt
 76 LE: für mich ü?berhaupt nich in frage
 77 XJ: was, (.)
 78 LE: [bauch]nabelpiercing
 79 XM: [ne: ich] ich

Anstatt auf den Inhalt von Heides Beitrag einzugehen bzw. diesen zu ratifizieren, kritisiert Herr Schmidt als Lehrer implizit die Sprachverwendung in einer hypotaktischen Konstruktion (70-73) und elizitiert die Darstellung einer Gegenposition.

Bei den Aufforderungen zur Positionierung bezüglich des Piercens operiert Herr Schmidt mit einem Verfahren, das er gleichfalls durchgängig realisiert: Er fordert die Klasse zu Positionierungen auf, entweder aus der Perspektive einer bereits erlebten Erfahrung („hat von euch schon jemand erfahrung ...“ 56-57) oder aus einer hypothetischen Binnenperspektive („wer würde denn von euch sagen (.) also das ... kommt für mich...“ 75f):

„was sagen die anderen dazu aus ihrer eigenen erfahrung“
 „und wenn du dich jetzt noch mal als siebtklässler siehst?“
 „nehm=n wir mal die situation? die marina eben angesprochn hat; da is ein, (.) kind? in der klasse? (-) was: sich anders verhält (.) in gewisser beziehung. (.) sei es kleidungsmäßig (.) sei es (.) vom hör,geschmack her, (.) und (.) es hat, das gefühl? (--) ähm (-) ich werd irgendwo ausgegrenzt wenn ich mich dem (.) all-gemein=n geschmack, hier nicht anpasse (--) wenn ihr? euch in diese situation hineinversetzt (.) wie würdet ihr, denn da reagiern (5)“

Während Frau Reis im vorigen Fallbeispiel die Meinungen und Wertungen der Schülerinnen und Schüler erfragt hat („wie seht ihr das“, „was meint ihr dazu?“, „wie findet ihr das?“), sind es die tatsächlichen oder möglichen Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, die Herr Schmidt elizitiert, wobei er, wie das letzte Beispiel zeigt, gelegentlich auch Szenarien entwirft, die den Schülerinnen und Schülern die Einfühlung in eine hypothetische Situation ermöglichen sollen. Wiederholt gelingt es ihm, die Jugendlichen entweder zur Darstellung von ähnlichen Erfahrungen zu bewegen und so sich ergänzende Begründungszusammenhänge zu evozieren oder über die Hervorlockung konträrer Erfahrungen und Vorstellungen eine kontroverse Diskussion in Gang zu bringen – ohne dies explizit zu machen und scheinbar ganz natürlich, dabei das didaktische Prinzip der Perspektivenübernahme nutzend, wie es Geulen (1985) beschreibt. Nachdem es ihm gelungen ist, die Diskussion zu initiieren, enthält er sich für einige Zeit (ca. 3-5 Minuten) jeglicher Aktivität, die Schülerinnen und Schüler übernehmen selbst die Turnorganisation und diskutieren direkt miteinander.

8.4.2 Themenbehandlung und Themenwechsel

Themenbehandlung und Themenwechsel sind in einem engen Zusammenhang mit dem Moderationsverhalten des Lehrers und mit seiner Behandlung der Schülerbeiträge zu sehen. In Phasen verbaler Präsenz greift er häufiger in die thematische Steuerung ein, indem er mehrmals einen Themenwechsel initiiert, eher in thematisch offener Form („gehen wir mal zu einem neuen bereich über“), insgesamt drei Mal in thematisch gebundener Form. Dabei schließt er nur einmal explizit das vorangegangene Thema ab, beim Thema „bauchnabelpiercing“.

Schmidt, Text 4

129 LE: ja:; (.) vielleicht (.) äh (--) der bereich bauch?nabelpiercing (.)
 130 führt uns (.) vielleicht jetzt (.) nicht unbedingt so:? weit, (.)
 131 ähm (--) wir sollten eher mal noch=n bißchen die band,breite.
 132 abstecken (.) de:r (.) dinge die zum bereich (.) mo:de (.) trends
 133 dazu,gehörn; (.) ich hab den bereich frei,zeit angesprochen. (.) da
 134 müßte eigentlich noch mehr, zu nenn=n sein; (.) was ich denke auch
 135 (.) äh (.) aus mein=n erfahrungen heraus (-) euch (.) wesentlich
 136 (.) stär,ker noch betrifft (.) wer hat denn so: geschwister
 137 (.) die so in ner siebten klasse sind; oder so. (--) ja:. (.) wie

138 is das denn (.) was hör,en die denn (.) so: (.) (zur zeit) (.)

Bis auf die allgemeine Beurteilung *„führt uns (.) vielleicht jetzt (.) nicht unbedingt so:?
weit,“* (130) finden sich keine resümierenden Bemerkungen, obwohl die Jugendlichen ca. 5 Minuten darüber diskutiert haben. Zur Einstimmung auf das nächste Thema verwendet Herr Schmidt wiederum die Strategie, die Schülerinnen und Schüler zu veranlassen, sich in die eigene Erfahrungswelt hineinzusetzen.

Seine zweite konkrete Themeneinführung *„handy“* stellt die einzige Stelle dar, an welcher er ohne das Elizitieren von Perspektivenübernahmen ein Thema anschneidet. Herr Schmidt gibt insgesamt drei Diskussionsbereiche vor, die er miteinander verknüpft: *„handy“*, *„in-sein“* und *„noch andere trends“*. Im Anschluss an diese Stelle hält er sich vollkommen zurück und lässt die Schülerinnen und Schüler etliche Minuten unbehindert diskutieren – über Handys und den eigenen Umgang mit dem Telefon.

Schmidt, Text 5

416BE: weil, (.) ähm
 417XM: weil sie was da:r,stelln [(meinst du]
 418BE: [ja genau (.)] also (--)
 419LE: mhm, (--) wie is es? denn beim handy (.)
 420LE: und dem wort (.) in:?sein; (.) was spielt denn da:? ne
 421 (.) rolle zum beispiel. (.) und in dem zusamm=nhang könnte
 422 man vielleicht auch noch an,dere (.) trends (.) nennen; (.)

Die Themen beendet Herr Schmidt im Allgemeinen nicht explizit, sondern dadurch, dass er ein neues Thema ankündigt oder initiiert. Entsprechend fehlen auch thematische Pointierungen oder Resümees. Die Bearbeitung eines neuen Themas initiiert er sowohl thematisch offen bzw. nicht an einen bestimmten thematischen Bereich gebunden als auch thematisch festgelegt. In beiden Fällen animiert Herr Schmidt die Schülerinnen und Schüler, aus der Binnenperspektive einer tatsächlichen oder möglichen Erfahrung heraus zu argumentieren. Damit hat er häufig Erfolg und es setzt sich eine Diskussion in Gang.

8.4.3 Die Behandlung der Schülerbeiträge

Herr Schmidt zeigt zwei Verhaltensweisen gegenüber den Schülerbeiträgen:

1. Bis auf eine gelegentliche Ratifizierung am Beitragsende (*„mhm“*, *„gut“*), die zugleich als Übergangssignal für die nächste Tätigkeit dient, reagiert Herr Schmidt in keiner Weise auf die Schülerbeiträge; er reformuliert oder honoriert sie nicht weiter.
2. Er startet einen kurzen Dialog mit dem aktuellen Sprecher bzw. der aktuellen Sprecherin, indem er wiederholt Nachfragen, auch angebunden an die Reformulierung des Vorangegangenen, formuliert. Er beendet den Dialog selbst ohne weitere Beitragsratifizierung oder Reformulierung allein durch die Hinwendung zu einer neuen Aktivität. Meist schließen sich dann solche Initiativen an, die einen Themenwechsel vorbereiten. Im Text 6 öffnet er den Adressatenkreis für das behandelte Thema auch für andere. Uwe (UW:) reaktiviert eine Szene zwischen ihm und seinem Bruder, in dem es um den Musikgeschmack des Jüngeren geht.

Schmidt, Text 6

139K GELÄCHTER (3)
 140UW: ne: ne: (.) der hört also nur die ganze zeit nur sein=n hiphop,
 141 (.) da: ? weil (.) mein ich ja warum find=stn das gu:t, so:. (.)
 142 ja:? ich find=s gut aber (.) ja warum hörst=en eigentlich nich

143 so zum beispiel das was ich? hör [(.) mhm (.)] ja: (.)
 144K [KLASSE LACHT]
 145UW: aus meiner klasse hörn das aber auch? alle und so was (--) also
 146 der (.) geht halt voll, im trend da mit? (.) sozusagen.
 147LE: mhm (.) und du hast es jetzt schon bewert,et sozusagen ja?
 148 (.) also diese (.) ant,wort (.) äh (.) das hör ich deshalb (.)
 149 weil es eben alle hörn (.) wie würdest du diese (.) antwort denn
 150 (.) sel,ber sehn;
 151UW: also ich find=s zum kotzen [(.) also ich]
 152K [KLASSE LACHT]
 153LE: ja (.) vielleicht könn=n wir=s etwas versachlichen (.) ja?
 154UW: also ich hör das was mir gefällt, und sonst nichts (.) mir doch
 155 egal was man (.) andere über die musik sagen (.) ich mein die
 156 könn=n da drüber herziehn (.) aber- (--)
 157LE: und wenn du dich jetzt sel,ber noch mal (.) als siebt?klässler
 158 siehst; (.) was hast=n du da:, gemacht. (.) in der, zeit. (1)
 159UW: äh: (.)
 160LE: das gehört (.) was dir gefiel? oder das was (.) alle in der
 161 klasse hörten
 162UW: ja eigentlich das gehört was mir gefiel (.)
 163LE: was sagen die andern dazu (-) aus ihrer eigenen erfahrung (.)

Gelegentlich äußert der Lehrer sein Verständnis des vorangegangenen Schülerbeitrags, das geschieht sehr aufwändig mit etlichen Paraphrasen, die die zunächst klare Aussage zu Äußerungsbeginn (325-326) in der Folge verwirren:

Schmidt, Text 7

325LE: ja: (.) äh (.) also (.) ich interpretiere das so?: (.) dass du
 326 du auf jeden fall der meinung bist (.) es (.) is ein tolles
 327 gefühl, (.) wenn man sich (.) äh (.)von mo:,den und trends?
 328 (-) un?abhängig; macht (.) oder würd=s das nich so ganz,
 329 generell sagen sondern nur bezogen auf (.) bestimmte dinge.
 330 (.) wie mo: ?de oder (.) musik?geschmack (.) gibt es vielleicht
 331 auch irgendwelche dinge, (.) trends, (--) das heißt also (-)
 332 tendenzen- (.) der zeit? (.) wo man auch sagen könnte ja
 333 denen würde ich mich durchaus auch an?schließen wollen.
 334 (.) oder das find ich sinn: ?voll- (.) da mitzumachen

Die Antwort der Schülerin Christa (CR) zeigt ihre Probleme zu verstehen, was der Lehrer von ihr möchte; sie reagiert nur auf den letzten Teil der Frage:

335CR: ja bestimmt, gibt=s die also (.) wenn irgendwas (.) is was mir
 336 total gut gefällt, (.) dann denk ich nich dass ich da sag ne: das
 337 mach ich nich mit (.) nur weil=s n=trend, is

Eine Diskussion stößt der Lehrer nicht an. In einer anderen Reformulierung einer Schüleräußerung, die die Schülerin (Heide) bestätigt (183), stellt der Lehrer deren Inhalt in einem zweiten Schritt in Frage (185ff). Heide widerspricht direkt:

Schmidt, Text 8

180LE: du (würdest) also sagen es is ein trend, (.) der zeit, (.) dass
 181 sich äh (.) jugendliche immer stärker auch nach bestimmten
 182 modeerscheinungen
 183He: ja:, halt auch kommt auch drauf an was sie für musik hörn denk
 184 ich mal
 185LE: oder habt ihr das vielleicht nur verge,ssen dass ihr früher auch?
 186 (.) vielleicht auch eher die musik? gehört habt (.) die: (-) in
 187 der klasse (.) en vogue war; (.)
 188HE: nö:

Während die erste Reaktion des Lehrers auf den Beitrag von Heide als Reformulierung beschreibbar ist, die Heide bestätigt und expliziert, signalisiert der nächste Beitrag (185-

187) seine Zweifel an der Urteilsfähigkeit der Klasse, deren Stellvertreterin Heide hier ist. Heide widerspricht kurz und entschieden (188). In seiner Formulierung 180-182 zeigt sich ein Phänomen, das Herr Schmidt wiederholt realisiert: Er beginnt eine Äußerung und bricht sie mitten in der Konstruktion ab, um das Rederecht zu übergeben. Es hat fast den Anschein, als ob Herr Schmidt Pausen zwischen zwei Beiträgen nicht zulassen mag.

Zusammenfassung: Die Behandlung der Schülerbeiträge changiert zwischen starker Aufmerksamkeit und Aufforderung zu weiteren Ausführungen durch Nachfragen einerseits und Verweigern jeglicher Honorierung oder manifester Ratifizierung andererseits. Neben Informationsnachfragen ist bei den Reaktionen auf die Schülerbeiträge eine Präferenz für Kritik feststellbar, die bis hin zum Zweifel an der Richtigkeit der Darstellung der Schülerbeiträge und der Urteilsfähigkeit der Jugendlichen geht. Positive Honorierungen finden sich kaum, die einzige positive Honorierung formuliert der Lehrer am Ende der Diskussion, als er nach einem Schlusswort fragt (RO: Roland):

Schmidt, Text 9

1296 LE: andre plädoyers, (.) die das ergänzen? oder etwas: (.) verändern?
 1297 RO: man sollte ein wort definiern (.) bevor man über es diskutiert
 1298 K GELÄCHTER (2)
 1299 LE: das is richtig, (.) das bedarf einer (.) vorarbeit, (.) das is ne
 1300 gu:te erkenntnis

8.4.4 Konturierung der individuellen Kennzeichen von Herrn Schmidt

Die Argumentationseinübung von Herrn Schmidt wird durch einige individuelle Handhabungen der institutionellen Handlungstypen, ihrer Auswahl und ihren Platzierungen bestimmt, die sich von der Handhabung dieser Typen durch Frau Reis unterscheidet.

1. **Diskussionsleitung:** Die Unterrichtsstunde zerfällt in zwei Phasen, die bis zur Mitte der Stunde wiederholt ablaufen; danach beschränkt sich Herr Schmidt auf die Rolle der Moderation, initiiert gelegentlich einen Themenwechsel und zieht sich im Anschluss daran zurück.
 - a. In der einen Phase ist Herr Schmidt sowohl als Moderator wie auch als Lehrer intensiv präsent und dominiert das Unterrichtsgeschehen. In diesen Phasen initiiert er wiederholt kleine Dialoge mit den aktuellen Sprecherinnen und Sprechern. Diese Dialoge haben keinen Diskussionscharakter, sondern sie bekommen durch die Frage-Antwort-Sequenzen und durch die dialogische Gesprächssituation den Charakter von Interviews, obwohl die klassische Lehreraktivität Nachfragen dabei realisiert wird. Durch die Interviewsequenzen werden die anderen Schülerinnen und Schüler als Diskussionspartner ausgeschlossen; es wird eine Interaktionssituation etabliert, der sich die Angesprochenen nicht direkt entziehen können mit der Folge, dass die Antworten zunehmend kürzer ausfallen und der Dialog auf diese Weise einschläft.
 - b. In der zweiten Phase überlässt er alle Aktivitäten der Klasse. Die Diskussion hat in dieser Phase die Möglichkeit, sich entsprechend dem Interaktionsgang zu entfalten. Die Jugendlichen übernehmen die Gestaltung der Gesprächsorganisation und die thematische Organisation, sie argumentieren intensiv miteinander – in Grenzen. Denn Herr Schmidt nutzt seine Moderationsrolle, um nach einiger Zeit wieder die thematische Organisation und die Turnorganisation zu übernehmen, indem er erneut eine leitungsaktive Phase etabliert.

2. **Diskussionsorganisation:** Nach einer Dialogphase initiiert Herr Schmidt mit Hilfe eines indirekten Verfahrens eine Pro- und Contra-Argumentation, indem er sukzessive unterschiedliche Positionierungen der Gesprächsbeteiligten eliziert und durch die Anbindung an deren eigene (hypothetische) Erfahrung die Diskussionen scheinbar ganz natürlich in Gang setzt. Darüber hinaus enthält sich Herr Schmidt, sobald er die Schülerinnen und Schüler zu einer oppositiven Bearbeitung hat bewegen können, für einige Zeit jeglicher Aktivität, sodass die Diskutierenden in Eigenverantwortung die Gesprächsorganisation übernehmen können.
3. **Handlungsausführung - Rollen:** Während Herr Schmidt als Moderator wiederholt die Bearbeitung neuer Themen eliziert und sich dann als Interagierender zurückzieht, agiert Herr Schmidt als Lehrer in zweifacher Weise: In den kurzen Dialogen formuliert er Nachfragen, gelegentlich auch Frageketten, wobei die Aktivitäten zwar mit Interviewfragen vergleichbar sind, aufgrund des Verhaltens von Herrn Schmidt aber lehrertypisches Ausfragen darstellen, obwohl den Fragen das Typische der Lehrerfrage, nämlich bereits bekanntes Wissen zu erfragen, fehlt. Zudem verweist die wiederholte Sprachverwendungskritik auf die Funktion als Lehrer. Auf beides reagiert die Klasse mit einer kurzfristigen Reduktion ihrer Aktivitäten bzw. mit Verzögerungen.
4. **Handlungsausführung – Stil:** In stilistischer Hinsicht fällt auf, dass Herr Schmidt vieles metakommunikativ formuliert. Gemeinsam mit seiner Vorliebe für Reihungen und Verschachtelungen – nicht nur auf der Sprachoberfläche, sondern auch bei Beschreibungen und Handlungsaufforderungen – entsteht ein Stil, der es den Schülerinnen und Schülern nicht einfach macht, nachzuvollziehen, was angekündigt wurde, wozu aufgefordert wurde oder was gemeint war. Das erinnert an Spanhel (1971: 131), der feststellt:

Ein anderer Fehler des Lehrers ist die häufig im Unterricht auftretende „Impulskumulation“, d.h. der Lehrer gibt mehrere Denkanstöße kurz hintereinander...Die Schüler werden durch diese Impulshäufungen irritiert und beim Nachdenken gestört.

Als Folge reagieren die Schülerinnen und Schüler von Herrn Schmidt leicht verzögert und vage, sie bedienen nur Teile der Arbeitsaufträge oder bieten nicht erfragte Antworten an, die der Lehrer nicht reklamiert. Während seine Realisierungen der Handlungstypen gerade bei den Arbeitsaufträgen stark ausgebaut, redundant und aufgrund der komplexen Darstellungsweise für die Klasse schwer erfassbar sind, bietet Herr Schmidt bei der Behandlung der Schülerbeiträge nur Minimalformen oder verzichtet ganz auf einige Aktivitäten. Hingegen ist sein indirektes Verfahren zur Etablierung einer Pro- und Contrastruktur einmalig im Korpus, alle anderen initiieren entweder keine oppositive thematische Bearbeitung, wie Frau Reis, oder aber sie tun es explizit.

5. **Beziehungskonstitution – Einbringen eigener Wertungen:** Herr Schmidt signalisiert an einigen Stellen seine Einstellungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern. So vermittelt er, wie oben gezeigt, dass er seine Klasse besser zu kennen meint, als diese sich selbst. An einer Stelle in der Diskussion interveniert Herr Schmidt auch inhaltlich: Die Schülerinnen und Schüler sind sich einig, dass sich persönliche Einschränkungen oder Aktivitäten zugunsten des Gemeinwohls nicht rechnen und ziehen diese daher als Handlungsmöglichkeiten nicht in Betracht, denn andere tun es auch nicht. Der Lehrer greift selbst argumentierend ein und signalisiert deutlich Erstaunen und implizit die Schwierigkeiten, die er mit der Anerkennung einer solchen Position hat. Im Vergleich dazu Frau Reis: Sie hatte sich eingeschaltet, indem sie die geschilderten Vorgänge bewertet hat, nämlich den Zwang, sich anzupassen, und die Folgen der Verweigerung; es ging ihr nicht um die Anerkennung einer Positionierung.

Insgesamt: Die Beziehung und damit die Atmosphäre in der Klasse ist geprägt durch die komplexe Art und Weise, wie der Lehrer die Schülerinnen und Schüler behandelt: Einerseits eliziert er wiederholt mit einem indirekten Verfahren oppositive Darstellungen und Bearbeitungen und lässt den Schülerinnen und Schülern viel Raum zur argumentativen Ausgestaltung, was eine gelöste Atmosphäre zur Folge hat, andererseits greift er wiederholt regulierend ein. Ein vergleichbares Verhalten zeigt er in der Diskussion zur Gleichberechtigung: Er eröffnet die Stunde mit einem fast zweiminütigen Monolog, der strukturell und stilistisch der Eröffnung dieser Argumentationseinübung gleicht. Nach der Gruppenarbeit wiederholt er seine Anweisungen in Kurzform wie hier im Eingangsbeitrag, macht Vorschläge für das Procedere und weist sogar den ersten Turn zu, bevor er den Raum verlässt. Im Diskussionsverlauf erscheint er mehrere Male, um neue Anweisungen zu geben, das erste Mal bereits nach 13 Minuten. Bei der Moderation eliziert er Beiträge, die er nicht honoriert. Wie die Fokussierungen der Binnenperspektive der Schülerinnen und Schüler und die Dialoge zeigen ist er an ihren Positionierungen interessiert, zugleich hat er eigene Vorstellungen über die Jugendlichen und signalisiert Bedenken gegenüber manchen Einstellungen. Auf diese Aktivitäten reagiert die Klasse mit kurzen Rückzügen, sie melden sich weniger, ihre Antworten werden kürzer.

Insgesamt verläuft die Unterrichtsstunde recht gut, zum einen realisiert Herr Schmidt alle seine Aktivitäten in einer ruhigen freundlichen Modalität, zum anderen ist er erfolgreich mit dem Hervorlocken von Positionierungen und den nachfolgenden argumentativen Auseinandersetzungen.

Daraus lässt sich schließen, dass das Verhalten eines Lehrenden nur in seiner Komplexität und nur in der Berücksichtigung des gesamten Unterrichtszusammenhangs angemessen beschrieben werden kann: Argumentationsbehindernde Aktivitäten können durch das Auftreten besonders interaktionsfördernder Techniken kompensiert werden. Dieser Befund spricht sehr dafür, nur differenziert und der Interaktionskomplexität gerecht werdend qualitative Aussagen über Unterrichtsdurchführungen zu machen.

8.5 Fallbeispiel: Frau Kranz

Frau Kranz macht alles ganz anders. Das ist der erste Eindruck bei der Analyse einer ihrer Unterrichtseinheiten. Von ihr liegt eine weitere Diskussionsleitung zu „Moden und Trends“ mit einer anderen 10. Klasse sowie die Diskussionsleitung zum Nationalsozialismus mit der hier beschriebenen Klasse vor. Bei beiden Argumentationseinübungen verwendet sie im Vergleich zu den anderen Lehrenden andere Ablaufmuster und in Teilen andere Verfahren. Das heißt für Frau Kranz ist typisch, wiederholt neue Möglichkeiten der Diskussionsdurchführung auszuprobieren. Eine genaue Analyse zeigt, dass sich die Komponenten des Ablaufschemas auch in ihrer Unterrichtsstunde finden lassen – allerdings mit anderen Gewichtungen und in einer anderen Form. So verzichtet sie auf die Impulskassette und etabliert stattdessen ein eigenes Verfahren, das gleichfalls als Gedankenimpuls für die Klasse fungiert: Sie fordert die Schülerinnen und Schüler auf, sich einen Modboy vorzustellen, den die Klasse im Unterrichtsverlauf beschreibt und in einer Phase des Sammelns mit den entsprechenden Requisiten ausstattet.

Im Hinblick auf die Gesprächshandlungen, die die anderen Lehrenden bei der Argumentationseinübung realisieren, sieht es etwas anders aus: Einige treten nicht auf, dafür kommen andere hinzu, die ihre Kolleginnen und Kollegen nicht verwenden. Frau Kranz

etabliert weniger eine Diskussion als vielmehr eine Art Expertengespräch mit Informationen, Einschätzungen und in Teilen kontroversen Beurteilungen.

Die Moderatorenrolle füllt Frau Kranz gleichfalls aus, auf die Lehrerrolle wird man nur im Zusammenhang mit Ermahnungen aufmerksam, die sie zu Beginn der Interaktionseinheit realisiert. Über weite Strecken übernimmt Frau Kranz die Rolle der neugierigen Gesprächspartnerin und die der Expertin für Vergangenes sowie für Erfahrungen in der schulischen Lebenswelt aus der Perspektive der Lehrerin. Während in anderen Schulklassen eine vorwiegend ernsthafte Gesprächsmodalität dominiert mit gelegentlichen heiteren Einschüben, wird die Gesprächsatmosphäre in ihrem Unterricht bestimmt von einer gemeinsam getragenen, ironisch-provokativen Modalität, die gelegentlich ins Ernste umschlägt. Das liegt nicht zuletzt am Gesprächsstil von Frau Kranz. Vergleichbares findet sich auch in der zweiten Diskussion über Moden und Trends, wohingegen die Diskussion zum Nationalsozialismus durchgängig sehr ernst geführt wird mit gelegentlichen kritisch-zynischen Bemerkungen.

8.5.1 Unterrichtsbeginn und Diskussionseröffnung

Der Beginn der Interaktion ist gekennzeichnet durch Ermahnungen und Verhaltensvorschriften seitens Frau Kranz, die das Verhalten der Jugendlichen – auch im Hinblick auf die Aufnahmesituation – thematisieren:

Kranz, Text 1

1 LE: wir warten auf das (.) lo:szeichen, (--) also könnt ihr mal still
 2 sein (.) warum habt ihr diese schrecklichen jacken reingenomm=n?
 3 (.) das sieht ja furchtbar aus? (6)
 4 XJ: könn=n wir schon diskutiern? oder (.) noch nicht;
 5 LE: nein- (.) weil wir erst (.....)
 6 K UNRUHE (30)
 7 also. (.) es kann losgehn, (.) das heißt also jetzt dass äh (--)
 8 geräusche (.) die doch (-) die verständlichkeit trüben könnt=n, (.)
 9 äh (.) unterlassen sollen (.) das lassen wir also alles ja? (1) ich
 10 erinnere dran dass kaugummi äh (.) nicht so schö:n aussieht weil ich
 11 mein es (macht uns net) ruhig sehen wie des aussieht. (.) gut-
 12 (.) also; (.) jetzt (.) äh wollen wir in die vorbereitungsphase,
 13 (--) weil so etwas (.) äh (.) ein bisschen (-) strukturiert
 14 werden sollte. (.) also als erstes? sollte man überlegen,
 15 (.) ähm (-) was moden, einerseits (.) und trends
 16 LE: andererseits sind, ja? (.) also ein bisschen sortie:rn, (.) das heißt

Wie bei den anderen Lehrenden zeigt der Eingangsbeitrag von Frau Kranz gleichfalls eine Reihe von Kennzeichen, die typisch für Frau Kranz sind.

1. Da ist zunächst die direkte und distanzlose Art des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern, die durch ihre unverblünte Sprechweise mit entsprechender Themen- und Adjektivwahl, durch die direkten Aufforderungen und durch die Wahl eines an der Umgangssprache orientierten Sprechstils zustande kommt. Zwar verwendet sie hin und wieder hypotaktische Konstruktionen, doch diese sind nicht so komplex und die Inhalte werden in anschließenden parataktischen Reformulierungen verdeutlicht. Während Herr Schmidt in seinen Reformulierungen thematisch auf der Stelle tritt, die gleichen Inhalte neu formuliert, bewegt sich Frau Kranz in ihren Reformulierungen zugleich auch thematisch fort, ergänzt sich, indem sie auch neue Informationen oder Aspektualisierungen verwendet. Ähnlich direkt gibt sich der Schüler in seinem Beitrag (4), was Frau Kranz nicht reklamiert.

2. Ein Zweites betrifft den Detailliertheitsgrad der Darstellungen von Frau Kranz: Sie kritisiert nicht summarisch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler oder mahnt es an, sondern reiht verschiedene konkrete Beobachtungen aneinander: die Unruhe, die „schrecklichen jacken“ und deren (furchtbarer) Eindruck, die zu unterlassenden Geräusche, das Kaugummi-Kauen. Diese Liste ergänzt sie in der längeren Eingangsphase bis zur Diskussion noch um einige Punkte.
3. Dabei wird ein Drittes deutlich: Die Verkettung der Teilsätze und häufig der Foki wird durch assoziative Anbindung bzw. durch thematische Verwandtschaft hergestellt und entwickelt; so kommt die Reihung der Verhaltensvorschriften zustande.
4. Ein Letztes zeigt die Art ihrer Diskussionseröffnung: die Kombination unterschiedlicher Aktivitätsbereiche. Obwohl sie offiziell die Diskussion eröffnet („also. (.) es kann losgehn, (.)“, 7) startet sie nicht mit einer Einleitung in die Diskussionsaktivitäten, sondern sie führt ihre Ermahnungen fort (7-11). Erst im Anschluss daran beginnt sie mit der vorbereitenden Strukturierung der Aktivitäten zur Argumentationseinübung.

Ähnlich geht sie im Weiteren vor. Im Gegensatz zu anderen Lehrenden initiiert Frau Kranz bereits vor der Gruppenarbeit den Handlungskomplex Begriffsklärung, der expandiert über mehrere Minuten hinweg behandelt wird. Nach der Gruppenarbeit wird – wie in anderen Argumentationseinübungen – die Sitzordnung geändert, danach erfolgt die Ausgestaltung des Modeboys. Anstelle des Diskussionsbeginns etabliert Frau Kranz die Aktivität Beschreibung, wobei die Schülerinnen und Schüler die Expertenrolle einnehmen, wie die Fragen und Vergewisserungen der Lehrerin zeigen:

Kranz, Text 2

204LE: ist das mehr eine gruppen?sprache; (--) kann man das schon als
 205LE: scene- bezeichnen? (.)
 206TO: ja: klar
 207K GELÄCHTER (4)

Doch zuvor stuft sie explizit das Handlungsmuster „Definition“ (102) in seiner Relevanz zurück, was dafür spricht, dass Frau Kranz bewusst die gängige Art der Argumentationseinübung außer Acht lässt und „*als einstieg eine andere idee*“ hat (103f):

Kranz, Text 3

100LE: [(das dauert das) (.) also. (-) jetzt ähm (--)] sollte man
 101K [UNRUHE]
 102LE: vielleicht nicht so viel zeit auf diese (.) frage der definitio:n
 103 äh (-) verwenden ich hab als einstieg (.) äh (.) eine andere
 104 idee gehabt also vielleicht sollt man erst (-) solltet ihr
 105 erst versuchen? (.) ein=n äh (.) jugendlichen darzustellen
 106 (--) also ob ihr den auch an (.) aus zu (.) ihr könnt ihn auch
 107 zeichnen, aber das könnt ihr jetzt nich. (.) also beschreiben? (.)
 108 äh (.) einen jugendlichen beschreiben, (.) der im moment (.) also
 109 (.) absolut in:? wär (.) sowohl was mode (.) und auch trend? (.)
 110 äh angeht (.) also wie sollte der aus,sehn (.) was sollte der
 111 tun? (.) äh (.) wa wie sollte der sprechen, (.) äh (.) sich
 112 bewegen, (.) und äh (.) und so weiter und welche einstellungen
 113 (.) noch dazu:? (.) äh sollte er zum leben haben. (--) also in
 114 der art; (.) also (.)fangen wir irgendwo an?
 115K GELÄCHTER (7)
 116LE: wenn wir den da:- stehn hätten? ne? (.)äh (3) fang mal an

Auch Frau Kranz verwendet Reihungen (109-113). Im Gegensatz zu Herrn Schmidt haben sie jedoch nicht den Status von Handlungsanweisungen, sondern von Gedankenimpulsen, markiert durch die Formulierung „*also in der art.*“ (114). Zudem werden sie nicht in einer

komplexen Struktur dargeboten, sondern als einfache Reihungen. Die Gedankenimpulse sind eingebettet in den Arbeitsauftrag „*ein=n äh (.) jugendlichen darzustellen ... also beschreiben*“ (105ff) und der allgemeinen Aufforderung zum Beginn der Aktivität „*also fangen wir irgendwo an,*“ (114).

Frau Kranz etabliert die Aktivität Beschreiben; die Verbindung mit der Aufgabenstellung der Unterrichtseinheit stellt sie über das Diskussionsthema her, das handlungsleitend für die Beschreibung wird: Der zu beschreibende Modeboy „soll absolut in sein“, was Mode und Trend angeht (108-109). Damit fordert sie die Klasse zunächst zu ganz anderen Gesprächshandlungen auf, und diese präsentiert in der Folge auch tatsächlich Beschreibungskomponenten, zunächst stichwortartig, wie Karin (KA) im ersten Beitrag:

Kranz, Text 4

117LE: äh (3) fang mal an
 118KA: ja okay ähm (.) (sport)schuhe (.) basketballstiefel
 119 (.) von der firma (.) ja (.) möglichst teuer? <dann:> <KLASSE LACHT>
 120 weite hosen, (-) auf jeden fall ja- (.) pulli (-) auch wieder
 121 markenkleidung (.) möglichst groß, wieder (.) daunenjacke
 122 möglichst groß? (.) weit? (.) cappy, (.) nicht unbedingt aber
 123 es sollte schon sein, (uhr gschok...) (.) zigaretten

später ausführlicher und gerahmt von begründenden Erklärungen wie bei Johannes, der das Verhalten männlicher HipHopper entlang eigener Erfahrungen beschreibt:

Kranz, Text 5

124JO: also ich mein wenn man wenn man grade nich:?: so:. angezogen
 125 is und sich nich:?: so:. verhält (.) dann verhalten sie sich
 126 einem gegenüber (.) oft (.) dass sie also äh (.) ich mein
 127 äußerst (.) mund,faul; (.) äh
 128K KLASSE LACHT (2)
 129JO: also äh es ist sehr schwer aus ihnen ein wort raus,zubekomm=n:
 130 äh (.) und wenn ja:?: (.) iss=es doch dann schon, (-) türkisch
 131 an?gehaucht;
 132K KLASSE LACHT (2)
 133JO: wenn ich mal politisch inkorrekt
 134 sein darf weil sie (.) äh (--) obwoh:l, sie oft- (-) blond? (.)
 135 so: (-) relativ reiche deutsche (-) jungs, sind ähm (--) ähm (.)

Die Gesprächsaktivität ‚Ausgestaltung des Modeboys‘ zieht sich durch die gesamte Unterrichtseinheit, sie zeichnet sich durch Beschreibungen und begründende Explikationen der Schülerinnen und Schüler aus, die durch die Informationsfragen von Frau Kranz elizitiert werden. Die beschreibende Ausgestaltung des Modeboys wird wiederholt durch längere Einschübe unterbrochen, in welchen – auch kontrovers – diskutiert wird, sobald sich die Jugendlichen gegenüber dem Modeboy positionieren. Das Thema Modeboy wird ab der Mitte der Diskussion explizit ausgesetzt, nach einigen Minuten wieder aufgegriffen, weitergeführt und diskutiert.

Die Steuerung der Unterrichtseinheit als Diskussion tritt in den Hintergrund; zwar bindet Frau Kranz wiederholt explizit an die Diskussionsfrage an, allerdings nicht, um zu Meinungen und Stellungnahmen aufzufordern, sondern als Orientierung, die die Klasse bei ihren Überlegungen „*im hinterkopf*“ behalten soll. Beitragsreformulierungen der Schüleräußerungen sind selten. Sowohl Strukturierungen wie auch Metakommunikatives, welche das Tun der Jugendlichen fokussieren, werden nur minimal realisiert. Stattdessen stellt Frau Kranz wiederholt Informationsfragen, gelegentlich auch solche, die provozieren und implizit zur Positionierung auffordern:

Kranz, Text 6

136LE: so: (.) und wenn man sagt also in:? sein? das klingt, relativ
 137 positiv- also für jugendliche zumindest nicht un?freundlich- (.)
 138 und äh wenn ich (.) aber sa:g, (.) das heißt nur konfo:rm?
 139 sein? (.) äh (.) seid ihr noch damit ein,verstanden- (.)

Sie ist die einzige Lehrerin, die wiederholt das Rederecht durch Fremdwahl zuteilt, indem sie den nächsten Sprecher bzw. die nächste Sprecherin bestimmt, bevor diese die Möglichkeit zur Meldung haben. Die Rederechtsvergabe koppelt sie an eine direkte Beitragsaufforderung wie „*mach weiter*“, „*ja jetzt erzähl mal*“, „*erklär mal*“ oder wie im vorletzten Transkriptausschnitt mit „*äh (3) fang mal an*“, wobei Frau Kranz in den drei Sekunden Pause einen geeigneten Kandidaten für die Turnübergabe sucht.

8.5.2 Themenbehandlung und Themenwechsel

Bis zur Hälfte der Diskussionseinübung haben neue Themenbearbeitungen entweder den Status von Subthemen, nach deren Behandlung wieder zur übergeordneten Gestaltung des Modeboys zurückgekehrt wird, oder aber von weiteren Zuschreibungen im Hinblick auf den Modeboy.

Insofern besteht diese Aktivitätskomplex nicht in einer Reihung von thematischen Schwerpunkten mit vergleichbaren internen Strukturen, die nacheinander abgearbeitet werden, wie es bei den anderen Lehrenden der Fall ist, sondern in einer hierarchischen Themengliederung: Zentrales Thema der Unterrichtsstunde ist über weite Strecken die Beschreibung des Modeboys, wobei sukzessive verschiedene Bereiche abgehandelt werden (Aussehen, Ideologie, Verhalten in verschiedenen Lebensbereichen, Sprache, Lebensart etc.), Subthemen bilden Einschübe. Frau Kranz stehen zwei Formate zur Themenbearbeitung zur Verfügung: eine Kurzform, in der sie ohne vorangegangene explizite Beendigung mit „*weiter*“ zum nächsten Behandlungsbereich auffordert:

Kranz, Text 7

140 ST: irgend[wie]
 141 SU: [ja:-]so (1) also
 142 K GELÄCHTER (4)
 143 LE: weiter, (.) wir sind schon bei den verhaltensweisen ja? (1) wenn
 144 LE: wir uns mit diesem fabelhaften (.) äh (.) fabelhaft modischen
 145 LE: (.) menschen, unterhalten? (1) tobias. (.) wie gibt der
 146 LE: sich so:; (.....) ja? (.) jetzt (.) erzähl mal
 147 TO: wie gibt der sich so. (.)

Das zweite Format stellt eine ausgebaute Form dar, die Frau Kranz regelmäßig nach Einschüben und Neufokussierungen verwendet. Dabei fokussiert sie jeweils einen neuen thematischen Bereich und führt ihn ein, gelegentlich mit einer Episode aus ihrer Lebenswelt. Im nachfolgenden Beispiel beschreibt sie mit Hilfe von Schlüsselwörtern den fokussierten Gegenstandsbereich; sie wird zunehmend konkreter, bis sie selbst Zuschreibungen („*vegetarier*“/261, „*öko*“/263) anbietet, an denen sich Tobias (TO) und Nina (NI) orientieren.

Kranz, Text 8

250 LE: ähm (--) vielleicht (.) ich will, noch mal fragen; (.) also dieser
 251 mensch, der is doch eingebunden in unsere gesellschaft? und so
 252 weiter- und es gibt also eben nicht nur die jugendszene, (.) und
 253 diese szene, die da beschrieben worden is sondern (.) es gibt
 254 noch eine welt drum herum. ja? also: (.) äh (.) mit (.) mit ähm
 255 (--) auch mit weltanschaulichen trends, (.) äh also mit ganz
 256 großen tendenzen im politischen raum (.) im wirtschaftlichen

257 raum (--) ähm (1) auch (.) auch äh (.) sagen wir mal äh (.) was
 258 die art, angeht wie man sich (.) äh (.) fortbewegen soll (.) wie
 259 man essen (.) oder nich? essen soll oder auch in gesundheit (.)
 260 dinge gibt=s da moden also (.) was? (1) äh: (.) kriegt, der davon
 261 ab. (.) oder was zeigt der davon ja? (.) is er vegetarier (1)
 262 XJ: (er muss..)
 263 LE: öko; (.) oder ist es nicht mehr in? und so weiter (.) also so (.)
 264 damit geht=s jetzt in die erste (.) mehr das welt?anschauliche
 265 oder is denen das alles egal, wenn der das (.) na so (4)
 266 TO: das=s alles egal (-) glaub ich (.)
 267 NI: ne: (.) also der würde auf keinen fall ö?kosachen essen. (.)
 268 XW: ne:
 269 NI: fast,food? (.) mää donald? (.)
 270 XW: mhm
 271 NI: hamburger- (1)
 272 LE: ungesund ist trumpf? (3)
 273 NI: ja

Neue thematische Schwerpunkte werden wiederholt durch assoziative Anknüpfungen fokussiert. Unter anderem auch dadurch entsteht weniger der Eindruck einer geleiteten Diskussion als vielmehr der einer Plauderei oder eines Smalltalk.

Thema des nächsten Transkriptausschnitts ist der Hollywoodfilm, es wird über Kennzeichen nachgedacht, die er aufweisen muss, um „in“ zu sein. Die Lehrerin liefert wie die anderen Überlegungen und Schlussfolgerungen wie zuvor in Zeile 272, die Nina bestätigt: „*computereffekte*“ machen einen Film sehenswert, Petra (PE) und Katrin (KA) ratifizieren und bestätigen gleichfalls. Danach greift Frau Kranz den Ausdruck Computer auf und macht auf einen neuen Themenbereich aufmerksam; Karin bestätigt wieder. Frau Kranz stützt Karin mit einem Beispiel aus ihrer Lebenswelt als Lehrerin (433-434) und kurz danach schließt sie Unterstellungen bezüglich des Computerverhaltens der Schülerinnen und Schüler an (436-438):

Kranz, Text 9

430 LE: ja (.) und computereffekte (.) oder nicht? (.)
 431 PE: [ja (special effects (.) genau)]
 432 KA: [ja (special effects)]
 433 LE: stichwort compu,ter da kamen wir aber noch nicht- (.)
 434 KA: ja- (.) auch=n trend
 435 LE: also wenn ich aus dem lehrerzimmer rauskomme und durch die glastür
 436 kucke; (.) dann denk ich schon? mal (.) dass wir (.) ein=n trend
 437 haben im haus (.) ja? (.) (also ich denk da steckt schon mehr
 438 dahinter) aber (.) will da jemand was sagen? (.) also ich bin
 439 sicher? dass einige mehr zeit (--) äh (.) vorm bildschirm
 440 verbringen (.) als (.) äh (.) zum beispiel bei den
 441 deutsch,aufgaben (.) (und insofern werd ich schon fragen
 442 LE: dürfen) (.) wo sind die freaks (.) (ah fangen wir mal) mit dir?
 443 K LACHEN
 444 KA: ja:: (.) also (.) äh (.) ich mein (.) das is

Sie fordert die Spezialisten, die „*freaks*“ (442), zu Beiträgen auf und weist Karin das Rede-recht zu, die sich allgemein über die Verwendung des Computers äußert.

Frau Kranz hat – im Gegensatz zu anderen Lehrenden – wiederholt Informationsfragen verwendet, um die Schülerinnen und Schüler zu Beiträgen zu animieren. Auch ergänzt sie selbst die behandelten Themen inhaltlich, eine Tätigkeit, die andere Lehrende an die Klasse delegieren. Umgekehrt haben Karin und Petra das Verhalten der Lehrerin ratifiziert, indem sie sie bestätigt haben; sie haben gemeinsam ein neues Thema vorbereitet, eingeleitet; initiiert hat es dann Frau Kranz. Darin, dass sie der Klasse die Mitgestaltung ermöglicht, unterscheidet sie sich von dem direktiven Stil des Lehrers in Kap. 6.1.1.

8.5.3 Die Behandlung der Schülerbeiträge

Sie nimmt die Beiträge der Schülerinnen und Schüler ernst und behandelt sie durch ihre Reaktionen häufig als Gleichwertige, indem sie sie inhaltlich aufgreift und weiterführt, dabei auch die Modalität aufnehmend wie in Text 8, Zeile 272. Umgekehrt übernehmen auch die Jugendlichen ihre ironische oder scherzhafte Modalität. Gelegentlich honoriert sie explizit einen Beitrag, selten allerdings direkt. Wie Herr Schmidt führt auch Frau Kranz immer wieder kleine Dialoge, allerdings geht es ihr nicht um das Eruiieren von Meinungen und Einstellungen, sondern um gemeinsames Erarbeiten von Sachverhalten und Informationen, wobei sie sich aktiv mit eigenen Vorschlägen und Beiträgen beteiligt wie in Text 9. Häufig übernehmen die Schülerinnen und Schüler in Selbstwahl den Turn. Im nachfolgenden Beispiel übergibt sie Bernd (BE) das Rederecht; es geht um das „In-sein“. Bernd stellt fest, dass sich die „*in-leute*“ eigentlich in der Minderzahl befinden:

Kranz, Text 10

840 LE: bernd (...) (.) komm,
 841 BE: (outleute gibt=s eigentlich viel mehr als die inleute)
 842 BE: irgendwie (.) (ich mein ich hab das gefühl)
 843 KA: ja genau (.) dass das (.)
 844 BE: denn die inleute halt sind auffälliger (1)
 845 KA: das muss man halt sehn
 846 LE: ja: das ist (.) [das is gu:t? (.) was er] gesagt hat
 847 BE: [ja weil zum beispiel]

 848 BE: ja zum beispiel auf=m erhardplatz (.)
 849 da sieht=s halt so aus? (.) als (.) als ob (.) wenn jetz
 850 der erhardplatz heidelberg, widerspiegeln würde (.) (dass da
 851 jetzt) fünfundachtzig, prozent oder- (.) so:- (.) der jugendlichen
 852 in heidelberg halt so: rum,laufen aber (.) die: (.) out?leute
 853 sag ich jetz mal so:? (.) ähm (.) die gehn da gar nicht erst hin?
 854 und deswegen (.) und die sind vo völlig an?derst-
 855 LE: ist das die so:genannte schweigende mehr?heit
 856 [(.) oder was (.....)]
 857 K [KLASSE LACHT]
 858 BE: (die mehrheit halt sozusagen) (.) die versu,chen halt mehr

Nach der dringlich-direkten Redeaufforderung von Frau Kranz äußert sich Bernd, unterstützt von Katrin. Frau Kranz honoriert den Beitrag mit unspezifischer Adressierung an die Klasse, einer Form des Redens ins Off, auf das ich später eingehe (846). Bernd lässt ein stützendes Beispiel folgen (848), dabei die Lehrerin unterbrechend. Im Anschluss fragt die Lehrerin resumierend nach, was Bernd wiederum aufgreift und dazu veranlasst, seine Ausführungen zu ergänzen (858ff). Mit dem Ausdruck „*schweigende mehr?heit*“ hat Frau Kranz das explizierte Phänomen benannt und zugleich ironisiert, das wiederum honoriert die Klasse, wie das anschließende Lachen zeigt. Während sie ihre Verhaltenskritik an der Klasse zu Beginn der Unterrichtsstunde direkt adressiert hat, formuliert sie alle Leistungshonorierungen von Einzelpersonen unspezifisch, die Fokusperson in dritter Person benennend. Wenn es hingegen um individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler geht, honoriert sie diese direkt an die Person adressiert. Zu ihrer Sprachverwendungskritik siehe weiter hinten.

8.5.4 Konturierung der individuellen Kennzeichen von Frau Kranz

Das Interaktionsverhalten von Frau Kranz ist recht komplex, im Hinblick auf ihre Interaktionsrolle, ihren Sprechstil und die Art der Argumentationseinübung. Während sich Frau Reis im Wesentlichen auf die Aufgaben der Moderation konzentriert und Herr Schmidt zwischen der Moderatorenrolle und der Lehrerrolle wechselt, ist das Interaktionsverhalten von Frau Kranz facettenreich. Bei ihr habe ich die Beschreibungsabfolge im Vergleich zu den ersten beiden Lehrenden etwas geändert, um ihrer anderen Art der Unterrichtsdurchführung eher gerecht werden zu können:

1. **Rollen und Handlungstypen:** Sie übernimmt neben den gelegentlich ausgeführten Moderationsaufgaben auch die Aufgaben einer Gesprächsteilnehmerin, die eben zufällig Lehrerin ist, wie ihre lebensweltlichen Erfahrungsschilderungen zeigen. Sie etabliert mit ihren Informationsfragen und den eigenen inhaltlichen Beiträgen weniger eine Diskussion als vielmehr ein Gespräch, in welchem die Interagierenden gemeinsam ein Thema diskursiv ergründen. Entsprechend fehlen über weite Strecken typische Moderations-Gesprächshandlungen wie Reformulieren und Metakommunikation, stattdessen verwendet sie im Vergleich zu ihren Kollegen und Kolleginnen eine Vielzahl von Informationsfragen und kurzen Sachverhaltsdarstellungen.
2. **Diskussionsleitung und -beteiligung:** Trotzdem hat Frau Kranz im Wesentlichen die Interaktionskontrolle, sie übernimmt die strukturelle und inhaltliche Organisation der Stunde. Im Fokus der Tätigkeiten, die sie initiiert, steht nicht das Argumentieren, sondern das erörternde Gespräch, die Plauderei, die verschiedene (Sub-)Themen streift, Erfahrungs-Erzählungen aus vielen Lebensweltbereichen beinhaltet und Informationen präsentiert, die hinterfragt und diskutiert werden. Durch das Diskussionsthema und die Orientierung am Modeboy wird das Gespräch auf eine assoziative Weise locker zusammen gehalten. Entsprechend erfolgt die Themenentwicklung über Strecken assoziativ. Unabhängig davon wird in ihrer Unterrichtsstunde viel argumentiert, indem thematisierte Sachverhalte erwogen und problematisiert werden – meist von den Schülerinnen und Schülern angestoßen, gelegentlich auch von ihr.

Durch ihr Interaktionsverhalten unterstützt Frau Kranz die Konstitution des Gesprächstyps Plauderei, indem sie fast durchgängig die Rolle der Lehrerin verlässt und neben der Moderation auch die Rolle der Teilnehmerin einnimmt, selbst Beiträge präsentiert, nachfragt, sich unwissend gibt und belehren lässt etc. Durch ihre Art der Interaktionsbeteiligung und ihre Behandlung der Schülerinnen und Schüler entsteht so etwas wie ein gemeinsames Gespräch, das sie mit den Schülerinnen und Schülern führt, wobei beide Seiten, sowohl die Klasse als auch die Lehrerin, die Beiträge der anderen aufnehmen und weiterführen oder kritisch dazu Stellung nehmen. Durch ihre intensive Beteiligung an der Diskussion ist Frau Kranz über weite Phasen des Gesprächs verbal stark präsent, sie hält sich nur selten und nur kurz zurück. Allerdings ist sie mit kurzen Beiträgen und aktiver Mitarbeit dabei, weniger mit steuernden Aktivitäten. Sie vermeidet eine intensive Gesprächskontrolle und bestätigt die Schülerinnen und Schüler, wenn diese auch assoziativ Themen aufgreifen oder neue Themenbereiche ansprechen, indem sie sie thematisch weiterführt. Durch ihre häufige verbale Präsenz lässt sie den Schülerinnen und Schüler zwar nur begrenzt Raum für Darstellungen, eröffnet ihnen aber zugleich weitere Aktivitätsmöglichkeiten auf anderen Ebenen, so auf der Ebene der Beziehungs- und Handlungskonstitution, auf der Ebene der Themensteuerung wie auch auf der Ebene der Gesprächsmodalität.

3. **Inszenierungen ihrer Person:** Vielfältig und gebrochen wie ihre Inszenierung als Lehrerin sind auch weitere Inszenierungen, die sie präsentiert. So inszeniert sie sich als

scheinbar Unerfahrene, die von den Schülerinnen und Schülern informiert werden möchte, dann aber doch bereits einiges ‚gehört‘ hat oder aber sich schon Gedanken dazu gemacht hat, wie im nächsten Beispiel. Es geht um den HipHop und darum, dass er – als eine Bewegung aus den Slums – in Deutschland gerade von gut situierten Mittelstandskindern nachgeahmt wird. Frau Kranz bestätigt dies mit eigenen Überlegungen und fragt nach dem Preis für die Hosen, dem Kennzeichen der HipHop-Fans. Einerseits zeigt sie sich erstaunt über die Höhe des Preises (338), andererseits signalisiert sie in ihrer Abschlussbemerkung, dass ihr das nicht neu ist (TO: Tobias, JO: Johannes, PE: Petra):

Kranz, Text 11

323 LE: also ihr wisst was ich meine ja, (-) und (-) äh: also in der
 324 LE: neun,ten is es in (.) in ein oder zwei neun,ten is es im moment
 325 also (.) ziemlich in:, (-) das sieht ja (.) wah:n?witzig aus?
 326 und da hab ich überlegt was so eine hose ko?stet. (-) sind
 327 die teuer?
 328 XW: mhm
 329 TO: zweihundertvierzig mark (können die kosten oder so)
 330 LE: wa:s?
 331 TO: [ja: (.) es gibt auch billigere (...) es gibt billigere (.)]
 332 PE: [(es kommt drauf an) ich kann ne normale jeans, kaufen (.) die]

 333 TO: [aber diese (baggies)dinger]
 334 PE: [mir (.) drei nummern zu groß]
 335 XX: [(.....)]

 336 LE: nein, nein; (.) [die die die haben=nen besonderen äh schnitt?]
 337 XJ: [die kauft man doch lieber (im jeansshop)]
 338 LE: (.) also ich mein (.) äh (.) (wenn man ein bisschen was von äh)
 339 das sieht man sofort; das sieht das ist, nicht damit getan dass
 340 die hose nur zu groß? ist. sondern (.) äh (.) die hat so:=n
 341 schnitt? (.)damit (.) die wirklich hängt also etwa bis so:
 342 kniekehle (.) das sieht ja verrückt aus (.) und das sind
 343 wahrscheinlich preise, (.) hab ich (.) also (--) äh (.) ganz (.)
 344 so wie du erklärst, (.) kürzlich gedacht? (.)also (.) es ist
 345 doch verrückt? (.) soviel geld auszugeben (.) um, (-) wie
 346 amerikanische unterschichtskin?der auszusehn. de facto, (.)

4. **Handlungsausführung – Stil:** In diesem Ausschnitt erkennbar ist die Inszenierung der Unwissenheit: Gerade ihre Formulierung *„also ihr wisst was ich meine ja,“*, nachdem ihr die Jugendlichen zwei Mal den Ausdruck präsentierten, ist von ihrer Stilisierung her interessant: Sie behandelt die Jugendlichen als Spezialisten und inszeniert zugleich ‚Unwissenheit‘ und ‚Unfähigkeit‘, was die Jugendlichen in die überlegenere Position bringt. Auch die Art des verbalen Umgangs in der Interaktion wird deutlich: Sie erzählt ihre Beobachtungen aus ihrer Arbeit als Lehrerin (323-325), verbalisiert ihre Überlegungen und Eindrücke (*„das sieht ja (.) wah:n?witzig aus?“*, 325; *„es ist doch verrückt?“*, 345f, ihr *„wa:s?“* Zeile 330 drückt ihre Fassungslosigkeit über den hohen Preis aus) und kommuniziert recht direkt und unverblümt mit den Jugendlichen, indem sie auch Gefühlsdarstellungen wie Überraschung, Fassungslosigkeit u.ä. inszeniert. Vergleichbar abwechslungsreich wie ihr Interaktionsverhalten ist ihr Sprechstil, der von der sprachlichen Stilisierung von Intellektualität wie in Text 8 über eine saloppe Redeweise mit griffigen Phrasen und Ausdrücken (*„ungesund ist trumpf“*, *„bevor man=s nötig hat, muss man das nötige haben“* u. a.) bis hin zur Verwendung von jugendsprachlichen Ausdrücken (*„is cool überhaupt in?“*, *„wo sind die freaks“*) weit gespannt ist. Ein typisches Kennzeichen ist das Sprechen ins Off, ein halblautes Kom

mentieren der Schülerbeiträge ohne spezifische Adressierung, mit dem sie Erstaunen oder Lob zum Ausdruck bringt und sich indirekt positioniert:

„das sind ja ganz neue perspektiven“,
 „das sind also wirklich? erkenntnisse“,
 „ein ganz feindliches reden“,
 „dabei ist früher nicht mal so lange her“

Nur in dieser Weise verbalisiert sie Kommentare, die einen kritischen Blick auf die Schülerinnen und Schüler, auf deren Tun oder Orientierungen vermitteln.

5. **Beziehungskonstitution:** Über weite Strecken bedienen die Schülerinnen und Schüler die Fragen der Lehrerin, ihre häufig ironisch-provokative, auch spöttische Modalität spielerisch aufnehmend. Kritische Bemerkungen und Beiträge der Schülerinnen und Schüler nimmt Frau Kranz ernst, sie greift sie auf und bearbeitet sie explizit und kehrt dann wieder zu der saloppen Redeweise und der damit verbundenen ironischen Gesprächsmodalität zurück.

Zu ihrer Sprachverwendungskritik: An einer Stelle äußert sich Frau Kranz kritisch über die Ausdrucksweise eines Schülers, ihre Präferenz für die provokative Modalität lässt sie allerdings in anderer Weise damit umgehen als Herr Schmidt. Es geht gerade darum, ob nicht für jede Generation bestimmte Trends gültig sind. Übrigens verwendet sie hier in Ansätzen die Technik von Herrn Schmidt, mit Hilfe des Vorstellungsvermögens eine fremde Perspektive einzunehmen (BE: Bernd):

Kranz, Text 12

1100 LE: habt ihr mal versucht? (-) euch vorzustellen? was (.) äh (.)
 1101 sagen wir mal für die generation eurer eltern (--) so: absolut
 1102 in:? und äh super ist? oder (.) für die großeltern? (--) es
 1103 heißt ja es ist verschie,den- aber da sind, ja auch- (-)
 1104 BE: <LEISE> <so volkshitparade oder so ein scheißdreck>
 1105 LE: na end?lich auch. [(-) also jetzt haben so:]
 1106 K [KLASSE LACHT]
 1107 LE: viel das wort gehört aber vielleicht sagst du noch- (.)
 1108 BE: ja (.....) also (-) der trend, bei meinen großeltern ist
 1109 irgendwie so:. (.)volks,hitparade [oder so was] (.) (nich
 1110 K [KLASSE LACHT]
 1111 BE so ganz meins)
 1112 LE: muss auch, nicht sein. (--) aber ich mein gibt=s? für diese

Frau Kranz lässt den Kraftausdruck von Bernd (1104) nicht unkommentiert, sondern begrüßt ihn zynisch (*na end?lich auch*. 1105). Sie fokussiert die Aufmerksamkeit explizit auf den Ausdruck und auf Bernd – und die Situation bekommt für Bernd eine gewisse Peinlichkeit. Nach der Aufforderung von Frau Kranz zur weiteren Ausführung vermeidet Bernd Ausdrücke dieser Art und deutet am Ende nur eine andere Präferenz an (*nich so ganz meins*, 1109f), was ihm die Lehrerin explizit zugesteht und damit seine Position anerkennt.

8.6 Zusammenfassung: Die individuelle Handhabung institutioneller Muster

Die drei Lehrenden sind auf drei verschiedene, je individuelle Arten mit den Gesprächshandlungen umgegangen. Während Frau Reis die für die Argumentationseinübung typischen Gesprächshandlungen in einfacher Form verbalisiert hat, den Schülerinnen und Schülern reichlich Darstellungsraum gegeben hat und nur soweit nötig die Diskussion gesteuert hat, waren Herr Schmidt und Frau Kranz in anderer Weise aktiv. Herr Schmidt hat

manche der Gesprächshandlungen durch Paraphrasierungen recht aufwändig realisiert, andere hingegen in Minimalform oder rückmeldende Gesprächsaktivitäten gar nicht ausgeführt. Frau Kranz hat das gängige Diskussionsmuster durchbrochen und mit Hilfe einiger weiterer Gesprächshandlungstypen in weiten Teilen die Aktivität Beschreibung bzw. Informationsermittlung in Form eines diskursiven Gesprächs etabliert.

Zusammenfassend lassen sich drei Punkte als interaktionsrelevant feststellen:

1. Die Lehrenden wählen unterschiedliche Gesprächshandlungstypen aus, kombinieren sie individuell, verwenden sie in verschiedenen Situationen und realisieren sie auch in je eigener Weise.
2. Wie die Lehrenden ihre Rolle in der Argumentationseinübung sehen und wie sie sie realisieren – als Lehrende, Moderierende oder als Gesprächsbeteiligte – ist individuell und hat Einfluss auf die Strukturierung und Durchführung der gesamten Unterrichtseinheit.
3. Auch die Art der Beziehung zwischen den Lehrenden und der Klasse hat Einfluss auf das Interaktionsgeschehen. Sie bestimmt u. a. die Handlungsmöglichkeiten und die Interpretation der Gesprächshandlungen durch die Beteiligten.

Zu 1.: Ein Gesprächshandlungstyp lässt sich vielfältig realisieren: minimal, komplex oder auch in einem anderen Kontext als dem der gängigen Diskussion. Manche der Realisierungsformen sind für die Rezipierenden eingängiger, so z.B. aufgrund ihrer leichten Verständlichkeit, auf andere reagieren die Gesprächsbeteiligten verzögert, z.B. weil sie aufgrund einer komplexen Realisierung nicht sofort verstanden werden. Das heißt, die Wirkung einer Gesprächshandlung ist auch abhängig von ihrer Realisierungsform und ihrem Realisierungskontext.

Es ist aber nicht (nur) die einzelne Gesprächshandlung, die auf das Interaktionsgeschehen wirkt, sondern das Gesamt der realisierten Gesprächshandlungen, ihre Positionierungen im Interaktionsgeschehen und die Modalität, in welcher sie realisiert werden, also der lokale und der Gesprächskontext, die Platzierung und Aufeinanderfolge der Gesprächshandlungen sowie die formulative und modale Ausführung spielen eine Rolle. Entsprechend kann Herr Schmidt die Verstehensprobleme, die durch seine komplexen Arbeitsaufträge entstehen, mit einer sich anschließenden einfachen Frage ein Stück weit auffangen. Seine mangelnden Honorierungen und Ratifizierungen sowie seine kritischen Bemerkungen werden durch seine durchgängig freundliche Modalität und seine Art, oppositive Darstellungen und Bearbeitungen zu elizitieren, kompensiert. Auch wird seine phasenweise stark steuernde Moderation, auf die die Klasse mit eher zögerlichen Beiträgen reagiert, durch die moderationsfreien Diskussionsphasen ausgeglichen, in welchen die Jugendlichen recht lebhaft miteinander diskutieren.

Neben der Realisierungsform ist auch die Auswahl der Gesprächshandlungen entscheidend: Andere Gesprächshandlungen etablieren auch andere Interaktionsstrukturen, wie die Informationsfragen von Frau Kranz zeigen. Ihre Aktivitäten bewirken durch die Art ihrer Realisierung und in Verbindung mit weiteren Gesprächshandlungen im lokalen Kontext einen anderen Gesprächstyp als zum Beispiel Lehrerfragen.

Zu 2.: Neben den argumentationsrelevanten Gesprächshandlungen sind auch die Rollen, die die Gesprächsbeteiligten einnehmen, interaktionsrelevant. Es ist davon auszugehen, dass die Rollen, die die Lehrenden wählen und realisieren, eng mit ihrer Interpretation und Definition der Institution, der Handlungsrollen auch der anderen Akteure, der Handlungstypen und der Unterrichtsaufgabe verbunden sind. Die Rollen der Lehrenden

prästrukturieren die Interaktionsrollen und –aufgaben der anderen Beteiligten aufgrund der Komplementarität vieler Rollen – bis zu einem gewissen Grad. Sie sind Interaktionsangebote, die von den Beteiligten im Interaktionsverlauf weiter ausgehandelt werden können.

Während sich Frau Reis auf die Moderatorenrolle beschränkt, Herr Schmidt zwischen der des Lehrers und der des Moderators wechselt, agiert Frau Kranz zusätzlich noch als Gesprächsteilnehmerin – und etabliert mit weiteren Gesprächshandlungen einen anderen Gesprächstyp. Diese Rolle kann Frau Kranz nur einnehmen, weil sie auch eine Form der Beziehungskonstitution etabliert, die ihre Leitungsrolle trotz der teilweisen Aufhebung der Asymmetrie auf der gesprächsorganisatorischen und auf der Fach- und Sachebene nicht in Frage stellt.

Zu 3.: Als wichtig für das Gelingen der Argumentationseinübung erweist sich für alle drei Lehrende die Art der Beziehungskonstitution mit der Klasse, die sich in der Behandlung der Schülerinnen und Schüler niederschlägt, und die Gesprächsmodalität, die im Zusammenhang mit der Beziehungskonstitution und den damit verbundenen Partnerhypothesen steht.

Durch ihre du-zentrierte⁷³ Moderation muss Frau Reis kaum Impulse für die Diskussion geben, die Gesprächsbeteiligten äußern sich recht freimütig. Herr Schmidt muss mehr Aufwand betreiben, um die Diskussion in Gang zu setzen und sie auch ‚am Laufen‘ zu halten, auch aufgrund der fehlenden Reformulierungen und Pointierungen, die Anschlussmöglichkeiten für weitere Beiträge hätten liefern können, aber auch durch die kleinen Dialoge, auf die die Schülerinnen und Schüler mit einer Einschränkung ihrer verbalen Aktivität reagieren. Und Frau Kranz hat – obwohl auch sie kaum Schülerbeiträge reformuliert – keine gesprächsorganisatorischen oder thematischen Probleme sowohl aufgrund ihrer direkten Vorgehensweise als auch aufgrund des Gesprächstyps, den sie etabliert: Mit den Jugendlichen als Experten gerät das Gespräch zu keinem Zeitpunkt ins Stocken. Das sieht bei der Diskussion um den Nationalsozialismus anders aus. Dort elizitiert sie persönliche Erfahrungen der Jugendlichen (zwei haben viele Verwandte in Konzentrationslagern verloren), die sie auch selbst beisteuert. Dennoch kommt das Gespräch – trotz hochinteressanter Informationen – nur stockend in Gang, wohl aufgrund der problematischen ethischen Implikationen: die Jugendlichen hatten das Thema „Muss man heute noch an den Nationalsozialismus erinnern?“ gewünscht, weil sie eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema verweigerten. Frau Kranz reagiert auf den zähen Verlauf, indem sie nach der ersten Hälfte die Moderation an einen Schüler abgibt und sich in eine Ecke des Raums zurückzieht. Sofort wird das Gespräch sehr lebhaft, es entwickelt sich – dank der Flexibilität von Frau Kranz – eine spannende Diskussion.

Die Analysen zeigen die Relevanz des individuellen Umgangs bei der Durchführung des Unterrichts der Lehrenden. Es ist die Individualität der Lehrenden, die wesentlich die Auswahl der Gesprächshandlungen und deren Realisierungen, die Art der Interaktion und letztendlich die Art und Weise, wie mit den Schülerinnen und Schülern Unterricht verhandelt und durchgeführt wird, bestimmt. Zugleich wird deutlich, dass es nicht ausreicht zu untersuchen, welche Gesprächshandlungstypen die Gesprächsbeteiligten verwenden, sondern es kommt auch darauf an, wie sie in welchen Kontexten – und in welcher Modalität – realisiert werden.

⁷³ Der Begriff du-zentrierte Moderation bzw. du-zentrierter Gesprächsstil wird hier in Anlehnung an Sandig (1983) verstanden, sie spricht von du-zentriertem Partnerbezug. Gemeint ist damit eine Moderation bzw. ein Sprechstil, der aus der Perspektive des Gegenübers formuliert.

Individualität im Deutschunterricht

Der Vergleich der Unterrichtsgestaltung der drei Lehrenden macht deutlich, wie groß die Unterschiede bei der Durchführung der Argumentationseinübung sein können und wie sehr sie von der Person des/der Lehrenden geprägt sind. Dabei wird gleichfalls deutlich, dass es nicht nur auf die Art der Durchführung der Gesprächshandlungen ankommt, sondern auch auf die Art der Beziehung, die sich zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern konstituiert. Letztendlich hätte von jedem der Lehrenden eine individuelle Beschreibung seines Umgangs mit der Unterrichtseinheit und mit der jeweiligen Klasse erstellt werden können. Dass es sich bei der Beziehungskonstitution, aber auch bei der Handlungsdurchführung um einerseits individuelle, andererseits aber auch interaktiv konstituierte Aktivitäten handelt, zeigt sich daran, dass sowohl die Lehrenden gegenüber den Klassen, aber auch die einzelnen Klassen gegen über verschiedenen Lehrenden unterschiedliche Beziehungen und Interaktionsweisen entwickeln, wobei die Individuen Elemente der Handlungs- und Reaktionsweisen über die Interaktionen hinweg konstant realisieren.

Aufgefallen sind als konstante Elemente die Art des Sprechens, so die Vorliebe für bestimmte Gesprächsmodalitäten wie die ironisch-provozierende Gesprächsmodalität von Frau Kranz oder die du-zentrierte Sprechweise von Frau Reis, sowie stilistische Eigenheiten, wie die komplexen Darstellungsformate von Herrn Schmidt, die er in seinen Arbeitsaufträgen verwendet. Aufgefallen ist weiter die Präferenz für bestimmte Handlungstypen bei Vernachlässigung anderer wie auch die Art des Umgangs mit diesen Handlungstypen: Während die einen diese in minimaler Form realisieren, präferieren andere ausgebaute Formate oder experimentieren mit neuen Handlungsweisen.

In Korpus 2 hatte ich die Gelegenheit, Lehrende über mehrere Stunden auch in verschiedenen Klassenstufen zu beobachten. Die Befunde bei diesen Beobachtungen decken sich mit den Analysen: Auch da fielen Lehrende durch Vorlieben für bestimmte Gesprächsmodalitäten oder Darstellungsweisen, aber auch für die individuelle Gestaltung der Beziehung zu den Klassen, die auch die Gesprächsmodalität prägen und über die Klassenstufen hinweg rekurrent in Erscheinung traten, auf. Entscheidend für die Interaktion ist, dass sowohl die Wahl als auch die Realisierungsweise von Gesprächshandlungen Einfluss auf den Gang der Interaktion haben – und auf die Beziehungskonstitution: Die Schülerinnen und Schüler reagieren nicht auf die Gesprächshandlungstypen, sondern auf die jeweiligen Realisierungsformen in den spezifischen Kontexten. Das macht die Relevanz individueller Realisierungsweisen für die Interaktionseinheit als Ganzes deutlich. Wie letztendlich die gesamte Interaktion abläuft, hängt, in nicht unerheblichem Maß von der Persönlichkeit der Lehrenden ab: Wie realisieren sie etwas und wie behandeln sie die Schülerinnen und Schüler? Darüber hinaus besteht ein enger Zusammenhang zwischen den individuellen Realisierungsweisen und der Qualität des Unterrichts, was bisher häufig nur intuitiv wahrgenommen wurde und auch aufgrund der Komplexität von Kommunikation nicht eindimensional zu beschreiben ist. So scheint ein entscheidender Faktor für einen befriedigenden Unterricht die Art der Beziehung zu sein, die die Klassen und die Lehrenden miteinander entwickeln. Ein negatives Partnerbild hinterlässt Spuren in der Interaktion und es kann die Ursache sein für Störungen oder Blockaden bei der Unterrichtsdurchführung.

Für die Lehrerbildung bedeutet die Relevanz der Umsetzung, dass bei den zukünftigen Lehrenden neben Fachwissen und didaktischen Modellen zugleich die individuellen Realisierungsweisen in einem viel stärkerem Maß zu überprüfen und zu reflektieren sind. Die Vermittlung von Methoden garantiert nicht die Fähigkeit, diese auch situationsangepasst anwenden zu können. Zugleich sind die Realisierungsweisen derselben didaktischen

Methode vielfältig, Verhaltensvariationen müssen in den Blick genommen und nicht nur im Hinblick auf Inhalte, sondern auch im Hinblick auf Realisierungsstile kritisch reflektiert werden.

Die Einflüsse der individuellen Interaktionsweisen der Schülerinnen und Schüler lassen sich – vor allem bei einem nur einige Stunden umfassenden Beobachtungszeitraum – schwerer bestimmen; nur wenige exponieren sich wie in der Rolle des Experten und in der Rolle der Assistentin. Insgesamt – und das ist eine subjektive Wertung – erscheint mir der Unterricht durch die stärkere Einbindung und Realisierung individueller Interaktionsweisen – unabhängig davon, ob sie nun von Seiten der Lehrenden oder von Seiten der Schülerinnen und Schüler kommen – lebhafter, interessanter, komplexer und vielfältiger, vielleicht auch gelegentlich problematischer, aber insgesamt faszinierender und bunter. Es spricht viel dafür, dass die Persönlichkeiten der Beteiligten, ihre Erfahrungen und Fähigkeiten, wenn ihnen mehr Entfaltungsmöglichkeiten und Experimentierräume zugestanden würden, eine Ressource für die Interaktion und letztendlich für den Unterricht darstellen, die noch zu wenig genutzt wird.

8.7 Individualität als Forschungsgegenstand

Im letzten Teil habe ich gezeigt, welchen Einfluss die individuellen Interaktionsweisen auf den Verlauf des Interaktionsgeschehens und somit auf die Konstitution des institutionellen Interaktionsereignisses Unterricht haben: Sie prägen wesentlich den Ablauf der Handlungseinheit, den Gang der Interaktion, die Gesprächsmodalität und die Beziehungskonstitution und sie sind letztendlich die Quelle für Innovationen nicht nur im Unterricht.

Im Verhältnis zu ihrer Relevanz sind die individuellen Interaktionsweisen in institutionellen Kommunikationssituationen bisher erstaunlich selten in den Blick genommen worden. Ich habe Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie für eine Analyse erfasst werden können. Hier ist nicht der Ort, eine Theorie der Individualität in der Interaktion zu entwerfen, sondern nur auf der Basis der empirischen Beschreibungen einige weiterführende Überlegungen zur Individualität als Untersuchungsgegenstand und zu den individuellen Interaktionsweisen im Speziellen zu entwickeln.

Zunächst einmal muss die Relevanz individueller Interaktionsweisen für die Interaktionssituation festgestellt werden. In einem zweiten Schritt geht es darum zu fassen, was das Individuelle an der Interaktionsweise ausmacht bzw. wie es sich in der Interaktion bemerkbar macht. Natürlich ist es für eine allgemeine Bestimmung von individuellen Interaktionsweisen methodologisch witzlos, einfach nur konkrete individuelle Charakteristika der Gesprächsbeteiligten aufzuzählen, das kann nur für die Analyse der je konkreten Interaktionssituation von Interesse sein. Viel mehr Sinn macht es – ähnlich wie beim Aufweis der prozessualen Herstellung von individuellen Handlungsprofilen in der und durch die Interaktion –, allgemeine Phänomenbereiche auf einer strukturellen Ebene herauszuarbeiten. Für die institutionelle Interaktion kann ich individuelle Interaktionsweisen auf einer allgemeinen Ebene beschreiben als individuelle Faktoren, die zum Ausdruck kommen

- bei der Interpretation der Interaktionssituation
- bei der Wahl und Ausführung der Handlung
- bei der Wahl, Platzierung und Realisierung von Gesprächshandlungstypen

- bei der Wahl und Ausführung der Interaktionsrollen
- bei der Wahl der Gesprächsmodalität und
- bei der Art der Beziehungskonstitution

Bendel (2004) hat neben den handlungsrelevanten Beschreibungskriterien noch eine ganze Reihe weiterer Elemente einbezogen, die in Kap. 8.1.4 und 8.2 auch benannt, in meinen Analysen gelegentlich berücksichtigt, nicht aber systematisch dargestellt und erfasst wurden, da mein Fokus auf das Interaktionshandeln der Akteure gerichtet war. Bendel nennt auf der stimmlichen Ebene Kategorien wie Stimme, Prosodie, Varietät, Paraverbales; auf der stilistischen Ebene siedelt sie die Variation von Handlungsmustern, Höflichkeit, syntaktisch-lexikalische Präferenzen an, auf der rhetorischen Ebene sieht sie die Gesprächsteuerung und die Positionierungen, wobei sie alle Kategorien weiter ausdifferenziert. Ich würde diese Bereiche noch um Nonverbales ergänzen: Gestik, Mimik, Proxemik und Körperhaltung etc.

Als nächstes wäre es wichtig, die Ergebnisse zur Individualität und zu individuellen Interaktionsweisen auf der Basis der Analysebefunde abstrakter zu fassen.

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, wird Individualität aus einer Beobachterperspektive dem Subjekt als je individuelle Interaktionsweise zugeschrieben. Zuschrieben werden kann aber nur, was beobachtbar ist. Insofern werden nur solche Komponenten zugeschrieben, die wahrgenommen werden können – aufgrund einer Auffälligkeit oder durch den kontrastierenden Vergleich beim Vollzug einer bestimmten Aktivität. Dabei können Unterschiede im Interaktionshandeln bei der Auswahl, Kombination und Realisierung auf den verschiedenen Interaktionsebenen festgestellt werden, wie gerade beschrieben. Weitere Beschreibungsparameter können die Art und Weise des individuellen Interagierens fokussieren. In Spiegel 2002a habe ich erste Gedanken hinsichtlich einer Konzeptualisierung von Individualitätsfaktoren bzw. individuellen Interaktionsweisen in der Interaktion entwickelt. So habe ich als ein Kriterium – in Abgrenzung zu sozialen Identitäten – das strukturelle Merkmal der **Komplexität** genannt als charakteristisch für individuelle Interaktionsweisen oder aber für Indices, die auf individuelle Interaktionsweisen hinweisen (können). Ich schlage hier vor, sowohl **komplex** als auch **einfach** als Parameter für die analytische Beschreibung des individuellen Interagierens anzusetzen. Beide Begriffe können als Beschreibungsparameter für Phänomene innerhalb einer Interaktionsebene als auch für Handlungen/Behandlungen der Interagierenden verwendet werden.

- Es kann auf jeder Interaktionsebene eine Handlung oder Aktivität erkennbar durchgeführt werden oder aber mehrere unterschiedliche, z.B. indem die Interagierenden nur eine oder mehrere Interaktionsrollen innerhalb einer Interaktion realisieren. Sie können die (eine) Interaktionsrolle in gleicher bzw. einfacher Weise in sich konsistent ausfüllen oder aber auch in komplexer Weise: Während Frau Reis die Moderationsrolle in einfacher Weise realisiert und ausschließlich Interaktionsweisen der Moderation dazu verwendet, kombiniert Herr Schmidt die Moderationsrolle wiederholt mit Elementen des Interviews und etabliert letztendlich zwei verschiedene Gesprächstypen: Diskussion und kurze Dialoge.
- Komplexität kann auf unterschiedlichen Ebenen situiert sein: Frau Kranz präsentiert ein Verhalten, das auf Rollenkomplexität hinweist, Herrn Schmidts Sprachstil verweist auf eine Darstellungskomplexität, wieder andere mögen durch eine Modalitätskomplexität auffallen, so wenn sie abwechselnd zwei oder mehr Modalitäten in einer Interaktion interaktionsrelevant realisieren etc.

- Komplexität kann in zwei verschiedenen Weisen in Erscheinung treten: Sie kann **additiv** entstehen, so wenn die Interagierenden verschiedene Rollen realisieren. Wesentlich ist dabei, dass etwas nicht einfach getan wird, sondern in Kombination mit etwas anderem, was zu einer entsprechenden Komplexität der Interaktionsbeteiligung oder der Interaktionsausführung führt.
- Komplexität kann aber auch durch **Multiperspektivität**, z.B. Gebrochenheit entstehen, indem eine bestimmte Aktivität oder Rolle nicht konsistent, also einfach, sondern multiperspektivisch präsentiert wird: Es gehen z.B. bei der Rollenrealisierung entweder implizit oder auf einer Meta-Ebene zugleich Einstellungen und Wertungen zu dieser Rolle in die Interaktionsrealisierung mit ein; Vergleichbares gilt für einen Sachverhalt, der anstatt eindimensional multiperspektivisch vermittelt wird und so wiederum Darstellungskomplexität erhält.

Tabelle 6: Parameter für die Beschreibung von individuellen Phänomenen

Interaktionsebene	Aktion	Realisierungsmodus
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation Interaktionssituation • Handlung • Interaktionsrolle • Sachverhaltsdarstellung • Gesprächsorganisation • Gesprächsmodalität • Beziehungskonstitution 	Wahl Platzierung Realisierung	Einfach Komplex - Additiv - Multiperspektivisch

Weitere strukturelle Merkmale gilt es zu entdecken und zu entwickeln, um das Individuelle in der Interaktion angemessen zu beschreiben.

Diese Parameter können bei der Feinanalyse der Gesprächsabschnitte herangezogen werden wie in Spiegel 2002a oder als Zuschreibungsraster nach größeren Analyseeinheiten, wobei je nach Interaktion und Untersuchungsfokus unterschiedliche Merkmale zentral oder weniger relevant sind. Daher sind die Parameter weniger als abzuarbeitende Liste als vielmehr als Analyseheuristik gedacht.

Für die drei Lehrenden sehen die Zuschreibungen so aus:

Frau Reis: Falls ein Zusammenhang zwischen Situationsinterpretation und Rollenwahl postuliert werden kann, entspricht ihre Interpretation der Interaktion einer Diskussionssituation, die alltagsweltlich nah und schulisch fern ist. Entsprechend reduziert sie ihre Rolle durchgängig auf die der Moderation, wie ihre Gesprächshandlungen zeigen. Bei der Gesprächsorganisation konzentriert sie sich auf die Rederechtszuweisung. Die Gesprächsorganisation realisiert sie einfach, nicht verwoben mit anderen Gesprächshandlungen. Die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zeigt sich in ihrem du-zentrierten Gesprächsstil und in ihren Fragen nach Einstellungen und Hintergründen, die signalisieren, dass sie sie ernst nimmt. Die von ihr etablierte Gesprächsmodalität wechselt nicht, sondern bleibt durchgängig ruhig und freundlich.

Herr Schmidt zeichnet sich durch stärkere Komplexität aus: Er wechselt zwischen den Rollen des Lehrers und des Moderators, des aktiv Handelnden und passiv Rezipierenden.

Die Moderationsrolle füllt er abwechselnd auf zwei Weisen aus, indem er Positionierungen eliziert und Fragesequenzen verwendet, dabei Elemente des Interviews einbindend. In der Lehrerrolle finden sich in seinen sprachlichen Normierungen Spuren des moralisierenden Belehrenden. Insgesamt füllt er seine Rolle komplex aus, wobei die Komplexität additiv ist: In der Lehrerrolle und der Moderationsrolle, letztere in zwei Realisierungsmodi, werden je bestimmte Handlungen ausgeführt: In der Moderationsrolle erfolgt die Themensteuerung und die Gesprächsorganisation, in der Lehrerrolle die Belehrungen. Der Wechsel zwischen zwei Modi gilt auch für die Ebene der Gesprächsorganisation und die thematische Behandlung: Beiträge und Themen werden entweder unter seiner Moderation sukzessive abgearbeitet oder aber der Steuerung der Teilnehmenden überlassen. Seine Arbeitsaufträge formuliert er komplex und multiperspektivisch, indem er eine eingeforderte Handlung mit Hilfe von Reformulierungen unterschiedlich aspektualisiert.

Frau Kranz hingegen formuliert mit ihren seriellen Handlungsanweisungen komplex und additiv. Sie nimmt vor der Diskussion die Rolle der Zurechtweisenden und Anweisung Gebenden ein, die sie während der Diskussion in dieser Form vollkommen ablegt. Stattdessen realisiert sie die Rollen der Moderation und die der Gesprächsbeteiligten, diese permanent wechselnd, sowohl bei der Behandlung der Schülerbeiträge, bei der Themensteuerung als auch bei der Diskussionsgestaltung. Die Rolle der Lehrenden erscheint vornehmlich in ihren Schilderungen und dadurch perspektivisch gebrochen. Zugleich können ihre kritischen Kommentierungen ins Off als moralisierende Elemente und damit als Bestandteile der Lehrerrolle angenommen werden. Die Gesprächsorganisation und die Themensteuerung erfolgen sowohl aus der Rolle der Gesprächsbeteiligten als auch aus der der Moderierenden. Insofern bezeichne ich ihre Rollenrealisierung als komplex und multiperspektivisch.

9. Schluss

Die drei Komponenten Institution, Handlung(stypen) und Individualität beeinflussen wesentlich die institutionelle, funktional bestimmte Kommunikation (Kap. 1). Ein differenzierter Blick auf die in der Institution wirksamen Asymmetrien relativiert ein Stück weit die allgemein präsupponierte Starre institutioneller Rahmenbedingungen. Ein Vergleich der schulischen Bedingungen mit den als ideal gesetzten Erwartungen und deren tatsächlichen Realisierungen unter Alltagsbedingungen öffnet den Blick für das, was unter institutionellen Kommunikationsbedingungen machbar ist.

Die Kapitel 2 bis 5 bieten eine umfassende Darstellung der Unterrichtseinheit Argumentationseinübung. Neben dem Ablaufschema und den beteiligungsspezifischen Gesprächshandlungstypen der Lehrenden und der Schülerinnen und Schüler zeigt die Beschreibung des *Procedere* entlang der Ordnungsebenen Gesprächsorganisation und Themenbehandlung, wie die Lehrenden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sowohl auf der Mesoebene als auch auf der Mikroebene den Fortgang des Unterrichts aushandeln und durchführen – und dem Zweck der Institution entsprechend handeln. Dieser Befund spricht sehr dafür, dass die Interaktion in der Institution Schule tatsächlich durch den Zweck der Wissensvermittlung geprägt ist und als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses der Beteiligten zu betrachten ist.

Im Kapitel zu den kritischen Momenten und Störungen wurde deutlich, wie eine lehrerreglementierte Unterrichtsdurchführung oder deplatzierte Unterrichtsaktivitäten die Argumentationseinübung stören können. Doch diese Ergebnisse relativieren sich durch die Beobachtungen im letzten Teil der Arbeit: Für den Erfolg einer Tätigkeit kommt es nicht nur auf die Auswahl, sondern auch auf die Kombination der Handlungstypen an: Die Wirkung der diskussionsblockierenden Gesprächshandlungen kann durch andere Handlungen kompensiert werden. Die Partnerhypothesen und die Beziehung der Beteiligten zueinander sind interaktionsrelevant. Negative Partnerhypothesen oder kritische Beziehungskonstitutionen machen die Interaktion problematisch; sie können kritische Momente und Störungen verursachen. Auch hat sich gezeigt, dass sich Aushandlungsprozesse – so bei der Wahl der Argumentationsform – als Unterbrechung der Diskussion niederschlagen können. Zugleich machen kritische Momente und Störungen auf den Aushandlungscharakter von Interaktion aufmerksam, insofern sie als Manifestationen eines erhöhten Aushandlungsbedarfs und einer aufwändigen Aushandlungsdurchführung bezeichnet werden können.

Der Vergleich verschiedener Gesprächssituationen (Kap. 7) hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene Sprech- und Gesprächsstile gemeinsam aushandeln und funktional einsetzen, d.h. je nach zu bewältigender Interaktionsaufgabe wird ein anderer Sprech- und Gesprächsstil gewählt. Die Auswahl der Stile orientiert sich an den Rahmenbedingungen, an der konkreten Arbeitsaufgabe sowie an aktuellen Interaktionsbedingungen, so den Möglichkeiten zur Turnübernahme und zur Beitragsgestaltung. Die Stilauswahl kann durch die Zusammensetzung der Interaktionsgruppe und durch die Adressierung beeinflusst werden. Anders formuliert: Die Gesprächsbeteiligten entwickeln in Abhängigkeit zu den Interaktionsbedingungen gemeinsam diejenigen Sprech- und Gesprächsstile, mit denen die Durchführung der Arbeitsaufgabe gewährleistet ist. Das schließt auch die Wahl von Argumentationsweisen ein, die nicht zuvor im Unterricht eingeübt wurden. Diese Ergebnisse machen auch deutlich: Die Schülerinnen und Schüler beherrschen mehrere Sprech- und Gesprächsstile wie auch Argumentationsweisen; sie sind in der Lage, diese situationssensitiv einzusetzen. Und sie realisieren nicht nur schulisch vermittelte Argumentationsweisen, sondern sie adaptieren auch Diskussionsformen aus anderen Bereichen. Beide Feststellungen haben Konsequenzen für den Unterricht, auf die ich gleich eingehe.

Unterrichtsspezifische Gesprächsrollen, die interaktiv konstituiert werden und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich in exponierter Weise in den Unterricht einzubringen, sind mit besonderen Rechten und Pflichten verbunden. Sie zeigen zugleich zwei Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler stärker in den Unterricht einzubinden und die Handlungsspielräume der Standardrolle Lernender zu erweitern.

Das letzte Kapitel zeigt mit der Analyse der individuellen Interaktionsweisen der Lehrenden deren Relevanz für die institutionelle Kommunikation und für die konkrete Interaktion. Die individuellen Interaktionsweisen hängen eng mit der Institutions-, Situations- und Rolleninterpretation der Akteure zusammen und machen den Einfluss des individuellen Vorgehens auf die Argumentationseinübung und auf das Unterrichtsgeschehen deutlich. Die Vielfalt individueller Realisierungsweisen vermittelt zugleich die Handlungsmöglichkeiten im Unterricht, die in der konsequenten Ausnutzung individueller Spielräume bestehen und die nicht nur dann aktiviert werden (sollten), wenn kritische Momente und Störungen dies verlangen. Der Zusammenhang zwischen individuellen Realisierungsweisen und dem Umgang mit kritischen Momenten wurde bisher noch nicht hergestellt, er erscheint aber offensichtlich: Wenn Interaktion problematisch wird, sind Strategien der Problembehandlung oder –behebung nötig, die nicht nur situationsspezifisch, sondern auch individuell entwickelt werden. Insofern gehört die Möglichkeit, Handlungsweisen nicht nur individuell zu adaptieren, sondern auch sie zu entwickeln und zu erproben, zur Grundausstattung von Individuen.

Für die Analyse der institutionellen Kommunikation bedeutet die Relevanz individuellen Handelns, dass ohne deren Berücksichtigung noch keine hinreichende Beschreibung dessen, was in der institutionellen Kommunikation geschieht, zustande kommt. Für den Ablauf der Interaktion und für die Art der Durchführung entscheidend ist neben der Auswahl der Gesprächshandlungen ihre Umsetzung; beides, wie auch die Beziehungskonstitution, wird in individueller Weise von den Interagierenden realisiert.

Die Argumentationseinübung kann gelingen, obwohl relevante Gesprächshandlungen nicht direkt Argumentation elizitieren, und sie kann misslingen, obwohl argumentationsinduzierende Gesprächshandlungen realisiert wurden. Einfluss auf die Interaktion haben neben der Auswahl auch die Art und Weise, wie die Gesprächshandlungen realisiert werden (möglichst verständlich). Weitere einflussreiche Faktoren sind die Gesprächsmodalität, die Kombination der Gesprächshandlungen sowie die Auswahl und Durchführung der Handlungsrollen, insbesondere die der Moderierenden. Daneben ist die Art der Beziehungskonstitution unter den Beteiligten entscheidend, die im Umgang miteinander sichtbar wird. Die Komplexität von Interaktion tritt im Zusammenspiel dieser unterschiedlichsten Komponenten deutlich zutage.

Die institutionell vorgegebenen Handlungsrollen Lehrende bzw. Wissensvermittelnde und Lernende sind zwar an bestimmte Personen gebunden, sie können jedoch in der Interaktion für einige Zeit in anderer Weise verteilt sein. Hinzu kommen weitere Interaktionsrollen, die die institutionell vorgegebenen Handlungsrollen über weite Gesprächsphasen ergänzen oder ersetzen. Die in der Forschung postulierte Dominanz traditionell lehrerzentrierter und lehrerdominierter Unterrichtsformen hat sich für die Argumentationseinübung nicht bestätigt. Hingegen ist der Einfluss aus außerschulischen Kontexten deutlich: Über die in der Schule vermittelten Interaktionsmuster und –weisen hinaus haben die Schülerinnen und Schülern Handlungstypen und interaktionale Praktiken aus außerschulischen Bereichen in die Argumentationseinübung integriert, so aus den Medien, wenn es um konfrontative Diskussionen ging, oder aus dem therapeutischen Diskurs bei der Störungsbearbeitung.

Wie entsteht Unterricht? Institutionelle Kommunikation als Aushandlungsprozess

Er entsteht durch die Aktivitäten aller Beteiligten. Was und wie etwas getan wird, hängt von den Individuen, ihren Interpretationen der Institution und der Rolle, die sie einnehmen, sowie von den Aushandlungsprozessen der Beteiligten auf den Interaktionsebenen Gesprächsorganisation, Themensteuerung und Handlungsdurchführung ab. Auch der Zweck der konkreten Interaktion kann ausgehandelt werden – bis hin zur Aufhebung des institutionengebundenen Zwecks und damit des Unterrichts selbst.

Die Lehrenden initiieren die Unterrichtsstunde, die Schülerinnen und Schüler ratifizieren dies und kooperieren; das zeigen die zu den Lehrenden komplementären Aktivitäten. Umgekehrt ratifizieren die Lehrenden das Tun der Schülerinnen und Schüler, indem sie es bestätigen, sich bei der Gesprächsorganisation und der Themensteuerung an deren Aktivitäten orientieren und deren Bedarf berücksichtigen.

Die Spezifik eines Beitrags kommt durch die Auswahl, Kombination und Realisierungsweise (auf allen Interaktionsebenen) der Gesprächshandlungstypen durch die Gesprächsbeteiligten, die Spezifik eines Gesprächs durch die Art der Folgereaktionen auf die vorangegangenen Beiträge zustande. Bestimmend bei Auswahl, Kombination und Realisierungsweise sind die Interpretationsleistungen der Gesprächsbeteiligten im Hinblick auf die globalen und lokalen Anforderungen der Interaktionssituation (Vorgängerbeiträge, Gesprächsmodalität etc.), im Hinblick auf die globale und lokale Interaktionsaufgabe, im Hinblick auf die Partnerhypothesen und auf die handlungsleitenden Orientierungen. Die Gesprächsbeteiligten machen sich ihre Interpretationen durch ihre Aktivitäten wechselseitig deutlich und handeln sie durch ihre Folgeaktivitäten zugleich wechselseitig aus.

Die individuelle Auswahl und Umsetzung der Gesprächshandlungen garantieren die Varianz des Interaktionsgeschehens gegenüber vergleichbaren Interaktionsereignissen. Trotz strikt aufgefasster Rahmenbedingungen und einer Durchführung entlang standardisierter Ablaufmuster zeigen sich Handlungsspielräume und weite Variationsspannen bei der Durchführung der institutionellen Handlung: So kann ein Aktivitätstyp wie Argumentationseinübung bei gleichem Ablaufmuster und vergleichbaren Gesprächshandlungen ganz unterschiedlich ausfallen und auch mit vergleichbarer Besetzung nicht in gleicher Weise verlaufen, wie mehrere Diskussionen einer Klasse oder Diskussionen einer Lehrerin/eines Lehrers in mehreren Klassen, aber auch die Erfahrungen der Dozierenden in zwei parallel ablaufenden Seminaren zeigen. Es macht schlichtweg einen Unterschied, ob, wer, in welcher Weise und in welcher Tagesform an einer Interaktion beteiligt ist und wie miteinander interagiert wird – auch für die institutionelle Interaktion, denn jeder Akteur, jede Akteurin hat die Möglichkeit der Einflussnahme auf das Interaktionsgeschehen und damit der Teilhabe am Aushandlungsprozess.

Der institutionelle Faktor in der Interaktion

Der institutionelle Faktor schlägt sich in den Rahmenbedingungen nieder: Er gibt neben Zeit und Ort die Rollen und Aufgaben vor. Allerdings sind die Rollen und Aufgaben nicht streng festgelegt, sie können im Verhältnis zum gesellschaftlichen Verständnis, das die Akteure von einer Institution haben, unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert und in der konkreten Interaktionssituation erweitert und verändert werden. Das heißt, wie die institutionelle Situation im Einzelnen tatsächlich realisiert wird, ist abhängig von den Interpretationen und Vorstellungen der Beteiligten und ihren Aushandlungsprozessen. Dabei

sind Spielräume möglich: **Was getan wird**, können die Interaktionsbeteiligten – unter Vorgabe der Rahmenbedingungen – in weitaus stärkerem Maß aushandeln, als in der Kommunikation zur Institution Schule bisher dargestellt wurde; das zeigen die Analysen zum *Procedere* auf der Ebene der Turn- und Themenorganisation. **Wie etwas getan wird**, können die Akteure gleichfalls in einem weitaus stärkeren Maß bestimmen und aushandeln, als die meisten es tatsächlich nutzen: Nur eine Lehrerin, Frau Kranz, etabliert einen anderen Gesprächstyp; alle anderen orientieren sich an der Pro- und Contra-Diskussion.

Das heißt, die institutionellen Rahmenbedingungen sind in gewissen Grenzen verhandelbar, Ort und Zeit sind veränderbar. So kann bei der Institution Schule der Klassenraum durchaus verlassen werden und Gänge, Außengelände, andere Räume als Aufenthaltsmöglichkeit genutzt werden, wie es ein junger Lehrer der Mittelstufe mit seiner Klasse wiederholt bei meinen Beobachtungen praktiziert hat. Mit der neuen Generation junger Lehrender scheinen auch neue Vorstellungen von Unterricht möglich und praktikierbar: Spielerische Elemente werden von jungen Lehrenden weitaus stärker als bisher auch bei jugendlichen Schülerinnen und Schülern im Unterricht etabliert, Ort und zeitlicher Rahmen aufgebrochen, traditionelle Vermittlungsmöglichkeiten in Frage gestellt, aber auch neue Formen der Disziplin werden wieder diskutiert. Dies geht nur in Grenzen – insoweit die Handlungsmöglichkeiten der anderen Institutionsbeteiligten nicht eingeschränkt werden.

Grundsätzlich würde ich davon sprechen, dass institutionelle Kommunikation stärker durch zementierte Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensgewohnheiten eingengt ist als von institutioneller Macht gegängelt wird. Das heißt, die Rahmenbedingungen können in einem weitaus stärkeren Maß flexibel gehandhabt werden, als es in der Realität tatsächlich von den meisten Beteiligten getan wird. Hier bieten sich Veränderungspotentiale und Handlungsspielräume, die noch nicht hinreichend erkannt und genutzt werden, so das Experimentieren mit institutionellen Rahmenbedingungen wie Ort, Zeit, aber auch mit den institutionenspezifischen Interaktionsrollen, Handlungstypen und Interaktionsweisen.

Hinzu kommt, dass sich durch die gesellschaftlichen Veränderungen auch Veränderungen in den institutionellen Rahmenbedingungen und den zu vermittelnden Inhalten ergeben: Ganztagschulen, die jetzt verstärkt gefördert werden, haben Einfluss auf die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern – und das hat Folgen auch für das gemeinsame Handeln. Ähnlich hat der Umgang mit dem Computer und dem Internet nicht nur die Wissensasymmetrien für diesen Bereich bei etlichen Schüler-Lehrer-Verhältnissen verändert, sondern auch tief greifende Veränderungen bei der Eruiierung und Bereitstellung von Wissen hervorgebracht.

Die als starr empfundenen institutionellen Rahmenbedingungen scheinen so starr gar nicht zu sein, wie neue Impulse durch junge Kollegen und Kolleginnen zeigen. Doch aufgrund der recht homogenen Altersstruktur der Lehrenden treten nur im Kontext von Generationenwechsel verstärkt neue Impulse, Veränderungen und Neuinterpretationen der institutionellen Rahmenbedingungen auf – bis auf einzelne, die tradierte Handlungsmuster zumindest für das eigene Tun variieren und verändern wie Frau Kranz, die neue Formen der Argumentationseinübung ausprobiert und mit Interaktionsrollen und Handlungstypen experimentiert, indem sie Aktivitäten übernimmt, die ihre Kolleginnen und Kollegen an die Klasse delegieren; umgekehrt überträgt sie der Klasse Lehreraktivitäten.

Nicht nur die Lehrenden, auch die Institution oder die Schülerinnen und Schüler können sowohl die institutionellen Rahmenbedingungen als auch die gesellschaftlichen Muster und Strukturen beeinflussen und verändern. So können die Schülerinnen und Schüler durchaus initiativ werden, eigene Forderungen stellen und Lernziele einbringen: Im Rahmen der Argumentationseinübung wurden einige Diskussionen auf Anregung der Klasse durchgeführt, die auch das Thema bestimmte. Aktive, selbstständige Schülerinnen und Schüler sind es im

Verbund mit experimentierfreudigen und kreativen Lehrerinnen und Lehrern, die die Handlungsspielräume, welche die Rahmenbedingungen bieten, tatsächlich nutzen.

Bezüglich der gesellschaftlichen Handlungstypen zeigt sich, dass gerade in den schülergeleiteten Diskussionen nicht nur schulisch eingeübte Interaktionsweisen präsentiert, sondern auch nicht-schulische Verhaltensstrukturen übernommen werden – sei es über die Medien, sei es über die Gesellschaftsmitglieder anderer Kulturkreise, wobei ich letzteres hier nicht dargestellt habe; es kommt in den Materialien zur Gleichberechtigungsdiskussion durchaus vor.

Individualität und gesprächsanalytische Forschung

Insgesamt hat die Relevanz individueller Realisierungsweisen Folgen für die gesprächsanalytische Forschung. Wenn es um strukturelle Beschreibungen von Interaktionsprozessen geht, spielt die individuelle Interaktionsweise keine (solche) Rolle. Geht es jedoch in einer konkreten Interaktion um spezifische Realisierungsformen einer Person mit einer entsprechenden Interaktionskontrolle, wie es bei Interagierenden in Leitungsrollen der Fall ist, so kann ein Gesprächshandeln nicht als typisch für die Art der Durchführung dieser Interaktionsform unter den gegebenen Umständen angesehen werden, sondern nur als individuelle Interaktionsweise dieser Person in der entsprechenden Situation.

Die Rolle und der Einfluss der Analysierenden bei der Interpretation eines Interaktionsgeschehens für die Gültigkeit von Gesprächsanalysen wurden bereits kritisch reflektiert. Die Reflexion der Relevanz der individuellen Interaktionsweise für die Interaktion und für die Gültigkeit von Analyseergebnissen hingegen ist bislang ausgeblieben. Es gilt, einerseits kritisch zu reflektieren, inwieweit als allgemein beschriebene Aktivitäten und Handlungstypen tatsächlich nicht individuellem Handeln zugeschlagen werden können, und andererseits deutlich zu machen, wo und in welcher Weise in der Interaktion individuelle Handlungsweisen und Realisierungsformen prägend für den Konstitutionsprozess sind. Insbesondere ihre Rolle sowie ihr Potenzial für die Interaktion oder gar für die Interaktionsform sind klar zu konturieren, gerade wenn es darum geht zu beschreiben, inwieweit die Art der Handlungsdurchführung die Qualität des beruflichen Handlings beeinflusst. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, weitere Beschreibungsparameter für individuelle Phänomene zu entwickeln, um individuelle Interaktionsweisen und ihre Auswirkungen auf die Interaktionssituation auf den einzelnen Interaktionsebenen systematisch zu erfassen und zu beschreiben.

Didaktische Überlegungen zur Argumentationseinübung

Ein erster Vergleich mit anderen Unterrichtsformen zeigt, dass einige der klassischen Lehrermuster im Kontext der Argumentationseinübungen nicht realisiert werden, bzw. dass deren Realisierung den Gang der Argumentationseinübung behindern kann. Zu diesen Mustern gehört die klassische Lehrerfrage. Das Standard-Muster der Lehrerfrage ist dreischriftig: Zunächst erfolgt die Lehrerfrage, die Initiative; danach kommt die Antwort der Schülerinnen und Schülern, die ‚response‘ oder ‚reaction‘, und im Anschluss gibt der Lehrer oder die Lehrerin das Feedback, die Evaluation. Einmal ganz abgesehen davon, dass das in der angloamerikanischen Forschung benannte IRE-Muster (z.B. bei Drew-Heritage 1992) in dieser idealtypischen Form im gängigen Unterricht so nicht unbedingt vorkommt, so verlangt es doch beim Argumentieren einen anderen Zuschnitt: Argumentie

ren ist nicht die Aktivität eines einzelnen Schülers oder einer einzelnen Schülerin über einen kurzen Zeitraum, sondern es entwickelt sich über einen langen Zeitraum als Aktivität einer Gruppe, der auch die Lehrenden als Moderierende angehören. Die Initiative der Lehrenden – in dem IRE-Modell entspricht dies dem ersten Schritt – lässt die Argumentationseinübung beginnen, dann folgt die Realisierung der Diskussion, dem zweiten Schritt des Modells, der erst mit dem Abschluss der Diskussion endet. Erst dann erfolgt nach dem dreischrittigen Muster eine Evaluierung und nicht, bevor die Response, also die angeforderte Aufgabenbewältigung, in Gänze geleistet wurde. Unter diesem ganz anderen Blick auf die schulische Argumentationseinübung wird verständlich, warum nicht nur Evaluierungen im *Procedere* stören, sondern auch eine ganze Reihe weiterer Unterrichtsaktivitäten die Argumentationseinübung behindern, so das Abfragen, das Etablieren einer Dialogsituation etc.

Die bisherigen Überlegungen kündigen bereits an, dass ich für eine generelle Trennung von Argumentationseinübung und der Evaluierung der Argumentation plädiere – und mit Hilfe von Videoaufnahmen ließe sich auch eine kritische Rezeption der Argumentationseinübung durchführen.

In dieser Hinsicht sollte ein Umdenken stattfinden: Die Lehrenden sind bereit zu akzeptieren, dass sie ganze Nachmittage mit der Korrektur schriftlicher Arbeiten zubringen, für die Evaluierung mündlicher Arbeiten fehlt dafür das Verständnis. Die Ergiebigkeit eines in der Klasse durchgeführten Evaluationsverfahrens an Hand einer Videoaufnahme könnte überzeugen und würde eine fundierte Bewertung der mündlichen Leistungen durch die Lehrenden und die Klasse ermöglichen. Darüber hinaus könnte die gemeinsame Videoanalyse die kommunikative Wahrnehmung schulen, Variationen der Realisierung von Argumentation verdeutlichen und die eigene kommunikative Darstellung reflektieren lassen. Diese Form des didaktischen Arrangements käme auch der didaktischen Forderung von Berkemeier (2005) entgegen, die in ihrer Arbeit nicht nur Präsentationen und Moderationen von Schülerinnen und Schülern untersucht, sondern auch Ansätze zur didaktischen Umsetzung entwickelt. Ihre Aufarbeitung der bisherigen Ergebnisse von Gesprächsforschung und Gesprächsdidaktik zeigt den desolaten Informationsstand, sowohl was die Bau- und Funktionsweise mündlicher Kommunikationsformen betrifft als auch deren didaktische Aufbereitung und Evaluierung. Berkemeier plädiert für eine Methodenintegration von praktischer Übung, Anwendung und theoretischer Reflexion, wobei die drei Bestandteile in einem Lernzirkel wiederholt werden. Argumentieren unter praxisnahen Bedingungen, wie auch Vogt (2002) dies fordert, Videoaufzeichnungen der Argumentationen und sich anschließende Analysen wären Bausteine des Lernzirkels. Weitere Überlegungen zur didaktischen Umsetzung sind in Arbeit (Spiegel im Druck a).

Aus der Tatsache, dass die Jugendlichen ganz unterschiedliche Sprech- und Gesprächsstile zu realisieren im Stande sind, ist festzuhalten: Die Sprachfähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist nicht aufgrund einer Einzelleistung zu beurteilen, sondern aufgrund einer ganzen Reihe von Gesprächsaktivitäten unter verschiedenen Interaktionsbedingungen. Insofern die Gesprächsleistung nicht von der einzelnen Person abhängt, sondern von vielen Faktoren, die interaktiv wirksam sind, kann das Gesprächsverhalten einer einzelnen Person nicht losgelöst von den Interaktionsbedingungen gesehen und beurteilt werden. Das gilt nicht nur für die Argumentationseinübung, sondern für das gesamte sprachliche Verhalten im Unterricht: Wenn die Lehrenden mit einem bestimmten Frageformat das Antwortformat der Schülerinnen und Schüler syntaktisch vorstrukturieren, kann diesen der Vorwurf von Antworten in nicht kompletten Sätzen nur zu Unrecht gemacht werden.

Eine weitere Folge, die aus den unterschiedlichen Argumentationsweisen der Schülerinnen und Schüler zu ziehen ist und die für eine praxisrelevante Form der Einübung spricht, lautet: Auch wenn die Schülerinnen und Schüler mit den Lehrenden etwas einüben, werden sie es in genau dieser Form unter anderen Bedingungen nicht (unbedingt) reproduzieren. Doch dies ist differenzierter zu sehen: Was sich nicht entspricht, ist vorwiegend der Gesprächs- bzw. Sprechstil. Im Hinblick auf die Argumentationsstruktur – und auch auf die Moderationsweise – trifft das nicht unbedingt zu. In den schülergeleiteten Diskussionen werden in den ruhigeren Phasen strukturell vergleichbare Argumentationen präsentiert wie in den lehrergeleiteten Diskussionen. Hingegen lassen sich die Schülerinnen und Schüler in den lebhaften Diskussionsphasen gar nicht den Raum, um ausgebaute Argumentationen zu realisieren, weil andere Faktoren wie die emotionale Beteiligung andere Präferenzen setzen. Insofern wäre es verkürzt zu behaupten, die Schülerinnen und Schüler würden die Art und Weise, wie sie bei den Lehrenden Argumentieren eingeübt haben, nicht beherzigen und reproduzieren. Sie passen ihre Handlungen – und das Erworbene – den jeweiligen Interaktionsbedingungen an, dies kann zumindest für die Argumentationseinübung festgehalten werden. Dabei greifen sie auf vertraute oder zugängliche Muster zurück. Umgekehrt zeigt dies die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern kommunikative Muster zur Verfügung zu stellen, deren Chancen und Risiken kritisch zu reflektieren und deren Gebrauchsweisen bewusst einzuüben. Dies geschieht noch viel zu selten im Unterricht.

Unterricht entsteht als einer gemeinsamen Anstrengung von Lehrenden, Schülerinnen und Schülern. Die Lehrenden fühlen sich für den Unterricht verantwortlich und sie sind es auch, wenn man die Verordnungen der Ministerien bedenkt. Die individuellen Interaktionsweisen zeigen, wie verschiedene Lehrende in der gleichen Interaktionssituation handeln, die Handlungen anderer elizitieren können, wie unterschiedlich sie auf das Handeln der anderen eingehen können – und in welcher intensiver Weise dies jeweils Folgen für den Unterricht und die Beziehungskonstitution der Beteiligten hat. Es erscheint notwendig, bei der Betrachtung von Unterricht diese Faktoren mit einzubeziehen, um detaillierter zu erfassen, was Unterricht ausmacht, wie er zustande kommt und durchgeführt wird. Vergleichbares gilt für die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler – in Abhängigkeit zu den Lehrenden und zu den Mitschülerinnen und Mitschülern: So kann ein Antwortformat durch das zuvor erfolgte Frageformat, ein Antwortinhalt durch die Formulierung und Fokussierung der vorangegangenen Frage elizitiert sein.

Sowohl die Lehrenden als auch die Schülerinnen und Schüler sind am Erfolg und an einem möglichen Scheitern des Unterrichts beteiligt. Insofern ist nicht allein von den Lehrenden abhängig, wie der Unterricht verläuft und „ob es läuft“; auch die Schülerinnen und Schüler haben ihren Anteil daran. Das macht es auch so problematisch, wenn nicht gar unsinnig, Rezeptwissen zur Verfügung zu stellen, denn Rezeptwissen besteht meist aus allgemeinem Musterwissen; ausgeblendet sind sowohl die individuellen Realisierungsweisen als auch die nicht vorhersehbaren Folgereaktionen. Spätestens nach zwei, drei Interaktionsschritten läuft alles ganz anders ab als vorgesehen.

Die Schülerinnen und Schüler in dieser Untersuchung waren fast alle äußerst kooperativ. Sicher ist dies nicht immer der Fall und da ist es vielleicht ein Trost zu wissen, dass der Einfluss auf das Interaktionsgeschehen, auf sein Gelingen und Scheitern, nicht allein in der Hand des einzelnen liegt.

10. Anhang

Transkriptionskonventionen (nach GAT)

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze (0,25 Sek.), mittlere (-0.75 Sek.), längere Pause (-1 Sek.)
(2)	Pause, Dauer in Sekunden
hab=ne	Verschleifungen (habe eine)
?	Stimme steigt hoch
,	Stimme steigt mittel
-	Stimme gleichbleibend
;	Stimme mittel fallend
.	Stimme tief fallend
((HUSTET))	außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<LACHEN>	sprachbegleitende Handlungen und Ereignisse, auch Kommentare
(solche)	vermuteter Wortlaut
(.....)	unverständliche Passage

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: <i>Zweck, Rahmenbedingungen und Akteure</i>	8
Abbildung 2: <i>Einflussfaktoren der institutionellen Interaktionssituation</i>	11
Abbildung 3: <i>Schematische Darstellung der Fragen</i>	57
Abbildung 4: <i>Beitragsbehandlung der Lehrenden – Themenentwicklung</i>	99
Abbildung 5: <i>Vergabe des Rederechts und thematische Bearbeitung</i>	99
Tabelle 1: <i>Zusammenstellung der Aufnahmen, Korpus 1</i>	43
Tabelle 2: <i>Aufnahmehäufigkeit der Klassen, Korpus 1</i>	43
Tabelle 3: <i>Erhebungskorpus 2</i>	45
Tabelle 4: <i>Handlungsschema Argumentationseinübung</i>	52
Tabelle 5: <i>Vergleich der drei Gesprächsstile der Schülerinnen und Schüler</i>	165
Tabelle 6: <i>Parameter für die Beschreibung von individuellen Phänomenen</i>	219

11. Literatur

- Abraham, Ulf (1996): *StilGestalten: Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen.
- Althoff, Wolfgang (Hg.) (1999): *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und vom Lernen aus Fehlern*. Opladen.
- Androutsopoulos, Jannis K. (1998): *Forschungsperspektiven auf Jugendsprache: Ein integrativer Überblick*. In: Androutsopoulos, J., K./Scholz, A. (Hgg.), *Jugendsprache – langue des jeunes – youth language*. Frankfurt, 1-34.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung, Redaktion Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (1990): *Das Individualisierungs-Theorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen*. In: diess. (Hgg.), *Individualisierung von Jugend: gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. Weinheim, München, 11-34.
- Arbeitsgruppe Braunschweig (1983): *Zum Verhältnis von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht*. In: Ehlich, K./Rehbein, J. (Hgg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen, 102-129.
- Aristoteles (1995): *Rhetorik*. München.
- Auer, Peter (1999): *Sprachliche Interaktion: eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen.
- Augenstein, Susanne, (1998): *Funktionen von Jugendsprache in Gesprächen Jugendlicher mit Erwachsenen*. In: Androutsopoulos, J. K. / Scholz, A. (Hgg.), *Jugendsprache – langue des jeunes – youth language*. Frankfurt, 167-194.
- Backman, Carl W./Secord, Paul F. (1972): *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim, Basel.
- Baldauf, Heike (2001): *Reden gegen die Wand? Einige Überlegungen zu Äußerungen ohne erkennbaren Adressaten*. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 2001, 2. Jahrgang. www.gespraechsforschung-ozs.de.
- Bauersfeld, Heinrich (1983): *Kommunikationsverläufe im Mathematikunterricht. Diskutiert am Beispiel des "Trichtermusters"*. In: Ehlich, K./Rehbein, J. (Hgg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen, 21-28.
- Baurmann, Jürgen/Cherubim, Dieter/Rehbock, Helmut (Hgg.) (1981): *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): *Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie*. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hgg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt, 10-39.
- Becker-Mrotzek, Michael (1989): *Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit: eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen*. Frankfurt.
- Becker-Mrotzek, Michael (1993): *Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil IV: Arbeiten zur schulischen Kommunikation*. In: *Deutsche Sprache*, 3/93, 264-282.
- Becker-Mrotzek, Michael/Quasthoff, Uta (1998): *Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis*. In: *Der Deutschunterricht* 50, 1, 3-13.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004) (Hgg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004): *Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick*. In: Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (Hgg.) *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt, 29-45.
- Bellack, Arno A./Kliebard, Herbert M./Hyman, Ronald T./Smith, Frank L. (1974): *Die Sprache im Klassenzimmer*. Düsseldorf.
- Bendel, Sylvia (2004): *Sprachliche Individualität in der Institution*. Unveröff. Habilitationsschrift Universität Bern, September 2004.

- Berger, Peter/Luckmann, Peter (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt.
- Berkemeier, Anne (2005): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Unveröff. Habilitationsschrift Universität Wuppertal, Mai 2005.
- Berthold, Siegfried (1997): Reden lernen im Deutschunterricht. Übungen für die Sekundarstufe I und II. Essen.
- Betten, Anne (2001): Gesprächsstile. In: Brinker, K. et al (Hgg.), Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York, 1394-1406.
- Biere, Bernd Ulrich/Liebert, Wolf-Andreas (1997): Metaphern, Medien, Wissenschaft. Zur Vermittlung der AIDS-Forschung in Presse und Rundfunk. Opladen.
- Birken-Silverman, Gabriele (2003): "Isch bin New School und West Coast ... du bisch doch ebe bei de Southside Rockern". Identität und Sprechstil in einer Breakdance-Gruppe von Mannheimer Italienern. In: Androutsopoulos, J. (Hg.), HipHop: Globale Kultur - lokale Praktiken. Bielefeld: transcript, S. 273-296..
- Boden, Deidre/Zimmerman, Don, A. (Hgg.) (1991): Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt.
- Bourdieu, Pierre (1988): Homo academicus. Frankfurt.
- Brand, Birgit/Krummheuer, Götz (2000): Das Prinzip der Komparation im Rahmen der Interpretativen Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik. In: JMD 21 (2000) H. 3/4, 193-226.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim, München.
- Bremerich-Vos, Albert (2002): Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hgg.), Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 16-29.
- Brinker, Klaus (1988): Thematische Muster und ihre Realisierung in Talkshowgesprächen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 16, 26-45.
- Brinker, Klaus (1996): Normen des Diskutierens und ihre Markierung in Fernsehdiskussionen. In: Peyer, A./Portmann, P.R. (Hgg.), Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen, 115-131.
- Brünner, Gisela (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchung zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen.
- Bühlig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen.
- Chott, Peter O. (1999): Ansätze zur Förderung einer ‚Fehlerkultur‘. Lernförderung in der Schule durch Fehlerprophylaxe und Fehlermanagement. In: PÄDForum H3/1999, 238-248. Auch: www.chott.de/homepage/a-fehl.htm.
- Cicourel, Aaron V. (1981): Basisregeln und normative Regeln im Prozeß des Aushandelns von Status und Rolle. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hgg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen, 147-188.
- Cook-Gumperz, Jenny (1975): The Child as Practical Reasoner. In: Sanches, M./Blount, B.G. (Hgg.), Sociocultural dimensions of language use. New York, 137-162.
- Cook-Gumperz, Jenny (1986): Literacy and schooling: an unchanging equation? In: Cook-Gumperz, J. (Hg.), The social construction of literacy. Cambridge, 16-45.
- Cook-Gumperz, Jenny/Corsaro, William/Streeck, Jürgen (Hgg.) (1987): Children's Worlds and Children's Language. Berlin/New York.
- Corsaro, William/Maynard, Douglas (1996): Format Tying in Discussion and Argumentation among Italian and American Children. In: Slobin, D.I./Gerhardt, J./Kyratzis, A./Guo, J. (Hgg.), Social Interaction, Social Context and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp, Mahwah (NJ), 157-175.
- Dann, Hanns-Dietrich/Diegritz, Theodor/Rosenbusch, Heinz (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen.
- Deppermann, Arnulf (1997): Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen. Frankfurt.

- Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zum Nutzen einer ethnographischen Erweiterung für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 1 (2000). www.gespraechsforschung-ozs.de.
- Deppermann, Arnulf (2001): Gesprächsanalyse als explikative Konstruktion. Ein Plädoyer für eine reflexive ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Yvanyi, Z./Kertész, A. (Hgg.), Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt, 43-73.
- Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2001): Ein bisschen Spaß muss sein – Zur Eigenart der Unterhaltungskultur Jugendlicher. In: Der Deutschunterricht 6/2001, 27-37.
- Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In: Brinker, K. et al. (Hgg.), Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York, 1007-1013.
- Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In: Brinker, K. et al. (Hgg.), Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York, 1148-1161.
- Dittmann, Jürgen (1979): Institution und sprachliches Handeln. In: Dittmann, J. (Hg.), Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen, 198-234.
- Dittmar, Norbert (1988): Zur Interaktion von Themenkonstitution und Gesprächsorganisation am Beispiel des therapeutischen Diskurses. In: Linguistische Berichte 113, 64-85.
- Dittmar, Norbert, (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Tübingen.
- Drescher, Martina/Hausendorf, Heiko (1999): Stereotype in der Argumentation: Erscheinungsformen und Gefahren der pädagogisch hervorge lockten Stereotypenkommunikation. In: Der Deutschunterricht 5/99, 54-65.
- Drew, Paul/Heritage, John (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Drew, P./Heritage, J. (Hgg.), Talk at work. Cambridge, 3-65.
- Eckert, Penelope (1989): Jocks and burnouts: social categories and identity in high school. New York.
- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, P./Steger, H. (Hgg.), Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf, 334-369.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Sprache im Unterricht – linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. In: Studium Linguistik, Jahrgang 1976 Heft 1, 47-69.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, H. (Hg.), Sprachverhalten im Unterricht. München, 36-114.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, P. H./Henne, H./Wiegand, H. E. (Hgg.), Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen, 338-345.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hgg.) (1983): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1990): Medizinische und therapeutische Kommunikation: Diskursanalytische Untersuchungen. Opladen.
- Elias, Norbert (1987): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt.
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia (1989): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim.
- Erikson, Erik H. (1959/1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt.
- Erndl, Rudolf (1998): Höflichkeit: Ein Weg zur kommunikativen Kompetenz? In: sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst. 16. Jahrgang, I/98, 11-18.
- Fiehler, Reinhard (1993): Grenzfälle des Argumentierens. 'Emotionalität statt Argumentation' oder 'emotionales Argumentieren'. In: Püschel, U./Sandig, B. (Hgg.), Argumentationsstile, 149-173.
- Fiehler, Reinhard (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung der Gesprächsfähigkeit. In: Der Deutschunterricht 50, 1998/1, 53-64.

- Fix, Ulla/Poethe, Hannelore/Yos, Gabriele (2001): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt.
- Flanders, Ned A. (1970): Analyzing Teaching Behavior. Massachusetts.
- Forytta, Claus/Linke, Jürgen (1983): Unterrichtsstrategien zur Abwehr von Schülerwissen. Zwei Beispiele. In: Ehlich, K./Rehbein, J. (Hgg.), Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen, 39-58.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Frankfurt.
- Franck, Dorothea (1980): Grammatik und Konversation. Königstein.
- Frank, Manfred (1985): Das individuelle Allgemeine. Frankfurt.
- Friedrich, Georg (1994): Kommunikation im Unterricht sehgeschädigter Schüler. In: Brüner, G./Graefen, G. (Hgg.), Texte und Diskurse. Methode und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen, 374-385.
- Füssenich, Iris (1981): „Herr Lehrer, ich weiß was!“ Ein Schüler im Kampf um den Turn. In: OBST 17, 104-124.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. New York.
- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1970): On Formal Structures of Practical Action. In: McKinney, J.C./Tiryakian, A. (Hgg.), Theoretical Sociology. New York, 337-366.
- Gehlen, Arnold (1986): Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Wiesbaden.
- Geulen, Dieter (1985): Perspektivenübernahme im Unterricht. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hgg.), Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt, 115-136.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, E./Weingarten, R. (Hgg.), Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, 91-111
- Goeppert, Herma (1977) (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. München.
- Göttert, Karl-Heinz (1978): Argumentation. Grundzüge ihrer Theorie im Bereich theoretischen Wissens und praktischen Handelns. Tübingen.
- Göttert, Karl-Heinz (1991): Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe - Geschichte - Rezeption. München.
- Goffman, Erving (1967/1990): Stigma. Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt.
- Goffman, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Bielefeld.
- Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt.
- Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt.
- Goffman, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt.
- Granzow-Emden, Matthias (2002): Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik. Tübingen.
- Graumann, Carl F. (1972): Interaktion und Kommunikation. In: Graumann, C.F. (Hg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 7/II: Sozialpsychologie – Forschungsbereiche. Göttingen, 1109-1262.
- Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (2005): Wie Schüler argumentieren lernen: Lehr- und Lernkonzepte. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Argumentieren lernen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Gülich, Elisabeth (1981): Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation. In: Schröder, P./Steger, H. (Hgg.), Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf, 418-456.
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1986): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, W. (Hg.), Satz, Text und sprachliches Handeln. Berlin, 199-268.
- Gumperz, John, J. (1971): Language in social groups. Stanford.
- Gumperz, John, J. (1982a): Language and social identity. Cambridge.
- Gumperz, John, J. (1982b): Discourse strategies. Cambridge.
- Gumperz, John, J./Hymes, Dell (Hgg.) (1972): Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication. New York.

- Habscheid, Stephan: (2005): Sprache in der Organisation. Sprachreflexive Verfahren im systemischen Beratungsgespräch. Berlin, New York.
- Hahn, Alois (1986): Soziologische Relevanz des Stilbegriffs. In: Gumbrecht, H. U./Pfeiffer, L. (Hgg.), Stil: Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt, 603-618.
- Hartung, Martin (1998): Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Opladen.
- Hartung, Martin (2002): Höflichkeit und das Kommunikationsverhalten Jugendlicher. In: Lüger, H.-H. (Hg.), Höflichkeitsstile. Frankfurt, 213-232.
- Heinemann, Margot (1998): Jugendliche im Gespräch: Dialogische Strukturen in Alltagstexten der DDR. In: Androutsopoulos, J.K./Scholz, A. (Hgg.), Jugendsprache – langue des jeunes – youth language. Frankfurt, 149-166.
- Heller, Monica (1987): Language and Identity. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hgg.), Soziolinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 3.1. Berlin, New York, 780-784.
- Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (1999): Entwicklung und Stand qualitativer Schulforschung – eine einleitende Skizze. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hgg.), Forum Qualitative Schulforschung 1: Schulentwicklung – Partizipation - Biographie. Weinheim, 9-28.
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994): Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg, Berlin, Oxford.
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim/Schweitzer, Karin/Graf, Ralf (1996): Die mentale Repräsentation von Konzepten, Wörtern und Figuren. In: Grabowski, J./Harras, G./Herrmann, Th. (Hgg.), Bedeutung – Konzepte - Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie. Opladen, 120-152.
- Hesse, Horst/Fischer, Arndt/Hoppe, Rainer (Hgg.) (1992): Kommunikation und Kooperation im Unterricht. Erfahrungen in Ost und West. Baltmannsweiler.
- Hinnenkamp, Volker (2003): Sprachalternieren – ein virtuosos Spiel? Zur Alltagssprache von Migrantenjugendlichen. In: Neuland, E. (Hg.), Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Frankfurt, 395-416.
- Hinnenkamp, Volker/Selting, Margret (Hgg.) (1989): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hgg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt.
- Hofer, Manfred (1981a): Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler. In: Unterrichtswissenschaft 1982 (Nr. 3) 240-251.
- Hofer, Manfred (1981b): Schülergruppierungen im Urteil und Verhalten des Lehrers. In: Hofer, M. (Hg.), Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München, Wien, Baltimore, 192-221.
- Hofer, Manfred (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, F.E. (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie – Psychologie des Unterrichts und der Schule, Band 3. Göttingen, 213-252.
- Hofer, Manfred/Dobrick, Martin (1981): Naive Ursachenzuschreibung und Lehrerverhalten. In: Hofer, M. (Hg.), Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München, Wien, Baltimore, 110-156.
- Holly, Werner (1979): Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts. Tübingen.
- Holly, Werner/Schwitalla, Johannes (1995): Explosiv - Der heiße Stuhl – Streitkultur im kommerziellen Fernsehen. In: Müller-Doohm, S./Neumann-Braun, K. (Hgg.), Kulturinszenierungen. Frankfurt, 59-88.
- Hoppe, Rainer/Kosel, Horst (1992): Zum Einsatz sprachlicher Mittel im Unterricht. In: Hesse, H./Fischer, A./Hoppe, R. (Hgg.), Kommunikation und Kooperation im Unterricht: Erfahrungen aus Ost und West. Baltmannsweiler, 131-143.
- Horstmann, Susanne (2002): außenseitertum – nicht „gottgegeben“, sondern interaktiv hergestellt. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hgg.), Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 79-95.

- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2002): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.
- Hurrelmann, Klaus/Rosewitz, Bernd/Hartmut, Wolf, K. (1989): Lebensphase Jugend. Weinheim, München.
- Jefferson, Gail (1972): Side sequences. In: Sudnow, D. (Hg.), *Studies in social interaction*. New York, 294-338.
- Kallmeyer, Werner (1978): Fokuswechsel und Fokussierungen als Aktivitäten der Gesprächskonstitution. In: Meyer-Hermann, R. (Hg.), *Sprechen, Handeln, Interaktion*. Tübingen, 294-338
- Kallmeyer, Werner (1979): Kritische Momente. Zur Konversationsanalyse von Interaktionsstörungen. In: Frier, Wolfgang/Labrousse, Gerd (Hgg.), *Grundfragen der Textwissenschaft. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte*. Amsterdam, 59-109.
- Kallmeyer, Werner (1981): Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In: Schröder, P./Steger, H. (Hgg.), *Dialogforschung*. Düsseldorf, 89-127.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. In: Gülich, E./Kotschi, T. (Hgg.), *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen, 81-123.
- Kallmeyer, Werner (1988): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ungeheuer, G./Steger, H./Wiegand, E. (Hgg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 3. Sociolinguistics*; ed. by Ammon, U. Berlin, New York, 1095-1108.
- Kallmeyer, Werner (1992): Aspekte der Analyse verbaler Interaktion – Zwischenbilanz eines Forschungsprogramms. Mannheim (Ms).
- Kallmeyer, Werner (Hg.) (1994): *Kommunikation in der Stadt, Teil 1. Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim, Bd. 4.1*. Berlin, New York.
- Kallmeyer, Werner (1995): Zur Darstellung von kommunikativem sozialen Stil in soziolinguistischen Gruppenporträts. In: Keim, I. (Hg.), *Kommunikative Stilisierung einer sozialen Welt „kleiner Leute“*. Kommunikation in der Stadt. Bd 4.3. Berlin, 1-25.
- Kallmeyer, Werner (1999): Others inserts in an ongoing turn. Some sequential, grammatical, and rhetoric observations. In: Rigotti, E. (Hg.), *Rhetoric and Argumentation. Proceedings of the International Conference Lugano, April 22-23, 1977*, USI, Facoltà di Scienze della comunicazione. Tübingen, 255-268.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik 1* (1976) 1-28.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (1986): Formulierungshinweise. Kontextualisierung und soziale Identität. In: Schlieben-Lange, B. (Hg.), *Sprache und Wissen. Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft (LiLi) 16*, Heft 64, 1986, 98-126.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (1994a): Formelhaftes Sprechen in der Filsbachwelt. In: Kallmeyer, W. (Hg.), *Kommunikation in der Stadt. Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. Berlin, New York, 250-317.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (1994b): Bezeichnungen, Typisierung und soziale Kategorien. Untersucht am Beispiel der Ehe in der Filsbachwelt. In: Kallmeyer, W. (Hg.), *Kommunikation in der Stadt. Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. Berlin, New York, 318-386.
- Kallmeyer, Werner/Schütte, Wilfried/Spranz-Fogasy, Thomas (1996): *Argumentieren*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Mannheim.
- Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hgg.) (2001): *Empirische Forschung im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler.
- Keim, Inken (1997): Formelhaftes Sprechen als konstitutives Merkmal sozialen Stils. In: Selting, M./Sandig, B. (Hgg.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin, New York, 318-344.
- Keim, Inken (2002): Die Powergirls. Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantinnengruppe aus Mannheim. In: Jakobs, E./Rothkegel, A. (Hgg.), *Perspektiven auf Stil. Akten des Kolloquiums zum 60. Geburtstag von Barbara Sandig*. Tübingen, 387-411.
- Keim, Inken/Schwitalla, Johannes (1989): Soziale Stile des Miteinander-Sprechens. Beobachtungen zu Formen der Konfliktbearbeitung in zwei Frauengruppen. In: Hinnenkamp, V./Selting, M. (Hgg.), *Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Tübingen, 83-121.

- Keim, Inken/Cindark, Ibrahim (2003): Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantinnengruppe: Form von „Jugendsprache“ oder soziolektales Charakteristikum? In: Neuland, E. (Hg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit*. Frankfurt, 377-393.
- Keupp, Heiner (1994): Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven. In: Keupp, H. (Hg.), *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie*. Frankfurt, 226-274.
- Keupp, Heiner et al. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg.
- Kienpointner, Manfred (1983): *Argumentationsanalyse*. Innsbruck.
- Kienpointner, Manfred (1996): *Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion*. Hamburg.
- Kindt, Walther (1988): Zur Logik von Alltagsargumentationen. In: *Fachberichte Informatik 3 (1988)*. Universität Koblenz.
- Kindt, Walther (1992): Organisationsformen des Argumentierens in natürlicher Sprache. In: Paschen, H./Wigger, L. (Hgg.) *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim, 95-120.
- Kindt, Walther (1999): Was sollte man in der Schule über Argumentation lernen? Überlegungen aus der Sicht neuerer Argumentationsforschung. In: *Der Deutschunterricht 5/99*, 26-36.
- Klein, Josef (1987): *Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von BEGRÜNDEN, ERKLÄREN-WARUM, FOLGERN und RECHTFERTIGEN*. Tübingen.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: Klein, W. (Hg.) *Argumentation und Argument, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (= LiLi) 10 Heft 38/39*, 9-57.
- Klein, Wolfgang (1981): Logik der Argumentation. In: Schröder, P./Steger, H. (Hgg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf, 226-264.
- Kleinberger Günther, Ulla/Spiegel, Carmen (2006): Jugendliche schreiben im Internet: Grammatische und orthographische Phänomene in normungebundenen Kontexten. In: Dürscheid, Christa/Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Perspektiven in der Jugendsprachforschung/Trends and Developments in Youth Language Research*. Peter Lang Verlag. Frankfurt a.M., 101-116.
- Koerfer, Armin (1994): *Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse*. Opladen.
- Kopperschmidt, Josef (1976): Methode statt Appell. Versuch einer Argumentationsanalyse. In: *Der Deutschunterricht*, 28/4, 37-58.
- Kopperschmidt, Josef (1993): Argumentation als Sprachspiel der Vernunft. Oder: Ein Versuch, J. Habermas' "Theorie des kommunikativen Handelns" argumentationstheoretisch zu beerben. In: Püschel, U./Sandig, B. (Hgg.), *Argumentationsstile*. Hildesheim, New York, 13-43.
- Kotthoff, Helga (1993): Disagreement and concession in disputes: on the local sensitivity of preference structures. In: *Language in Society* 22, 193-216.
- Kotthoff, Helga (2000): Kreativität beim Sprechen? Über Interaktionsforschung und Mündlichkeitsdidaktik. In: Witte, H./Garbe, C./Stückrath, J. (Hgg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Akten des Germanistentags 1999*. Baltmannsweiler, 235-251.
- Krappmann, Lothar (1987): Identität. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hgg.), *Soziolinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 3.1*. Berlin, New York, 132-139.
- Krappmann, Lothar (1996): Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern. Überlegungen zum Verhältnis von universellen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens in der Kinderwelt. In: Honig, M.-S./Leu, H.-R./Nissen, U. (Hgg.), *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim, München, 99-116.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995a): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim, München.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995b): Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnken, I./Jaumann, O. (Hgg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim, München, 39-50.

- Krumm, Volker (1983): Linguistische und ethnomethodologische Analyse der Kommunikation in der Schule. Eine Kritik in erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Ehlich, K./Rehbein, J. (Hgg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen, 275-292.
- Krummheuer, Götz (2000): *Studies of Argumentation in Primary Mathematics Education*. Zeitschrift für Didaktik der Mathematik, 2000/5, 155-161.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): *Einführung in die interpretative Unterrichtsforschung: theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Opladen.
- Krummheuer, Götz/Voigt, Jörg (1991): *Interaktionsanalysen von Mathematikunterricht. Ein Überblick über Bielefelder Arbeiten*. In: Maier, H./Voigt, J. (Hgg.), *Interpretative Unterrichtsforschung*. Köln, 7-32.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago.
- Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hgg.) (2001): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler.
- Levinson, Stephen C. (1990): *Pragmatik*. Tübingen.
- Levinson, Stephen C. (1992): *Activity types and language*. In: Drew, P./Heritage, J. (Hgg.), *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge, 66-100.
- Liedtke, Martina (1998): *Fremdsprachliches Handeln: Kommunikationsstörung als Normalität*. In: Fiehler, R. (Hg.), *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen, 198-215.
- Luginbühl, Martin, (1999): *Gewalt im Gespräch. Verbale Gewalt in politischen Fernsehdiskussionen am Beispiel der „Arena“*. Bern.
- Martens, Karin (1977): *Zur Analyse von Sprechhandlungsstrategien im Zusammenhang mit der lenkenden Tätigkeit des Lehrers im Unterricht*. In: Goeppert, H. (Hg.), *Sprachverhalten im Unterricht*. München, 224-268.
- Mazeland, Harrie (1983): *Sprecherwechsel in der Schule*. In: Ehlich, K./Rehbein, J. (Hgg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen, 77-101.
- McHoul, A. (1978): *The Organization of Turns at formal Talk in the Classroom*. In: *Language in Society* 7, 183-213.
- Mead, George, H. (1934/1991): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt.
- Meyer-Hermann, Reinhard (1978): *Aspekte der Analyse metakommunikativer Interaktionen*. In: Meyer-Hermann, R. (Hg.), *Sprechen – Handeln – Interaktion. Ergebnisse aus Bielefelder Forschungsprojekten zu Texttheorie, Sprechakttheorie und Konversationsanalyse*. Tübingen, 103-142.
- Mehan, Hugh (1979a): *The Competent Student*. In: *Sociolinguistic Working Papers* 61, Austin.
- Mehan, Hugh (1979b): *Learning lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge.
- Mehan, Hugh (1985): *The Structure of Classroom Discourse*. In: van Dijk, T.A. (Hg.), *Handbook of discourse analysis. III: Discourse and dialogue*. London, 120-132.
- Mehan, Hugh (1991): *The School's Work of Sorting Students*. In: Boden, D./Zimmerman, D.H. (Hgg.), *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge, 71-90.
- Meissner, Iris (1994): *Argumentation in natürlicher Sprache. Eine empirische Untersuchung geschlechtstypischer Argumentationsformen*. Frankfurt.
- Melzer, Wolfgang/Hurrelmann, Klaus (1990): *Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung: Heitmeyer, W./Olk, Th. (Hgg.), Individualisierung von Jugend: gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. Weinheim, München, 35-59.
- Müller, Andreas P. (1997): *„Reden ist Chefsache“: Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer ‚Kontrolle‘ in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen*. Tübingen.
- Müller, Andreas P. (2000): *Der Bericht an den Betrieb: Zur soziolinguistischen Dokumentation und Beurteilung des kommunikativen Haushalts in einer Organisation*. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitung zur verbalen Interaktion, Ausgabe 2000*. www.gespraechsforschung-ozs.de.

- Müller, Andreas P. (2002): Interaktionsregeln in innerbetrieblichen sozialen Welten. In: Keim, I./Schütte, W. (Hg.), Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für W. Kallmeyer. Tübingen, 85-111.
- Neuland, Eva (1996): Förderung von Gesprächskultur. In: Peyer, A./Portmann, P.R. (Hgg.), Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen, 161-178.
- Neumann, Karl (2001a): Sprache, soziale Situation und Identität – Sprachvarietäten und Soziolinguistik. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler, 58-79.
- Neumann, Karl (2001b): Sprachliche Interaktion im Unterricht. Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hgg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler, 80-97.
- Nothdurft, Werner (1996): Schlüsselwörter. Zur sprachlichen Herstellung von Wirklichkeit. In: Kallmeyer, W. (Hg.), Gesprächsrhetorik. Zur Analyse von rhetorischen Verfahren in Gesprächsprozessen. Tübingen, 351-418.
- Nothdurft, Werner (1998): Vorschläge für einen begleitenden Studiengang Sozialkompetenz. Unveröff. Papier, vorgestellt: 20. Arbeitskreis für angewandte Gesprächsforschung, Fulda 1998.
- Nothdurft, Werner (1998): Wortgefecht und Sprachverwirrung. Gesprächsanalyse der Konfliktsicht von Streitparteien. Opladen, Wiesbaden.
- Nürnberg, Gabriele (1999): Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode. Frankfurt.
- Paul, Ingwer (1999): Praktische Sprachreflexion. Tübingen.
- Perelman, Chaim/Olbrechts-Tyteca, L. (1958/1992): Trait, de l'argumentation. La nouvelle rhétorique. Bruxelles (Editions de l'université de Bruxelles). [1. Aufl. 1958 mit vertauschten Ober-/Untertiteln]
- Perelman, Chaïm (1979): Logik und Argumentation. 2. Auflage 1994. Königstein.
- Pomerantz, Anita (1978): Compliment Responses: Notes on the Co-operation of multiple Constraints. In: Schenkein, J. (Hg.), Organization of Conversational Interaction. New York, 79-112.
- Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J.M./Heritage, J. (Hgg.), Structures of social action. Studies in Conversation analysis. Cambridge, 57-101.
- Porro, Susanne (1999): Beziehungsrelevanz in der beruflichen Kommunikation. Frankfurt.
- Prokopp, Karl (2000): Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien des Lehrer(innen)-handelns. Ergebnisse der Fallanalyse des Entwicklungsprozesses einer Einzelschule. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs>. Datum des Zugriffs: 31.1.2002
- Psathas, George (1995): Conversation analysis: the study of talk-in-interaction. Thousand Oaks.
- Püschel, Ulrich/Sandig, Barbara (Hgg.) (1993): Stilistik, Bd. III: Argumentationsstile. Hildesheim, New York.
- Quasthoff, Uta (1998): Stereotype in Alltagsargumentationen: Ein Beitrag zur Dynamisierung der Stereotypenforschung. In: Heinemann, M. (Hg.), Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt, 47-72.
- Ramge, Hans (Hg.) (1980): Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht. Gießen.
- Redder, Angelika (1983): Kommunikation in der Schule – zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Dezember 1983, 118-145.
- Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen.
- Rehbein, Jochen (1983): Komplexes sprachliches Handeln. Tübingen.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Erzählen, Berichten. In: Ehlich, K. (Hg.), Erzählen in der Schule. Tübingen, 67-124.
- Rehbein, Jochen (1985): Institutionelle Veränderungen. Fokustätigkeit, Fragen und sprachliche Muster am Beispiel einer Geschichts- und Biologiestunde. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hgg.), Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt, Bern, 11-45.

- Rehbock, Helmut (1981): Nebenkommunikationen im Unterricht. Funktionen, Wirkungen, Wertungen. In: Baurmann, J./Cherubim, D./Rehbock, H. (Hgg.), Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Braunschweig, 35-88.
- Reinert, Gerd-Bodo (1983): Lebensort: Schule. Dokumentarbericht mit Reportagen, Ratschlägen und Kommentaren über die Alltagswelt von Lehrern und Schülern. Weinheim, Basel.
- Richter, Dagmar (Hg.) (2000): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim, München.
- Rigol, Rosemary (1977): Sprechfähigkeit im Unterricht. In: Goeppert, H. (Hg.), Sprachverhalten im Unterricht. München, 269-302.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1977): Das Gespräch im Unterricht. Anleitung - Phasen - Verlaufsformen. Bad Heilbrunn.
- Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Kjolseth, R./Sack, F. (Hgg.), Zur Soziologie der Sprache. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 5/1971, 307-314.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, M.J./Heritage, J. (Hgg.), Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge, 21-27.
- Sacks, Harvey (1987): On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, G./Lee, J. (Hgg.), Talk and social organisation. Clevedon, 54-69.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation. Oxford.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emmanuel A./Jefferson, Gail (1974/1978): A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. In: Schenkein, J. (Hg.), Studies in the Organisation of Conversational Interaction. New York, 7-56.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A. (1979): Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In: Psathas, G. (Hg.), Everyday Language. Studies in Ethnomethodology. New York, 15-21.
- Sandig, Barbara (1983): Zwei Gruppen von Gesprächsstilen. Ichzentrierter versus duzentrierter Partnerbezug. In: Sandig, B. (Hg.), Stilistik II. Gesprächsstile. Hildesheim, Zürich, New York, 149-197.
- Sandig, Barbara (1986): Stilistik der deutschen Sprache. Berlin.
- Sandig, Barbara (1995): Tendenzen der linguistischen Stilforschung. In: Stickel, G. (Hg.), Stilfragen. Berlin, 27-61.
- Schank, Gerd (1981): Untersuchungen zum Ablauf natürlicher Dialoge. München.
- Schegloff, Emanuel, A. (1972): Notes on a conversational practice: formulating place. In: Sudnow, D. (Hg.), Studies in Social Interaction. New York, 75-119.
- Schegloff, Emanuel, A. (1987): Between macro and micro: contexts and other connections. In: Alexander, J.C. et al. (Hgg.), The micro-macro link. Berkeley, 207-234.
- Schegloff, Emanuel, A. (1991): Reflections on Talk and Social Structure. In: Boden, D./Zimmerman, D.H. (Hgg.), Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Cambridge, 44-70.
- Schegloff, Emanuel, A./Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: Semiotica 8, 289-327.
- Schönpflug, Ute (1987): Individualität/Person. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hgg.), Soziolinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 3.1. Berlin, New York, 145-150.
- Schlobinski, Peter/Kohl, Gaby/Ludewigt, Irmgard (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen.
- Schmitt, Reinhold (2001): Von der Videoaufzeichnung zum Konzept „Interaktives Führungshandeln“: Methodische Probleme einer inhaltlich orientierten Gesprächsanalyse. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 2001, 2. Jahrgang. www.gespraechsforschung-ozs.de
- Schuster, Karl (1998): Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Baltmannsweiler.
- Schuster, Karl (1999): Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler.

- Schütte, Wilfried/Spiegel, Carmen (2002): Form und Funktion von Beispielen in Schülerargumentationen. In: Bastian, S./Hammer, F. (Hgg.), *Aber, wie sagt man doch so schön... Beiträge zur Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten*. Frankfurt, 27-48.
- Schütze, Fritz/Bräu, Karin/Liermann, Hildegard/Prokopp, Karl/Speth, Martin/Wiesemann, Jutta (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hgg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. I, Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim, 333-377.
- Schwitalla, Johannes (1976a): Zur Einführung in die Argumentationstheorie: Begründungen durch Daten und Begründungen durch Handlungsziele in der Alltagsargumentation. In: *Der Deutschunterricht* 28, 1976, 22-26.
- Schwitalla, Johannes (1976b): Metakommunikation als Mittel der Dialogorganisation und der Beziehungsdefinition. In: Dittmann, J. (Hg.), *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen, 111-143.
- Schwitalla, Johannes (1977): Über Formen des argumentativen Widerspruchs. Koreferat zu G. Öhlschlager: Über das Argumentieren. In: Schecker, M. (Hg.), *Theorie der Argumentation*. Tübingen, 27-53.
- Schwitalla, Johannes, (1987): Sprachliche Mittel der Konfliktreduzierung in Streitgesprächen. In: Schank, G./Schwitalla, J. (Hgg.), *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen, 99-175.
- Schwitalla, Johannes (1996): Beziehungsdynamik. Kategorien für die Beschreibung der Beziehungsgestaltung sowie der Selbst- und Fremddarstellung in einem Streit- und Schlichtungsgespräch. In: Kallmeyer, W. (Hg.), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen, 279-349.
- Schwitalla, Johannes (1997): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Selting, Margret (1995): Sprechstile als Kontextualisierungshinweise. In: Stickel, G. (Hg.), *Stilfragen*. Berlin, New York, 225-257.
- Selting, Margret (1997): Interaktionale Stilistik: Methodologische Aspekte der Analyse von Sprechstilen. In: Selting, M./Sandig, B. (Hgg.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin, New York, 9-43.
- Selting, Margret/Hinnenkamp, Volker (1989): Stil und Stilisierung in der interpretativen Soziolinguistik. In: Hinnenkamp, V./Selting, M. (Hgg.), *Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Tübingen, 1-23.
- Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hgg.) (1997): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin, New York.
- Selting, Margret/Couper-Kuhlen (2000): Argumente für die Entwicklung einer ‚interaktionalen Linguistik‘. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 2000. www.gespraechsforschung-ozs.de.
- Sinclair, John McH./Coulthard, Malcolm (1977): *Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler*. Heidelberg.
- Slembek, Edith (1992): Argumentieren lernen. Ein Kapitel handlungsorientierten Unterrichts mit ausländischen Studierenden. In: *Jb. Deutsch als Fremdsprache* 18, 342-362.
- Soeffner, Hans, Georg (1995): Stil und Stilisierung. Punk oder die Überhöhung des Alltags. In: Soeffner, H.G. (Hg.), *Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2*. Frankfurt, 76-101.
- Spanhel, Dieter (1971): *Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens*. Düsseldorf.
- Spanhel, Dieter (Hg.) (1973): *Schülersprache und Lernprozesse*. Düsseldorf.
- Spanhel, Dieter (1973): Die Schülersprache. Formen und Funktionen im Lernprozess. In: Spanhel, D. (Hg.), *Schülersprache und Lernprozesse*. Düsseldorf, 159-192.
- Spanhel, Dieter (1987): Unterrichtssprache. In: Stocker, K. (Hg.), *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik*. Frankfurt, 506-511.
- Spiegel, Carmen (1995): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen.
- Spiegel, Carmen (1996a): "Bei ihrer wegwerfmentalität geht unsere welt zugrunde". Sprachkritische Beobachtungen zum Topos "Eine Welt" in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In: *Der Deutschunterricht* 2/96, 102-107.

- Spiegel, Carmen (1996b): Bedeutungskonstitution im Gespräch - Die Geschichte eines Ledersofas. In: Grabowski, J./Harras, G./Herrmann, T. (Hgg.), *Bedeutung - Konzepte - Bedeutungskonzepte*. Opladen, 277-300.
- Spiegel, Carmen (1997): Selbst- und Fremdstilisierungen in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In: Sandig, B./Selting, M. (Hgg.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin, New York, 286-317.
- Spiegel, Carmen (1998): Argumentation im 20. Jahrhundert. Ein Forschungsbericht. In: Vinçon, Inge/Spiegel, Carmen/Betz, Manfred (1998) Forschungsbericht 'Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülern in der Sekundarstufe'. 2. Jahresbericht. Pädagogische Hochschule Heidelberg, 41 S.
- Spiegel, Carmen (1999a): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei schulische Argumentationsformen. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, Heft 30, 19-40.
- Spiegel, Carmen (1999b): Argumentieren in der Schule – Diagnose, Möglichkeiten, Grenzen. In: Vinçon, I./Spiegel, C. (1999) *Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe*. 3. Forschungsbericht, Pädagogische Hochschule Heidelberg. Heidelberg, 80 Seiten.
- Spiegel, Carmen (2002a): Identitätskonzepte – Individualitätskonturierungen. Zur schrittweisen Herausbildung von Identität bei Jugendlichen in der institutionellen Interaktionssituation ‚Deutschunterricht‘. In: Keim, I./Schütte, W. (Hgg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Festschrift für W. Kallmeyer. Tübingen, 513-536.
- Spiegel, Carmen (2002b) „du musst mich erst mal überzeugen“ – Zum Prozess der Bedeutungskonstitution am Beispiel von Argumentation in der Schüler-Lehrer-Interaktion. In: Deppermann, A./Spranz-Fogasy, Th. (Hgg.), *be-deuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht*. Tübingen, 203-221.
- Spiegel, Carmen (2003a): Jugendliche diskutieren im Unterricht - Jugendsprachliche Elemente bei der Argumentationseinübung im Deutschunterricht. In: Neuland, E. (Hg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit*. Frankfurt, 431-445.
- Spiegel, Carmen (2003b): „zum beispiel es gibt ja leute...“. Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hgg.): *Argumentieren in Gesprächen*. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen, 111-129
- Spiegel, Carmen (2004): Diskussion im Klassenzimmer - wie im Fernsehen? In: Gutenberg, N. (Hg.): *Sprechwissenschaft und Schule*. München, 62-76.
- Spiegel, Carmen (im Druck a): Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktionaldidaktischer Ansatz. In: Vogt, R. (Hg.) *Argumentieren in Schule und Hochschule*. Tübingen, 18 S.
- Spiegel, Carmen (im Druck b): Streiten als Dialog? In: *Jahrbuch für internationale Germanistik, IVG-Kongress 2005 in Paris*. Frankfurt/Bern, 6 S.
- Spiegel, Carmen (im Druck c): Heißt kommunizieren etwa auch zuhören? In: Wagner, R. et al. (Hgg.): *Hören – Lesen – Sprechen*. München, 10 S.
- Spiegel, Carmen/Kleinberger Günther (im Druck d): Ist die konzeptionelle Mündlichkeit wirklich mündlich? Zu den Produktionsbedingungen von Texten und ihren Folgen. In: Spiegel, C./Vogt, R. (Hgg.): *Vom Nutzen der Textlinguistik für die Schule*. Baltmannsweiler, 15 S.
- Spiegel, Carmen (i. V. a): Erforschung von Unterrichtsstilen. Ein interaktionsanalytisches Evaluierungsmodell für den Grundschulunterricht. Erscheint in: Werlen, E.(Hg.) *Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Begleitung Fremdsprache in der Grundschule*, Schneider-Verlag, 18 S.
- Spiegel, Carmen (i. V. b) Die Metapher als rhetorische Ressource im Gespräch. 21 S. Manuskript, zur Publikation vorgesehen.
- Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (1999): Selbstdarstellung im öffentlichen und beruflichen Gespräch. In: Brüner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung*, Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen, 215-232.
- Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2001a): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, K. et al. (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York. 2. Halbband, 1241-1251.

- Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2001b): Zur Methodologie der Handlungsstrukturanalyse von Gesprächen. In: Iványi, Z./Kertész, A. (Hgg.), *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven*. Frankfurt, 243-258.
- Spychinger, Maria (1997-1999): Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. Zwischenberichte 1-3. www.unifr.ch/pedg/archiv/archiv.htm.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1997): Interaktionsprofile. Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen. Opladen.
- Stocker, Karl (Hg.) (1987): *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik*. Frankfurt.
- Strauss, Anselm (1959/1974): *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt.
- Strauß, Gerhard/Zifonun, Gisela (2002): Auf der Suche nach Identität. In: Haß-Zumkehr, U./Kallmeyer, W./Zifonun, G. (Hgg.), *Ansichten der deutschen Sprache*. Tübingen, 165-213.
- Streeck, Jürgen (1979): Sandwich, Good for you. – Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: Dittmann, J. (Hg.), *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen, 235-257.
- Streeck, Jürgen (1983): Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In: Ehlich, K./Rehbein J. (Hgg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen, 203-213.
- Streeck, Jürgen (2002): Hip-Hop-Identität. In: Keim, I./Schütte, W. (Hgg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für W. Kallmeyer*. Tübingen, 517-558.
- Sucharowski, Wolfgang (1982): Fragen verdeutlichen. Zu Inhalt und Funktion von Frageerweiterungen bei Lehrerfragen. In: Detering, K. (Hg.), *Sprache erkennen und verstehen*. Tübingen, 293-304.
- Switalla, Bernd (1977): Verständigungskritik im Unterricht - Zur methodischen Rekonstruktion unterrichtlicher Argumentation. In: Goeppert, H. (Hg.), *Sprachverhalten im Unterricht*. München, 158-223.
- Tausch, Reinhard (1973): Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts. In: Spanhel, D. (Hg.), *Schülersprache und Lernprozesse*. Düsseldorf, 249-284.
- Techtmeier, Bärbel (2001): Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker, K. et al. (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Band 1. Berlin, New York, 1449-1463.
- Tiittula, Liisa (1993): *Metadiskurs. Explizite Strukturierungsmittel im mündlichen Diskurs*. Hamburg.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, K. et al. (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Band 1. Berlin, New York, 1361-1374.
- Toulmin, Stephen (1976/1996): *Der Gebrauch von Argumenten*. Weinheim.
- Trautmann, Caroline (1995): Argumentieren - Versuch einer Begriffsbestimmung aus diskursanalytischer Sicht. In: *OBST* 49, 150-171.
- Tzankoff, Michaela (1992): Interaktionsforschung und Geschlechtersozialisation – Zur Kritik schulischer Interaktionsstudien. In: Tillmann, K.-J. (Hg.), *Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität*. Opladen, 124-133.
- Ueding, Gerd (1996): *Klassische Rhetorik*. München.
- Ulich, Klaus (1974/1985): Die Dimension der Macht in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Biermann, R. (Hg.), *Interaktion, Unterricht, Schule*. Darmstadt, 140-152.
- Ulich, Klaus (1996): *Beruf Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim, Basel.
- Ulich, Klaus (2001): *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim, Basel.
- Vinçon, Inge (1993): Videoaufzeichnungen als methodische Grundlage zur Förderung der mündlichen Argumentationsfähigkeit in der Sekundarstufe. In: Ulrich, W./Buck, P. (Hgg.), *Video in Forschung und Lehre*. Weinheim, 86-100.
- Vinçon, Inge/Spiegel, Carmen/Betz, Manfred (1997): Forschungsbericht ‘Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülern der Sekundarstufe’. 1. Jahresbericht. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Vinçon, Inge/Spiegel, Carmen/Betz, Manfred (1998): Forschungsbericht 'Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülern der Sekundarstufe'. 2. Jahresbericht. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Vinçon, Inge/Spiegel, Carmen (1999): Forschungsbericht 'Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülern der Sekundarstufe'. 3. Jahresbericht. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Vinçon, Inge/Spiegel, Carmen (i. V.): Argumentieren im Deutschunterricht. Ein Lehrbuch für Lehrer und Studenten.
- Vogt, Rüdiger (1998): ...ich wollt jetzt gern aufhören! Über die Schwierigkeiten, im Unterricht eine Diskussion zu einem Abschluss zu bringen. In: *Der Deutschunterricht* 50, 1, 14-25.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen.
- Vogt, Rüdiger (2004): Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit. In: Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (Hgg.) *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt, 199-223..
- Weinert, Franz, E./Helmke, Andreas (Hgg) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim.
- Weinert, Franz E./Knopf, Monika/Storch, Christel (1981): Erwartungsbildung bei Lehrern. In: Hofer, M. (Hg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München, Wien, Baltimore, 157-191.
- Weingarten, Rüdiger (1988): Verständigungsprobleme im Grundschulunterricht. Opladen.
- Weingarten, Rüdiger/Pansegrau, Petra (1993): Argumentationsstile im Unterricht. In: Püschel, U./Sandig, B. (Hgg.), *Argumentationsstile*. Hildesheim, 127-146.
- Wellendorf, Franz (1981): Schule und Identität. Thesen zur schulischen Sozialisation (1973). In: Biermann, R. (Hg.), *Interaktion, Unterricht, Schule*. Darmstadt, 119-139.
- Weiss, Andreas (1975): *Syntax spontaner Gespräche*. Einfluß von Situation und Thema auf das Sprachverhalten. Düsseldorf.
- Wieczerkowski, Wilhelm (1973): Einige Merkmale des sprachlichen Verhaltens von Lehrern und Schülern im Unterricht. In: Spanhel, D. (Hg.), *Schülersprache und Lernprozesse*. Düsseldorf, 285-303.
- Wiersing, Ernst (1983): Prozessualität und Situationsbezogenheit kommunikativer Akte im Unterricht. In: Ehlich, K./Rehbein J. (Hgg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen, 355-370.
- Willems, Herbert (1997): *Rahmen und Habitus*. Frankfurt.
- Willems, Herbert (1999): Institutionelle Selbstthematisierungen und Identitätsbildungen im Modernisierungsprozeß. In: Willems, H./Hahn, A. (Hgg.), *Identität und Moderne*. Frankfurt, 62-101.
- Willems, Herbert/Hahn, Alois (1999): Einleitung. Modernisierung, soziale Differenzierung und Identitätsbildung. In: Willems, H./Hahn, A. (Hgg.), *Identität und Moderne*. Frankfurt, 9-29.
- Wilson, Thomas, P. (1991): Social Structure and the Sequential Organisation. In: Boden, D./Zimmerman, D.H. (Hgg.), *Talk and Social Structure*. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Cambridge, 22-41.
- Wodak, Ruth (1987): *Kommunikation in Institutionen*. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hgg.), *Soziolinguistik*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 3.1. Berlin, New York, 799-820.
- Wolf, Ricarda (1991): "Stopp ma bitte, wir müssen mal weiter zum Kern kommen!" Zur Rolle von Metakommunikation bei der Thema-Entwicklung - untersucht an Problemlösungsgesprächen einer Musiker-Gruppe. Diss. masch., Historisch-Philologische Fakultät der Brandenburgischen Landeshochschule Potsdam.
- Wrage-Lange, Irmhild (1980): *Interaktion im Unterricht*. Ein Verfahren zur Analyse schulischer Sozialisationsprozesse. Beltz Forschungsberichte. Weinheim, Basel.
- Wunderlich, Dieter (1969): 'Unterrichten als Dialog'. *Universitas* 8: 263-287.
- Wunderlich, Dieter (1986): Echofragen. In: *Studium Linguistik* 20, 44-62.
- Zinn, Jens (2002): Konzeptionelle Überlegungen und eine empirische Strategie zur Erforschung von Individualisierungsprozessen. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung, On-line Journal*,

3(1), Verfügbar über: [Http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm). Datum des Zugriffs: 31.01.2002.