

„Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe

Zusammenfassung

Was gilt als Ergebnis von Unterricht? In diesem Beitrag suchen wir nach einer Antwort auf diese Frage, indem wir rekonstruieren, wie in der kommunikativen Bearbeitung der Differenz zwischen als adäquat und inadäquat markiertem Wissen und Können Ergebnisse in Unterrichtssituationen praktisch hergestellt werden. Dazu interpretieren wir Szenen aus dem Literaturunterricht der 10. Klassenstufe interaktionsanalytisch. Wir zeigen an drei Fallbeispielen, wie sich die Ergebnissenese in bekannten Mustern der Ergebniskommunikation innerhalb eines durch vier Dimensionen bestimmten Ergebnisraums vollzieht, der – wie unsere Analysen zeigen – maßgeblich durch die Einsätze der Lehrkraft aktualisiert und transformiert wird.

Schlagwörter: Unterrichtsergebnisse, Pädagogische Praktiken, Interaktionsanalyse, Literaturunterricht

“What has to be in the blank?” The Emerging Results in Literature Classes in Secondary Schools

What is regarded as a result of teaching situations? In order to answer that question we reconstruct the results in lessons and its concrete emergence between capability and knowledge that is either labeled as adequate or inadequate. For this purpose videotaped scenes from literature classes are interpreted by using interaction analysis. By presenting three case studies we show how the generation of results takes place in familiar patterns of communication within a four-dimensional ‘space of results’ that is, following our analysis, mainly updated and transformed by teacher’s turns.

Keywords: teaching results, pedagogical practices, interaction analysis, literature classes

1. Einleitung: Literaturunterricht im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Geschlossenheit subjektiver Deutungsräume

Was als Ergebnis im Unterricht gelten kann, ist nicht unumstritten. Laut Rabenstein u.a. (2013) erscheint ein Ergebnis nicht als beständige, am Ende einer Lerneinheit aufscheinende mehr oder weniger gültige Leistung, sondern in Form von Vorstellungen und Normen, die sich in „bestimmten Klassenroutinen, in Praktiken und Positionen“ (ebd.: 675) zeigen. Damit entsteht im Unterricht ein spannungsreiches Feld der Bearbeitung schulisch relevanten Wissens einerseits sowie der intersubjektiven Entschlüsselung von Bedeutungen andererseits, die erst in der Interaktion zwischen Lehrkraft und SchülerInnen hervorgebracht werden.

Wir gehen davon aus, dass Unterricht als ein schulischer Interaktionsraum verstanden werden kann, der durch eine bestimmte Lernkultur (Kolbe u.a. 2008, Reh u.a. 2015)

gekennzeichnet ist. Unter Lernkulturen kann ganz allgemein eine soziale Ordnung verstanden werden, die in Praktiken generiert wird (Reh u.a. 2015: 37) und in welchen die Differenz zwischen Lernen und Vermittlung kommunikativ verhandelt wird (Kolbe u.a. 2008: 133; Prange 2012: 93). Wir knüpfen damit an eine in der Praxistheorie als „spezifische[r] Version einer kulturtheoretischen, ‚sozialkonstruktivistischen‘ Perspektive“ (Reckwitz 2003: 287f.) fundierte Vorstellung von Unterricht als einer pädagogischen Ordnung an, die sich in der Aufführung pädagogischer Praktiken konstituiert und aktualisiert (vgl. Reh u.a. 2011; Reh/ Rabenstein 2013). Diese Praktiken, die grundsätzlich als „regelgeleitete, typisierte und routinisiert wiederkehrende Aktivitäten“ (Kolbe u.a. 2008: 131) verstanden werden, lassen sich als pädagogische Praktiken über die Operationen des Zeigens und Adressierens (Prange 2012) identifizieren und beschreiben. So werden einerseits die Sache, auf die gezeigt wird, und andererseits die Subjekte, die dabei adressiert werden, in je bestimmter Weise hervorgebracht (vgl. Reh/ Rabenstein 2013), so dass das „Zwischen“ von Lernen und Zeigen (Prange 2012: 109) als wesentlich für die Erfassung pädagogischer Praktiken erachtet wird. Dieses „Zwischen“ von Lernen und Zeigen vollzieht sich in einem asymmetrisch konstituierten kommunikativen Feld, in dem konventionalisierte (Sprech-)Handlungen (vgl. Lewis 1975) eine Koordination der gegenseitigen Erwartungen ermöglichen. Mit diesem Verständnis von Unterricht als Lernkultur ist es möglich, herauszuarbeiten, welches Wissen als schulisch relevant gilt und welches nicht. Die „verschiedene[n] Weisen der Festlegung dessen, was als legitimes Wissen gilt“ (Kolbe u.a. 2008: 134) verweisen u.E. auf die Frage nach der Genese von Ergebnissen des Unterrichts.

Die Aufführung pädagogischer Praktiken im Unterricht vollzieht sich jedoch nicht losgelöst von zeitlich überdauernden Bedingungen, die als „schulische Ordnung“ bezeichnet werden können (Rabenstein u.a. 2013). Die schulische Ordnung wird durch bestimmte Koordinaten gerahmt – durch strukturell bedingte Autorität und Macht sowie in Normen und Vorstellungen zur Anerkennbarkeit von Leistungen (ebd.). In der jeweiligen pädagogischen Ordnung – oder Kontextur des Unterrichts (Proske 2006: 147) – werden Verstehensprozesse im Kern erst durch „selektive Sinnbestimmungen“ (ebd.: 147), also einer Fokussierung potentieller kommunikativer Anschlussmöglichkeiten (Reh/ Rabenstein 2013: 292), ermöglicht und hervorgebracht. Wendet man Lewis' Vorstellung der Koordination von Erwartungen auf den Prozess selektiver Sinnbestimmungen an, so ist davon auszugehen, dass die Sprechhandlungen der Lehrkraft in Vorwegnahme möglicher Lernhandlungen der SchülerInnen spezifische, von der Lehrkraft im Rahmen ihrer fachlichen Expertise anerkannte Deutungen bei den SchülerInnen herausfordern sollen. Anders formuliert geht es im performativen Vollzug selektiver Sinnbestimmungen durch Zeige-Adressierungs-Interaktionen „darum, dass sich die unhintergebar selbsttätigen Aufmerksamkeitsbewegungen der in ihrer Wahrnehmung Geführten so an den Hervorhebungen des Zeigenden ausrichten, dass es möglich wird, auf Aspekte und Zusammenhänge aufmerksam zu werden, die die Unerfahrenen bislang nicht bewusst wahrgenommen hatten“ (Dinkelaker 2015: 243). Bereits Gezeigtes wird dabei in der Folge als gemeinsam bekannt vorausgesetzt und legt so den Rahmen für nachfolgende Interaktionen an (vgl. ebd.: 245).

Die Kommunikation im Unterricht selbst unterliegt dabei zum einen spezifischen Mustern, die weitestgehend auf das so genannte „Initiation-Response-Evaluation“-

Muster zurückgeführt werden können (vgl. Mehan 1979), welches auch als Aufgabe-Lösungs-Muster (vgl. Ehlich/ Rehbein 1986) beschrieben wurde und zum anderen einer spezifischen Organisation der Redezüge: Die Lehrperson erteilt das Rederecht und erhält es durch die „Frage-Antwort-Konstruktion“ nach der Schülerantwort „automatisch“ zurück (Kalthoff 1995: 927). Dabei haben die Lehrkräfte nicht nur die Kontrolle über die Zuweisung des Rederechts, sondern können – unabhängig von den Antworten der SchülerInnen – neue Themen in die Kommunikation einbringen. Der Kommentar der Lehrperson kann dabei sowohl der Bewertung der Antwort – im Sinne von richtig oder falsch – als auch der Bewertung der antwortenden Person als wissend oder unwissend dienen (vgl. Kalthoff 2000: 435). In diesem Sinne kann die Kommentierung der Schülerantworten als Zeige-Adressierungs-Interaktion verstanden werden, die der Organisation der Aufmerksamkeit in kollektive Verlaufsordnungen und damit der „Fabrikation richtiger Ergebnisse“ (Kalthoff 2000: 438) dient. Bezug nehmend auf Lewis' Konzeption menschlichen Sprachhandelns als koordinatives Interagieren, wird mit diesen Zeige-Adressierungs-Interaktionen ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hergestellt und damit ein je spezifischer Ergebnisraum erschlossen.

Ein Ergebnis im Sinne einer Leistung kann in diesem Zusammenhang nicht als etwas faktisch Gegebenes gelten, das nur offenbart und dann bewertet werden kann, sondern es muss in Praktiken „eigens als *Leistung* allererst hervorgebracht und hergestellt werden“ (Rabenstein u.a. 2013: 676, Hervorh. im Orig.). Aktuell werden Lehrkräfte mit der Forderung nach einer Erhöhung der Effizienz schulischen Lernens (Prenzel 2000) und damit messbarer Leistungen (Köller 2009) konfrontiert. Das kann am Ende einer Lerneinheit eine Orientierung am „*Output* [...], also [an] den Wirkungen oder Ergebnissen schulischer Arbeit“ (Lersch 2010: 1, Hervorh. im Orig.) zur Folge haben. Damit wird der Fokus nicht nur darauf gelegt, „was die Schüler am Ende können müssen“ (Gruschka 2011: 8), sondern, was sie *nachweislich* können müssen.

Gerade im Fach Deutsch erscheint es schwierig, den Anforderungen der Standardisierung und Effizienz gerecht zu werden und gleichzeitig den Weg dafür zu ebnen, Kompetenzen zu individuellen Deutungen literarischer Texte zu vermitteln. Diese Spannung zeichnet sich auch in den entsprechenden KMK-Bildungsstandards ab. So sollen SchülerInnen z.B. die zentralen Inhalte – also einen vorgängig bestimmten Gehalt – literarischer Texte erschließen (KMK 2004: 14). Literaturdidaktisch wird die Erschließung von Texten als Anregung verstanden, mit dem Anspruch, keine neuen Sichtweisen von Wirklichkeit schlichtweg zu übernehmen, sondern die eigenen „Sichtweisen infrage zu stellen und probeweise neu zu bilden“ (Leubner u.a. 2010: 31). Diese Differenz kann als Spannungsfeld zwischen *Vereindeutigung* und *Vervielfachung* gefasst werden.

In unserem Forschungsprojekt rekonstruieren wir den Verlauf selektiver Sinnbestimmungen im Literaturunterricht, der sich spezifisch auf die Fabrikation von Ergebnissen bezieht. In diesem Verlauf – den wir als Ergebniskommunikation bezeichnen – vollzieht sich die Organisation individueller Aufmerksamkeiten und differenter Deutungshorizonte und konstituiert und aktualisiert eine sowohl ermöglichende als auch beschränkende (Teil-)Ordnung. In dieser Ordnung, die wir begrifflich als *Ergebnisraum* fassen, sind die Vorstellungen und Normen über mögliche d.h. adäquate Ergebnisse (vgl. Kolbe u.a. 2008: 135) verankert, die ihrerseits in die unterschiedlichen unterricht-

lichen Praktiken (z.B. Aufgabenstellung, Frage, Antwort, Kommentar) einfließen und durch diese erneuert werden.

Vor diesem Hintergrund sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie werden selektive Sinnbestimmungen im Unterricht vollzogen und wie tragen spezifische kommunikative Elemente (Aufgabenstellung, Frage, Antwort, Kommentar) zur Fabrikation gültiger Ergebnisse im Sinne schulischen Wissens bei?
- Welche Strukturmerkmale zeigen sich im Hinblick auf die Prozessierung von Ergebnissen im Literaturunterricht? Welche Dimensionen des Ergebnisraumes lassen sich bestimmen?

2. Zum methodischen Vorgehen

Die Ergebniskommunikation vollzieht sich praktisch auf der Mikroebene des Unterrichts, d.h. in einzelnen Unterrichtssituationen als situiertem und interaktivem Geschehen (vgl. Breidenstein 2002: 12). Hier kommt es im Rahmen didaktisch gerahmter Auseinandersetzungen mit der Textgrundlage, deren Sinnüberschuss eine Vielzahl an Deutungen zulässt, zu Interaktionen zwischen den Lernenden und der Lehrkraft, in denen Deutungen verhandelt werden. Diese Interaktionen nehmen wir in den Blick.

Grundlage der Untersuchung ist ein Korpus von rund einhundert videographierten Unterrichtsstunden des Faches Deutsch in der Klassenstufe 10 zum Lernbereich „Faust“ (SMK 2013: 37), die in einem anderen Projektzusammenhang erhoben worden sind.¹ Der Unterricht wurde dabei mit einer statisch auf die Lerngruppe gerichteten und einer der Lehrkraft folgenden Kamera gefilmt, wodurch alltägliche Unterrichtssituationen in ihrer Komplexität auch für den Zweck wiederholter und veränderter Analysen gut „konserviert“ werden können (vgl. u.a. Dinkelaker/ Herrle 2009). Aus diesem umfassenden Datenmaterial haben wir ausgewählte Interaktionssequenzen aus dem videographischen Material heraus aufbereitet und einer Sekundäranalyse unterzogen. Dies erfolgte in drei Schritten: Nach der Ordnung und Sichtung des Materials in seiner Breite über die Erstellung von Grobtranskripten (1) wählten wir geleitet von unserem oben dargelegten Erkenntnisinteresse einzelne Szenen kontrastierend aus (2) (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009: 76; Krummheuer/ Naujok 1999: 64). Dieser Prozess verlief zirkulär, indem die Auswahl neuer Szenen parallel zu gemeinsamen Interpretationssitzungen und in Abhängigkeit von deren Ergebnissen erfolgte. Die ausgewählten Szenen haben gemeinsam, dass SchülerInnen einer 10. Klasse im Rahmen der Verhandlung des literarischen Werkes „Faust I“ in eine Interaktion mit der Lehrkraft treten, die sich auf zuvor gestellte Aufgaben bezieht. Eine Szene setzt sich demzufolge aus Interaktionssequenzen und den diese rahmenden, ggf. zeitlich deutlich vorgelagerten und in der Regel durch die Lehrkraft vorgegebenen Aufgabenstellungen zusammen. Die von diesen Gemeinsamkeiten ausgehende Kontrastierung basiert auf den unterschiedlichen „Graden“ situationsspezifischer Aufmerksamkeitskoordination. So sollten unterrichtliche Szenen Berücksichti-

1 Die videografische Erhebung wurde von Dirk Schneider durchgeführt, der uns das Material zum Zweck einer Sekundäranalyse dankenswerter Weise zur Verfügung stellte. Eine umfassende Analyse des gesamten Datenkorpus findet sich bei Schneider (i.V.).

gung finden, in denen „die je individuellen Verläufe der Aufmerksamkeit der Einzelnen“ in möglichst differenter Weise „in kollektive Verlaufsordnungen der Wahrnehmung eingebunden“ werden (Dinkelaker 2015: 241). Die ausgewählten Szenen wurden schließlich in Anlehnung an Krummheuer/ Naujok (1999: 113f.) feintranskribiert (3), wobei wir uns nach dem sequenziellen Ablauf des Geschehens und – begründet durch unser Interesse an der Aushandlung von Deutungen zum literarischen Text – der sprachlichen Verständigung der InteraktionsteilnehmerInnen richteten.

Bei der Interpretation der als Transkript vorliegenden Interaktionssequenzen orientierten wir uns an der im Rahmen mathematikdidaktischer Untersuchungen entwickelten Interaktionsanalyse nach Krummheuer und Naujok (1999). Dementsprechend sind wir ausgehend von einer ausführlichen Interpretation der ersten im Transkript festgehaltenen Äußerung und der Entwicklung einer Vielzahl an Lesarten unter Einklammerung unseres didaktischen Vorwissens sequenzanalytisch vorgegangen, indem wir die möglichen Anschlüsse an diese Lesarten mit den tatsächlich realisierten Anschlüssen in einer „Turn-by-Turn-Analyse“ (ebd.: 70) gegenüberstellten. Jede Anschlussäußerung kann dabei verstanden werden als ein Blick „in die Zukunft und in die Vergangenheit zugleich“ (Hogrefe u.a. 2012: 14), indem Lernende oder Lehrende einer vorherigen Äußerung Sinn zusprechen und gleichzeitig neue Möglichkeitsräume eröffnen (oder bereits vorhandene einengen), innerhalb derer wiederum in kontingenter Weise angeschlossen werden muss. Erst nach Feintranskription und Interaktionsanalyse konnte der Zusammenhang von augenscheinlich unterschiedlicher Aufmerksamkeitskoordination und interaktionaler Gegenstandsverhandlung festgestellt werden. Der besondere Beitrag der aus den interpretierten Szenen ausgewählten Fallbeispiele im Hinblick auf die inhaltliche Prozessierung von Ergebnissen im Literaturunterricht kann daher auch nur im Anschluss an deren Interpretation kontrastiv deutlich gemacht werden. Die in der schrittweisen Rekonstruktion des jeweils spezifischen Interaktionsverlaufs und der Kontrastierung mit den Interpretationsergebnissen weiterer Szenen identifizierten Muster beschreiben wir im Folgenden anhand der zusammenfassenden und vergleichenden Betrachtung von drei ausgewählten Fallbeispielen.

3. Interpretationen

Die nachstehenden Fallbeispiele stehen exemplarisch für verschiedene Ausprägungen der Organisation von Aufmerksamkeitsverläufen der jeweiligen Interpretationsgemeinschaft. Diese Auswahl ist verbunden mit der Annahme, dass die Wahrnehmungsbewegungen einzelner Individuen durch Operationen des Zeigens und Adressierens in ihrer Richtung bestimmt werden können (vgl. Dinkelaker 2015: 243). Wir unterscheiden dabei drei graduelle Abstufungen dahingehend, wie stark individuelle Aufmerksamkeitsverläufe durch Aufgabenformate und Interaktionsprozesse fokussiert werden. Durch diese Heuristik konnten wir jene Szenen „mittlerer Aufmerksamkeitsfokussierung“ identifizieren, an denen sich besonders viel über individuelle Spielräume und kollektive Ordnung entlang von Ergebniskommunikation und -räumen erkennen und zeigen lässt. Wir beginnen daher mit einer solchen Szene und erarbeiten daran zentrale Muster der Ergebniskommunikation sowie erste Dimensionen des Ergebnisraumes. Anschließend

ziehen wir ein Fallbeispiel geringer und eines mit hoher Aufmerksamkeitsfokussierung kontrastierend hinzu, um *situationsübergreifende* Merkmale im Hinblick auf die Prozessierung von Ergebnissen im Literaturunterricht gewinnen zu können.

3.1 Fallbeispiel 1: „Sehr schön. Es geht um Liebe.“

Nach der geäußerten Absicht, die Entwicklung Gretchens entlang der von ihr gesungenen drei Lieder nachzuvollziehen, erteilt die Lehrerin der gesamten Klasse den Auftrag, den Zusammenhang zwischen den Liedern und der inneren Situation Gretchens herauszufinden. Zunächst sehen alle gemeinsam die Lieder in einer videographierten Faustinszenierung an und werden dann in Gruppen eingeteilt. Die nachfolgend weiter analysierte Gruppe wird von der Lehrerin *ihr Lied* betreffend wie folgt instruiert:

- L wenn ihr das jetzt macht is es einfach och nur wie ne gedichtinterpretation ne/ ähm halt n gedicht was in nem kontext steht\ ihr müsset euch jetzt wirklich zunächst überlegen was passiertn hier vorher in welcher situation sind die\ ich denke mal das is äh relativ schnell gemacht\ das zweite wär herauszufinden – wie ist die innere situation von gretchen\ und da müsst ihr wirklich textbelege suchen\ also ihr kennt das ja nur am text ne/ dort sagt ihr wo hab ichs her\ ähm och beim dritten bei der dritten aufgabe ist es ganz wichtig dass ihr textbelege ähm findet ähm ja/ wie sieht sie die liebe\ ähnlich wie wir gefragt haben wie sieht sie religion ist jetzt die frage wie sieht sie liebe\

Die hier ausgewählte Aufgabe kann, den obigen theoretischen Ausführungen folgend, als erster Einsatz der unterrichtlichen *Ergebniskommunikation* gefasst werden, da hier der Ergebnisraum sowohl hinsichtlich der Differenz zwischen schulisch relevanten und schulisch nicht relevanten Ergebnissen (vgl. Kolbe u.a. 2008: 133) als auch der Differenz zwischen formal korrekten und formal nicht korrekten Ergebnissen angelegt wird. Die potentiellen Antworten der SchülerInnen werden so bereits in zweifacher Weise gerahmt: *Erstens* werden sie thematisch begrenzt; sagbar sind Aspekte der äußeren und inneren Situation Gretchens, sowie ihr Verständnis von Liebe. *Zweitens* wird eine Erwartung zur Struktur der Antworten gegeben; diese sind als *Vermutung* plus *Beweis* (durch Textbelege) zu formulieren, d.h. in eine normierte sprachliche Gestalt zu bringen. Darüber hinaus wird die Legitimität der Frage nach Gretchens Verständnis von Liebe an eine gemeinsame Erfahrung bzw. Vorgehensweise im Kontext der Frage nach ihrem Religionskonzept hergestellt. Auch darin lässt sich ein Indiz für die Formgebung möglicher Antworten sehen.

Auffällig in der Aufgabenstellung ist eine Semantik eines „verborgenen, durch Analyse aber schließlich zu entschlüsselnden Sinns“ (Reh/ Rabenstein 2013: 299), die wir als *detektivisch* bezeichnen, weil die SchülerInnen als Personen adressiert werden, die Beweismaterial für den Fall Gretchens entdecken und ermitteln müssen.² Dabei steht die

2 Neben der Festlegung, was als adäquates Ergebnis gilt, werden den SchülerInnen hier zugleich spezifische Sprecherpositionen zugewiesen, die zur Konstitution von Gegenstand und unterrichtlicher Ordnung beitragen. Auch wenn der Fokus unserer Analysen auf dem Ersteren liegt, sind unsere Erkenntnisse in hohem Maße passfähig zur Feststellung Rickens (2009: 130), dass beide Aspekte – also Zeigen und Anerkennen – im pädagogischen Handeln notwendig zusammengehören.

Enthüllung der Motive der Dramenfigur als beweisgestützte Hypothese im Fokus des Auftrags der Lehrerin.

Nach etwa zwölf Minuten befindet sich die Lehrerin auf *Patrouille* durch das Klassenzimmer, worauf sie von einer Schülerin der untersuchten Gruppe angesprochen wird.

S1 wo is n thule (.) oder was is n das\

L ä h h thule is so ne sagenhafte stadt ähm also hier vorallending ähm is das eher als nen sagenhafter ort im norden – gemeint ähm wo sozusagen ähm n reich existiert n sagenhaftes reich\ ja also das das reicht\ also diese diese (.) j a es wird es wird immer als so n eh so n ort ähm verstanden \ ähm aber wie gesagt hier gehts weniger um die geographische einordnung die ihr braucht als die ideelle\ also es is n ort in ner idealen welt inna heilen vergangenheit\

S2 Also (unv.)

L in ner vergangenheit die hier aber nie zeitlich definierbar is das – (.) kann alles sein\ Ja/

S3 die ist also schon immer da sozusagen

S4 das ist genauso wie mit (unv.)

Die Lehrerin wird wie selbstverständlich und unvermittelt als *Expertin* bzw. *Hüterin des Wissens* angesprochen. Damit signalisiert S1 das für die unterrichtliche Interaktion konstitutive „Folgen“ und „Mitdenken“ (Kalthoff 1995: 928) und zeigt sich so als bemühtes und interessiertes Mitglied der Institution Schule. Die Lehrerin nimmt, die ihr zugewiesene Position an und beantwortet die ihr gestellte Frage. Dabei wird die Frage von S1 (zum Teil) für irrelevant erklärt, da „hier“ (also in der Textgrundlage) auf das „Sagenhafte“ und „Ideelle“ und nur untergeordnet auf eine territoriale Einordnung verwiesen werde. Die Schwierigkeit einer territorialen Einordnung zeigt sich auch an einer Begriffsverschiebung von „Stadt“ zu „Ort“ zu „Reich“. Dabei bezieht sie sich auf eine Rezeptionskonvention, die sie auf den zu interpretierenden Textabschnitt überträgt. In den beiden Konklusionen („das reicht“, „die ihr braucht“) wird die Irrelevanz der Schülerfrage im Hinblick auf die gestellte Aufgabe aufgezeigt.

Betrachtet man die gestellte Frage in der Kontextuierung der Aufgabe (vgl. Proske 2006: 147), so erscheint diese nicht als erster sondern vielmehr als zweiter, darauf bezogener Zug und muss daher als Antwort (=Response; auch übersetzbar mit Erwiderung) gefasst werden. Die Antwort der Lehrerin – als nunmehr dritter Zug – stellt dabei zugleich eine Kommentierung dieser Frage-Antwort dar, die das enthaltende Wissen für alle Beteiligten erkennbar als adäquat bzw. inadäquat markiert (vgl. Kalthoff 2000: 435). Dabei steht diese Markierung im Zusammenhang mit dem Ergebnisraum: Mit der inhaltlichen Relevanzsetzung der inneren Situation Gretchens steht die Konzeptualisierung von Thule als ideeller Fluchtpunkt ihrer Projektionen im Vordergrund und wird so Marker³ für die Relevanz von Antworten. Die Dimension der formalen Antwortstruktur spielt hier zunächst keine Rolle.

Das letzte „also“ der Lehrerin lässt eine erneute Konklusion vermuten, die sich aber als inhaltliche Setzung erweist. Zusätzlich zum utopischen Charakter Thules wird nun

3 Als Marker verstehen wir hierbei situationsspezifische Realisierungen von Erwartungen, also Hinweise auf spezifische Dimensionen des Ergebnisraums. Diese Erwartungen können sich u.a. auf den zeitlichen, materialen und inhaltlichen Fokus der (gemeinsamen) Aufmerksamkeit beziehen.

eine zeitliche Verortung eingebracht, die außerhalb des bisher fabrizierten Ergebnisraumes liegt. Die Sprecherposition der Lehrerin erlaubt es ihr offenbar – ausgehend von ihrer Expertise, die *Lösung* bereits zu kennen – nicht nur Fragen bzw. Aufgaben zu stellen, in denen der Ergebnisraum angelegt und aktualisiert wird, sondern diesen auch in weiteren Einsätzen zu verschieben bzw. zu erweitern. In den Paraphrasen und abgebrochenen Einsätzen „wiederzeigen“ die SchülerInnen bereits Gelerntes (Idel/ Rabenstein 2013: 41), knüpfen an gemeinsame Vorerfahrungen an und markieren den Einsatz der Lehrerin so als legitim. Anschließend verweist die Lehrerin auf den Beginn des Liedes („es war ein könig“), erfragt die entsprechende Textsorte („märchen“) und entfaltet diese parallel zur Sage. Auch im Märchen, so die Lehrerin, könne das Geschehen durch die fehlenden Jahreszahlen zeitlich nicht verortet werden. Damit kommt es zu einer (erneuten) Aktualisierung und Erweiterung der Marker für die Adäquatheit von Antworten innerhalb des Ergebnisraumes um eine zeitliche Dimension.

Die Interaktion wird wie folgend fortgesetzt:

- L und worüber – worum gehts denn in den meisten m ä r chen/
 S3 also in den russischen märchen gehts darum dass zwei alte leute n kind wollen \ und dann finden die eins und dann muss – dann kehrt das dann hat das ein abenteuer und dann is alles cool \
 S2 prinzen und prinzessin
 L ok\
 S2 wolf frisst die sieben geißlein lacht
 L ok sehr schön\ es geht um liebe\

Die Frage nach generalisierbaren Märchenthemen wirkt unerwartet, da sie sich nicht unmittelbar aus der vorhergehend besprochenen Thematik ergibt, und setzt die SchülerInnen unter Zugzwang. In dichter Abfolge reagieren zwei Schüler auf die Aufforderung der Lehrerin. Als erstes kommt S3 der Aufforderung nach, indem er sich auf eine bestimmte Märchenkategorie („in russischen märchen“) bezieht und einen eher spezifischen Erzählstrang grob skizziert. Durch die saloppen Formulierungen (z.B. „dann is alles cool“) erhält seine Ausführung einen komischen Unterton. Ohne dass es zu einer verbalen Reaktion von der Lehrerin kommt, nennt S2 anschließend eine märchentypische Figurenkonstellation, die durch die Lehrerin ratifiziert wird. Dann greift er den komischen Unterton aus der Äußerung von S3 auf, nennt ebenfalls eine sehr spezifische Handlung, die sich nicht auf alle Märchen übertragen lässt („wolf frisst die sieben geißlein“) und lacht. Somit entwickelt sich eine ironische Distanz zwischen den spezifischen Schülerantworten und der initiiierenden Frage. Die Lehrerin markiert die Antworten als zutreffendes Wissen über Märchen, zeigt aber dadurch, dass sie die inhaltlichen Angebote nicht aufgreift, die Irrelevanz der Schüleräußerungen in Hinblick auf die gestellte Frage nach generalisierbaren Märchenthematen. In der Folge setzt sie die Antwort selbst: Es geht um Liebe. Auf diese Weise bildet der Textbeleg („es war ein könig“) das Indiz für die innere Situation Gretchens („liebe“) und wird zu deren Motiv ausgebaut.

Das Gespräch wird fortgeführt, die Lehrerin fokussiert schließlich die Situation Gretchens und greift dabei das Sagenhafte des Liedes wieder auf.

L naja ihr müsst schon die lösung finden warum singt sie denn über so ne sagenhafte liebe/

Die Frage betont das detektivische Vorgehen, das von den SchülerInnen erwartet wird. Es gibt einen Fall – Gretchen singt ein Lied über eine sagenhafte Liebe – den es zu lösen gilt. S1 und S3 machen einige Angebote und kommen dann – nach einem Hinweis der Lehrerin – auf den goldenen Becher im Thule-Lied zu sprechen.

S3 also könnte man das darauf beziehen dass der goldene becher dieses schmuckkästchen is/

L ne versuch jetzt mal nich eh das eh darauf zu beziehen\ sie singt hier n volkslied\ ja/

S3 hm\

L dieses lied gibts einfach als volkslied\ und warum singt sie dieses lied/ das hängt wa – das hängt damit zusammen das in diesem lied werte und symbole genannt werden die ihr wichtig sind\ ne/

S1 na die verliebt sich ja vorher in den – faust\

L genau\

Als Schlussfolgerung aus den bisherigen Äußerungen realisiert S3 im Modus einer Frage eine Deutungshypothese. Formal befindet diese sich im Rahmen des Sagbaren, da sie mit dem Text („der goldene Becher“) belegt wird. Die Lehrerin verneint und weist die Bemühung von S3, eine Verbindung zwischen den Gegenständen herzustellen, als nicht relevant zurück. Stattdessen betont sie, dass Gretchen ein Volkslied singt. Somit kommt es zu einer fremdinitiierten Fremdkorrektur (vgl. Kalthoff 1995: 930): Die Lehrerin lehnt den Fokus auf die Materialität ab und korrigiert diesen Ansatz selber, indem sie das Lied als ein Volkslied bezeichnet. So verweist sie auf die weite Verbreitung des Liedes innerhalb einer sozialen Gruppe und macht deutlich, dass es sich nicht um eine spontane Komposition der individuellen Figur handeln könne und relativiert somit Parallelitäten als zufällig. Stattdessen werden wieder die Motive Gretchens fokussiert, die für das Singen des Liedes sprechen und als (rhetorische) Frage an die Schüler gerichtet. Es schließt sich sofort eine weitere Ausführung der Lehrerin an, die sie kurz abbricht und dann mit einem weiteren Hinweis auf das zu suchende Etwas fortsetzt: Die Motive hängen mit den im Lied genannten Werten und Symbolen zusammen, die für Gretchen von Bedeutung sind. Es geht also nicht um materialisierte Dinge, sondern um die Gefühle und Gedanken Gretchens beim Singen des Liedes. Ein weiteres Mal wird das Lied als ideeller Fluchtpunkt der Projektionen Gretchens betont und so als Marker für die Relevanzdimension des Ergebnisraumes abermals bestätigend hervorgebracht. Die Lehrerin schließt ihren Turn mit einer Aufforderung zur Beteiligung und Bestätigung.

Die nun reagierende Schülerin ist nicht S3, sondern S1, die sich zuletzt zur Frage nach dem goldenen Becher verbal beteiligt hatte. Dieser Turn belegt, dass auch verbal nicht beteiligte SchülerInnen der Interaktion folgen und in ihrem Aufmerksamkeitsverlauf von dieser beeinflusst werden (vgl. Kalthoff 1995: 928). S1 knüpft an die gerade erfolgten Ausführungen der Lehrerin an und begründet das Singen des Liedes mit dem Verliebtsein Gretchens. Damit setzt S1 im prozessierten Ergebnisraum ein und verbalisiert das Offensichtliche und bereits Bekannte. Im Anschluss bestätigt die Lehrerin die Äußerung von S1 als situativ richtige Antwort.

Bereits in der Aufgabenstellung ist der Ergebnisraum in zwei Dimensionen – thematische Relevanz („Situation Gretchens“) und formale Struktur („Vermutung plus Beweis“) – angelegt. In der folgenden Ergebniskommunikation wird dieser fortlaufend durch realisierte Antworten aktualisiert (Hinzufügung des Markers „ideeller Fluchtpunkt Gretchens“ für thematische Relevanz). Gleichzeitig bildet der Ergebnisraum auch die Kontextur der Ergebniskommunikation. Auf diese Weise konstituiert der Ergebnisraum seinerseits auch nicht realisierte Antworten, was das „Mitdenken“ bzw. die Einbindung individueller Verläufe der Aufmerksamkeit in eine kollektive Verlaufsordnung trotz der temporär nicht gezeigten Beteiligung in der fortlaufenden Kommunikation erst ermöglicht. Nur wenn nicht realisierte Antworten den gleichen Transformationen durch Kommentierungen unterliegen wie die realisierten, ist ein nahtloser Anschluss an die Ergebniskommunikation möglich.

3.2 Fallbeispiel 2: „Was muss auf den Strich?“

Während im ersten Fallbeispiel eine verbale Aufgabenstellung bearbeitet wird, die – wie die obige Analyse zeigte – relativ großen Spielraum für adäquate Aufmerksamkeitsverläufe bietet, handelt es sich bei der folgenden Szene um ein Unterrichtsgespräch, das auf ein formularhaftes Arbeitsblatt Bezug nimmt, wodurch die kollektive Verlaufsordnung sehr stark eingeschränkt wird.

Abbildung 1: Arbeitsblatt „Faustgestalt“ – Ausschnitt

Bedeutung der

FAUSTGESTALT

Naturwissenschaft

Unwissen

Forschen

Streben nach Wissen + Erkenntnis

→

Rückständigkeit

mittelalterlichen Denkens

→

Die Linien (Striche) machen das Arbeitsblatt zu einem Lückentext oder einem Formular, dessen Leerstellen einen gewissen Aufforderungscharakter besitzen und gefüllt werden müssen. Vorausgesetzt ist dabei eine bestehende (inhaltliche) Struktur, die festlegt, welche Begriffe sinnvoll an den leeren Stellen stehen können. Hier sind lediglich der semantische Bezug und die Länge des Begriffes definiert. Betrachtet man die Positionierung der Worte und Lücken, so fällt eine Brückenstruktur ins Auge: Die „Faustgestalt“ – die durch die typografische Abhebung eine besondere Bedeutung erhält – überbrückt dabei die beiden Säulen am rechten und linken Rand.

Das Arbeitsblatt materialisiert somit – analog zur Aufgabenstellung im ersten Fallbeispiel – den Ergebnisraum hinsichtlich der Dimensionen formale Korrektheit und Relevanz: Erwartet wird ein Begriff der Schriftsprache fester Länge, der die bestehende Struktur erfüllt und einen Bezug zur Bedeutung der Faustgestalt aufweist.

Als die Lehrerin einen unterrichtsorganisatorischen Überblick gibt und sprachlich den Übergang in eine neue Unterrichtsphase ankündigt, meldet sich S1 zu Wort.

- S1 ich hab da noch ne frage weil was muss n jetzt noch mal unter faustgestalt auf den strich\
 L so was muss auf den strich/ achso das hamma vergessen\ ja wie könnte man das bezeichnen/
 so zwischen- (.) zwischen zwei welten zwischen zwei fronten und im grunde genommen hat ja
 die faustgestalt dafür gesorgt dass sich menschheit wirklich och weiterentwickelt hat\ zumin-
 dest im denken und fühlen\
 S1 ja vielleicht zwiespältigkeit\
 L zwiespältigkeit wär nicht schlecht\ was noch/ (.) ja nehmt mal diesen übergangsmenschen ne\
 diesen aufbruchsmenschen\ (.) der natürlich wahnsinnig zwiespältig gesehen wurde\ (.) ich
 denke ma innerlich war der selber och (.) zwiespältig\

Die von der Schülerin gestellte Frage („was muss...“) wird hier im Modus einer Begründung eingesetzt, die „jetzt“ beantwortet, d.h. die Lücke unter „Faustgestalt“ gefüllt werden muss. Hier zeigt sich deutlich, dass das Arbeitsblatt die gleiche kontextuierende Funktion wie die Aufgabenstellung im ersten Beispiel einnimmt und dass der leere Strich – ausgehend von seinem Schließungszwang⁴ („muss“) – zum Gegenstand der Kommunikation werden kann. Die Lehrerin wird als Expertin angesprochen, die den Einwand und Rückschritt als berechtigt markiert und das Füllen der Lücke als „vergessene“ Aufgabe der Klassengemeinschaft herausstellt. Damit weist sie den Status der inhaltlichen Expertise zunächst zurück und stellt ihrerseits die Frage an die Gruppe. Der Gegenstand bleibt durch die Verwendung einer Deixis (in Form des „das“ als Verweis auf den gesuchten Begriff) und des Konjunktivs dabei unbestimmt bestimmt, aber grundsätzlich bestimmbar; damit wird an den im Arbeitsblatt angelegten Ergebnisraum angeknüpft. Zwischen der Frage und dem nachfolgenden Turn der Lehrerin erfolgt keine Pause, was die Frage als rhetorische aufscheinen lässt. Das verwendete „so“ leitet zu einer Elaboration der Intension des gesuchten Begriffes über; dieser sei in einer Zwischenwelt bzw. bipolaren Struktur zu verorten, die zunehmend verhärtet dargestellt wird (von „Welt“ zu „Front“). Mit dem Einsatz „und im Grunde genommen“ führt die Lehrerin die Elaboration weiter aus: Einerseits wird die Faustgestalt als kausale Ursache für die Weiterentwicklung der Menschheit beschrieben, die dann relativiert und fokussiert wird. Daran wird andererseits deutlich, dass „unter“ nicht nur eine lokale, sondern auch thematische Referenz zur Faustgestalt herstellt. Während die Bedeutung der „Zwischenwelt“ durchaus im Arbeitsblatt zu erkennen ist, fehlen optische oder textuelle Hinweise auf die Entwicklungsperspektive. So kommen weder Pfeile zum Einsatz, noch wird die im europäischen Kulturraum konventionelle Leserichtung von links nach rechts berücksichtigt.

4 Am beschriebenen Schließungszwang lässt sich dann auch aufzeigen, dass in Bezug auf die Lücke eine Nicht-Realisierung der (schriftlichen) Antwort als situationsspezifisch nicht adäquat gilt.

Mit diesem Turn aktualisiert die Lehrerin den in der spezifischen Lücke angelegten Impetus des Arbeitsblattes, arbeitet den semantischen Bezug von Lücke und „Faustgestalt“ verbal aus und elaboriert so die Relevanzdimension des Ergebnisraums.

Die Schülerin greift mit dem „vielleicht“ in ihrer Antwort den Modus des Möglichen der gestellten Frage auf und bezieht sich in ihrer Antwort („Zwiespältigkeit“) auf die Bipolarität der Zwischenwelt, die sowohl im Arbeitsblatt als auch in den Ausführungen der Lehrerin angelegt ist. Die Bezeichnung wird zunächst wiederholt, durch den Konjunktiv relativiert und anschließend als „nicht schlecht“ bewertet. Durch die Frage nach weiteren Bezeichnungen wird die Antwort als unzulänglich markiert und weitere SchülerInnen aufgefordert, sich an der Beantwortung zu beteiligen. Der Evaluationsturn der Lehrerin erfolgt also in der bekannten Form einer fremdinitiierten Selbstkorrektur (Kalthoff 1995: 930). Nach der kurzen Pause erfolgt dann eine Beschleunigung der unterrichtlichen Interaktion, da die Lehrerin nun selbst den Begriff („übergangsmensch“), der verschriftlicht die Lücke füllen soll, einbringt. Sie betont damit den Entwicklungsapekt, elaboriert aber in der Folge ihre Antwort, die sie mit der von der Schülerin vorgeschlagenen Bezeichnung zusammenfügt (vgl. ebd.: 934); die Zwiespältigkeit wird so zu einem Bezeichner der Faustgestalt. Damit wird diese Eigenschaft als relevantes Wissen markiert, das jedoch die Lücke nicht füllt. Zwar ist der kollektive Aufmerksamkeitsfokus von Beginn an gegeben und zu diesem wird in der Ergebniskommunikation auch stets zurückgekehrt. Obgleich der Ergebnisraum hinsichtlich der Relevanzdimension durch die Einsätze der Lehrerin keine Begrenzung oder Verschiebung erfährt, wird die Antwort von S1 als zugleich relevant und formal korrekt (und somit als Ergebnis) als auch unzutreffend für diese spezifische Auslassung markiert. Damit unterscheidet sich diese Szene deutlich vom ersten Fallbeispiel. Insgesamt wird in diesem Fallbeispiel der Ergebnisraum durch die Lücken des formularhaften Arbeitsblattes stark eingeeengt. Die Reduktion der erwarteten Antworten auf Ein-Wort-Aussagen, verbunden mit Richtungs- und Operationszeichen, erfasst die Komplexität der Denkstrukturen der SchülerInnen nicht und schränkt damit auch produktive Sinnerzeugungsprozesse stark ein (vgl. auch Jung 1980: 87).

3.3 Fallbeispiel 3: „Faire Wette“

Ausgangspunkt der Interaktion im folgenden Fallbeispiel – als Vertreter einer Situation geringer Aufmerksamkeitsfokussierung – ist das Ende der Dramenszene „Prolog im Himmel“, das mit der darin enthaltenen Figurenrede von dem Herrn und Mephisto mehrfach in der Aufgabenstellung betont wird. Die Lehrerin knüpft dann an das Erkenntnisinteresse von S1 an („da komm wer nämlich noch mal auf deine frage die du gerade gestellt hast zurück S1“) und etabliert die Aufgaben für die individuelle Lektüre. Von den SchülerInnen wird der eigenständige Schluss gefordert („überlegt mal“), ob und wie die Wette funktioniert und ob sie fair ist. Somit ist der Ergebnisraum sehr offen angelegt: Erwartet werden von den SchülerInnen vorläufige und individuelle Schiedsentscheidungen zur Chancengleichheit der Wettparteien, die aber im Gegensatz zu den vorherigen Fallbeispielen weder in einer bestimmten Struktur noch in einem speziellen Modus sichtbar realisiert werden müssen. Gleichzeitig besitzt die Aufgabenstellung einen vorbereitenden Charakter, der eine abschließende Verhandlung mit Urteilsbildung vermuten lässt.

Die sich anschließende Einzelarbeit endet mit der Aufforderung der Lehrerin, sich zur Frage, ob die Wette fair sei, zu positionieren. Nachdem einzelne Schülerinnen ihre Einschätzung verbalisiert haben, verlangt die Lehrerin entsprechende Begründungen. Dem kommen S2 und S1 nach, wobei S1 ihre Position wiederholt vertritt und von der Lehrerin direkt adressiert wird.

- L Na du denk- du gehst jetzt einfach davon aus dass die ja beide gleichberechtigt sind\ so hab ich dich verstanden\ die haben beide gleiche chancen sagst du jetzt und S2 sagt aber nö der herr hat schon bessere chancen aber warum hatn der bessere chancen darauf müssn wir jetzt noch mal gucken
- S1 genau ich weiß nicht wo der die besseren chancen hat\
- L das wird aber hier im text genannt\ was is denn mephisto für den herrn\
- S1 ein knecht
- L ein knecht genau\die ham n knecht herrn verhältnis (.)

Die Lehrerin zeigt sich zunächst als Moderatorin, indem sie die Einschätzungen der Schülerinnen wiederholt und einander als innerhalb des Ergebnisraums mögliche aber sich widersprechende Urteile gegenüberstellt. Da sich auf dieser Ebene keine Einigung abzeichnet, sollen die Begründungen die Überzeugungsarbeit leisten und zu einem gemeinsamen Urteil führen. Ihre Sprecherposition nutzend verschiebt die Lehrerin den gemeinschaftlichen Aufmerksamkeitsfokus und legt bereits an dieser Stelle die abschließende Konklusion an, die dem Herrn bessere Ausgangsbedingungen für die Wette zuspricht. S1 stimmt der Verschiebung zu; es seien genau die fehlenden Begründungen, die aus ihrer Perspektive gegen die besseren Chancen des Herrn sprächen. Dem widerspricht die Lehrerin und verweist auf den Text als Autorität, der keinen Zweifel an der günstigeren Ausgangslage des Herrn und dem Urteil der Lehrerin lässt. Bezogen auf die ursprüngliche Aufgabenstellung hat S1 zwar ein adäquates Ergebnis erbracht – sie hat nachgedacht und ein Urteil gefällt, das aber dem Text als neu etablierter Bewertungsinstanz nicht standhalten kann und deswegen als falsch zurückgewiesen wird. Die nachfolgende Ein-Wort-Frage der Lehrerin richtet sich nicht auf eine konkrete Textstelle, sondern auf die hierarchische Stellung Mephistos gegenüber dem Herrn. Die Antwort erfolgt prompt und wird von der Lehrerin ratifiziert. Damit folgt die Interaktion dem klassischen IRE-Schema und belegt das vorher bereits aufscheinende Urteil.

In diesem Fallbeispiel war der anfänglich etablierte Ergebnisraum sehr offen angelegt und fokussierte die individuellen Verläufe der Aufmerksamkeit nur minimal. Zum einen kam es dadurch zu einer dichten Aushandlung.⁵ Zum anderen gelang es zunächst nicht, die adäquate Antwort von S1 als falsch zurückzuweisen. Ausgehend von dieser Paradoxie wurde der Ergebnisraum mit Hilfe des Textes als Bewertungsinstanz für den Geltungsanspruch von Antworten eingeengt. Damit wird mit der Faktizität des Textes in diesem Fallbeispiel erstmals eine weitere Dimension des Ergebnisraums etabliert, mit deren Einführung in der Ergebniskommunikation der geteilte Aufmerksamkeitsfokus ermöglicht und ein Ergebnis ratifizierbar wird.

5 Aus Platzgründen kann die über 5-minütige Diskussion hier nicht vollständig abgebildet werden.

3.4 Ergebniskommunikation und -raum im Fallvergleich

Zentraler Bestandteil der Ergebniskommunikation in allen drei Szenen ist die „Herstellung von Wissen in Form situativ richtiger Schülerantworten“ (Kalthoff 1995: 930). Dabei folgt die Logik dem bekannten Schema aus Anbahnung (I), Antwort (R) und Kommentierung (E). Die Kommentierung verwandelt dabei die Geltungsansprüche individueller Aufmerksamkeitsverläufe und Antworten in Gewissheiten (vgl. Kalthoff 2000: 435) und insofern in kollektive Verlaufsordnungen, d.h. Ergebnisse. Wie sich zeigt, ist die Fokussierung jedoch nicht allein auf Fragen der Lehrperson zu beschränken, sondern erweist sich als gerahmt durch Materialität und zeitlich vorgelagerte Aufgabenstellungen. Damit können Fragen von Lernenden als Antworten gelten, die hinsichtlich des enthaltenden Wissens als (in-)adäquat markiert werden. Doch nicht nur realisierte Einsätze bzw. Antworten unterliegen der Beeinflussung; das für Unterricht konstitutive „Mitdenken“ wird erst durch die Aktualisierung und Transformation auch öffentlich zeitweise nicht erkennbarer Aufmerksamkeitsbindung in die kollektive Verlaufsordnung ermöglicht.

Die „epistemische Autorität“ der Lehrkraft (ebd.: 436) beschränkt sich nicht nur auf das Kommentieren selbst, sondern auch auf die Festlegung und Verschiebung der Kriterien (in Anbahnung und Kommentierung), anhand derer die Adäquatheit von Antworten bestimmt wird. Diese Kriterien fassen wir als Dimensionen eines Raumes möglicher und adäquater Antworten, d.h. als Ergebnisraum. Im vorliegenden Material konnten wir die Dimensionen der schulischen Relevanz (1), der Realisierung (2), der formalen Korrektheit (3) sowie der Faktizität (4) rekonstruieren. Dabei zeigte sich vor allem am letzten Fallbeispiel, dass aus der Paradoxie einer adäquaten und dennoch „falschen“ Antwort heraus eine stete Aktualisierung und Transformation des Ergebnisraumes auch hinsichtlich seiner Dimensionen realisierbar ist.

4. Fazit und didaktische Bewertung der Fallrekonstruktionen

In dem von uns analysierten Unterricht werden Ergebnisse als richtig bzw. schulisch relevant markiertes Wissen situativ und routinisiert produziert, indem die Verläufe der Aufmerksamkeit und die Einsätze der Lernenden durch die Unterrichtsmaterialien, Aufgabenstellungen und Evaluationsturns der Lehrkraft in ihrer Richtung bestimmt werden. In der Aufführung dieser pädagogischen Praktiken emergiert ein Ergebnisraum, den wir anhand der vier Dimensionen *schulische Relevanz*, *Realisierung*, *formale Korrektheit* und *Faktizität* näher bestimmt haben und der die Kriterien für adäquate Anschlüsse der InteraktionsteilnehmerInnen bereithält. Dieser wird demzufolge wesentlich durch lehrendeninitiierte Zeigeinteraktionen strukturiert und in der Situation aktualisiert und transformiert.

Die jeweiligen Antworten der Lernenden werden also nicht ohne Validierung durch die Lehrerin als der „Hüterin des Wissens“ zu einem Ergebnis. Vielmehr werden diese Antworten von der Lehrerin auf die ein oder andere Weise zur Hervorbringung derjenigen Ergebnisse funktionalisiert, die bereits vorab angelegt waren und nun als gesichertes Wissen – eben als Ergebnis – gelten dürfen. Die Lernenden werden so zu

Ko-Produzenten von Ergebnissen, aber nur innerhalb des von der Lehrerin maßgeblich etablierten und begrenzten Ergebnisraums. Zwar kommt den Deutungen der Lernenden in den Fallbeispielen ein unterschiedlicher Stellenwert zu, gleichzeitig weisen aber alle drei Rekonstruktionen die Gemeinsamkeit auf, dass immer die Lernenden scheinbar feststehende Antworten auf die Fragen der Lehrerinnen – nach einer bestimmten Deutung, einem bestimmten Begriff, einem bestimmten Urteil – suchen. Darin bestätigen wir in der Tendenz ältere und neuere Unterrichtsanalysen (vgl. Kalthoff 1995: 930ff.; Reh/ Rabenstein 2013: 301ff.).

Mit der Vorstellung standardisier- und überprüfbarer Outputs sind die rekonstruierten Muster der Ergebniskommunikation somit gut vereinbar. Als zentrale Differenz zeigt sich diejenige zwischen den erwarteten Ergebnissen der Lehrkraft und den Antworten der Lernenden, die im Verlauf der Interaktion in vereindeutigender Weise bearbeitet wird. Diese „vertikale“ Differenz geht, wenn sie sich als Verlaufsmuster ganzer Unterrichtseinheiten reproduziert, mit der Gefahr einher, dass die im Unterricht als objektiv behandelte Sache – der eindeutige und nur noch zu entdeckende Sinn – mit den subjektiven Welten der Lernenden unverbunden bleibt. Aus einer didaktischen Perspektive finden sich im Kontrast zu den rekonstruierten und für unser Sample typischen Mustern Forderungen nach einem stärker an sinnstiftendem Verstehen orientierten (Literatur-)Unterricht. Ein solcher müsste die alltägliche Bedeutungswelt der Lernenden, ihre durch den Text aktualisierten subjektiven Vorstellungen in den Vordergrund rücken, diese „horizontale“ Differenz unterschiedlicher Perspektiven auf den Text vergleichend zum Gegenstand des Unterrichts machen und auf diese Weise nicht verein-, sondern *vervieldeutigen* (vgl. grundsätzlich Combe/ Gebhard 2012; literaturdidaktisch Birkmeyer 2015). Das könnte mit dem normativen Ziel einer sinnhaften und persönlichkeitswirksamen Gegenstandserfahrung zu einer nicht nur koordinativen, sondern kooperativen Ergebniskonstitution führen, die damit aber sowohl die etablierte soziale Ordnung des schulischen Systems als auch die Legitimität standardisierter fachlicher Anforderungen unterrichtlicher Arbeit zumindest partiell in Frage stellen würde.

Autoreninformationen

Prof. Maria Hallitzky
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik
des Sekundarbereichs
maria.hallitzky@uni-leipzig.de

Dr. Beate Beyer
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
beate.beyer@uni-leipzig.de

Christopher Hempel
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
christopher.hempel@uni-leipzig.de

Dr. Christian Herfter
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
herfter@uni-leipzig.de

Johanna Leicht
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
johanna.leicht@uni-leipzig.de

Ellen Schroeter, M.A.
Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarbereichs
eschroet@rz.uni-leipzig.de

Literatur

- Birkmeyer, Jens (2015): Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellungen im Literaturunterricht. In: Ulrich Gebhard (Hrsg.): Sinn im Dialog. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-50.
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung - eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg/ u.a. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Wiesbaden: Springer, S. 11-28.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Annäherungen an das Verstehen im Unterricht. In: ZISU 1, S. 221-230.
- Dinkelaker, Jörg (2015): Varianten der Einbindung von Aufmerksamkeit. Zeigeinteraktionen in pädagogischen Feldern. In: Reh, Sabine/ Berdelmann, Kathrin/ Dinkelaker, Jörg (Hg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie, Wiesbaden: Springer VS, S. 241-264
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart: Reclam.
- Hogrefe, Juliane/Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: ZISU 1, S. 7-30.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: ZISU 2, S. 38-57.
- Jung, Doris (1980): Sinnkonstitution durch Schülerantworten und Unterrichtsverlauf. In: Ramge, Hans (Hrsg.): Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht. Giessen: Wilhelm Schmitz Verlag, S. 77-108.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 925-939.

- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 429-446.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. Köln: Wolters Kluwer.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(1), S. 125-143.
- Köller, Olaf (2009): Bildungsstandards. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 529-548.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Lersch, Rainer (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts (Kurzfassung). In: Schulpädagogik – heute 1, URL: www.schulpaedagogik-heute.de [Zugriff am: 23.11.16].
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Lewis, David (1975): Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- Prange, Klaus (2012): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh
- Prenzel, Manfred (2000): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. In: Unterrichtswissenschaft, 28, S. 103-126.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. In: Mammes, Ingelore u.a. (Hrsg.) Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 141-154.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 668–690.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32/4, S. 282-301.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (3), S. 291-307.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagsschulforschung. In: Reh, Sabine u.a. (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztags-schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-62.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 209-222.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Paderborn, S. 111-134.
- Schneider, Dirk (in Vorbereitung): Umgang mit Zielvorstellungen in einem offenen Unterricht. Zur Anpassung der Zielvorstellungen an individuelle Lernausgangslagen in einem offen angelegten Deutschunterricht an Sekundarschulen.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2013). Lehrplan Gymnasium. Deutsch, URL: http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf [Zugriff am: 23.11.16].