

Spendrin, Karla; Kinoshita, Emi; Herfter, Christian; Leicht, Johanna; Hallitzky, Maria
**Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion.
Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung**

Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]:
*Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle
Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 48-66*



Quellenangabe/ Reference:

Spendrin, Karla; Kinoshita, Emi; Herfter, Christian; Leicht, Johanna; Hallitzky, Maria: Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung - In: Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]: Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 48-66 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243517 - DOI: 10.25656/01:24351

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243517>

<https://doi.org/10.25656/01:24351>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Maria Hallitzky
Christine Kieres
Emi Kinoshita
Nariakira Yoshida
(Hrsg.)

Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch

Interkulturelle und interprofessionelle
Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © amitus / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5941-7 digital doi.org/10.35468/5941
ISBN 978-3-7815-2501-6 print

Inhaltsverzeichnis

Mohammad Reza Sarkar Arani

Foreword 7

Kapitel 1: Einleitung

Maria Hallitzky und Emi Kinoshita

„Sie konnten zusammen nicht kommen“ – Interprofessionalität und Interkulturalität in der Perspektivierung von Unterricht 17

Kapitel 2: Kontrastierende Perspektiven auf Unterricht aus Forscher:innen- und Lehrer:in-Perspektive: Unterrichtsanalysen

Christine Kieres

2.1 „Die drei Männer“ – Beschreibung einer Unterrichtseinheit als gemeinsamer Analyse- und Reflexionsfokus 37

Christine Kieres

2.2 Analyse der unterrichtenden Lehrperson bezogen auf die eigene Unterrichtsstunde 43

Karla Spendrin, Emi Kinoshita, Christian Herfter, Johanna Leicht und Maria Hallitzky

2.3 Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung 48

Nariakira Yoshida, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Asuka Matsuura, Kazuhisa Ando, Serina Sakurai, Makoto Ninomiya, Yuka Fujiwara und Yue Ming

2.4 Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. Perspektiven der Jugyo Kenkyu 67

Kapitel 3: Reflexion der Lehrperson zu den wissenschaftlichen Interpretationen

Christine Kieres

Theorie trifft Praxis?

Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht 87

Kapitel 4: Zusammenführung der Perspektiven

Christian Herfter, Christine Kieres, Johanna Leicht, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto und Nariakira Yoshida

Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung 99

Anhang

Überblick über den Aufbau der Stunde 121

Auswahl und Transkriptionslegende 122

Transkript der Szene 2: „Die Drei Männer“ 123

Transkript der Szene 3 „Arbeitsauftrag“ 125

Transkript der Szene 5 „Auswertung der Gruppenarbeit“ 126

Autor:innenverzeichnis 137

*Karla Spendrin, Emi Kinoshita, Christian Herfter,
Johanna Leicht und Maria Hallitzky*

2.3 Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung

2.3.1 Theoretische Rahmung: Individualisierung und Vergemeinschaftung in Lehr-Lern-Prozessen

Eine Unterrichtsstunde verstehen wir in einer kulturtheoretisch-praxeologischen Perspektive als eine Sequenz von Unterrichtspraktiken, d.h. körperlich vollzogenen Aktivitäten, die durch ihre Iterativität eine identifizierbare Organisation von Menschen und Dingen in spezifischen zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten konstituieren (vgl. allgemein zur Theorie sozialer Praktiken Reckwitz 2003; sowie spezifischer für Unterricht Reh u.a. 2011, S. 213f.).

Als pädagogisch gerahmte, unterrichtliche Praktiken im engeren Sinne sind diese Sequenzen dann zu verstehen, wenn die interagierenden Individuen oder Gruppen das Verhältnis von ‚Lehren‘ (also die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten) und ‚Lernen‘ (also den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten) bearbeiten. Gleichzeitig wird dabei notwendigerweise auch eine Unterscheidung von schulisch relevantem und irrelevantem Wissen vollzogen (Kolbe u.a. 2008, S. 130f.).

Für unsere Betrachtung der Unterrichtsstunde konzentrieren wir uns auf die interaktiven Bezugnahmen der an Praktiken beteiligten Personen. Diese können durch die Unterrichtsvorbereitung bereits angebahnt werden, realisieren aber in der Unterrichtssituation ihre jeweiligen Sinnbezüge durch geteilte Aufmerksamkeiten in komplexen Routinen zwischen räumlich zueinander angeordneten Körpern und Artefakten (vgl. allgemein zur Öffentlichkeit und Transsituativität sozialer Praktiken Schmidt & Volbers 2011, S. 28f.). Somit werden die hier betrachteten unterrichtlichen Praktiken als interaktive Bezugnahmen auf einer mikroskopischen Ebene für uns beobachtbar.

Innerhalb dieses Phänomenbereichs – der Unterrichtsstunde – interessieren wir uns für Prozesse der Individualisierung und Vergemeinschaftung, fragen also nach der Herausbildung von spezifischen Selbst- und Fremdverständnissen im Unterrichtsprozess. Über den Begriff der Anerkennung bzw. der Adressierung geraten damit jene Prozesse in den Blick, in denen sich die Menschen innerhalb sozialer

(hier: unterrichtlicher) Situationen als spezifische Individuen und Gemeinschaften hervorbringen. Von Interesse sind deshalb nicht alle empirisch vorfindbaren Unterrichtspraktiken, sondern vorrangig jene „sozial vollzogenen Praktiken“ (Ricken u.a. 2017, S. 209), die mit sprachlichen oder nicht-sprachlichen (Re-) Adressierungen verbunden sind. Denn „indem soziale Akteur:innen [sic] in Interaktion sowohl qua Adressierung als ‚Jemand‘ angesprochen, darin zu ‚Jemandem‘ [...] gemacht werden, als auch qua Re-Adressierung sich dazu verhalten, indem sie Zuschreibungen übernehmen, ablehnen oder verschieben und in ein Verhältnis zur Positionierung wie zu sich selbst treten (können) und sich selbst als ‚Jemand‘ vertreten, lässt sich – mindestens in mikrologischer Perspektive – nachvollziehen, wie Akteur:innen [sic] in Interaktion sich als spezifische ‚Subjekte‘ hervorbringen“ (ebd. S. 208). Dies verweist auf den grundlegenden interaktionistischen Gedanken der „soziale[n] Vermitteltheit des Selbstverständnisses“ (Pettenkofer 2017, S. 145).

Eine wesentliche Voraussetzung für eine detaillierte Analyse von Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung im Kontext von Lehr-Lern-Situationen ist mithin deren Verständnis als komplexe und zeitlich übergreifende Interaktionssequenzen innerhalb einer praxeologischen Perspektive.¹ Mit Blick auf die oben benannte Relevanz der Relationen von Vermittlung und Aneignung bzw. schulisch relevantem oder irrelevantem Wissen richtet sich unser Forschungsinteresse sowohl auf die (Re-)Adressierungen in der Klasse als auch auf die Konstruktion des Unterrichtsthemas² innerhalb dieser Interaktion.

1 Der Begriff ‚Interaktion‘ bezeichnet damit zugleich mehr *und* weniger als der Begriff der ‚Praktik(en)‘: Zum einen ist (sozialtheoretisch) mit ‚Interaktionen‘ eine Teilmenge aller möglichen Praktiken gemeint, nämlich nur jene, in denen sich Menschen (auch) aufeinander beziehen. Dies bedeutet zugleich, dass diese Interaktionen selbst Praktiken sind, womit die Behauptung einer auch mit Abwesenden geteilten Art und Weise des Tuns (hier: des Interagierens) verbunden ist. Zum anderen können (gegenstands- bzw. phänomenbezogen) mit ‚Interaktionen‘ zeitlich umfassendere Sequenzen von (Re-)Adressierungen gemeint sein, in denen verschiedene (interaktionale) Praktiken vorkommen und die zudem als Teil sozialer Beziehungen über die Situation hinweg fortgesetzt werden (können) (ein instruktives Beispiel hierfür bietet Hirschauer 2016, S. 63f.). Erst letzteres plausibilisiert eine „Sedimentierung“ (Ricken u.a. 2017, S. 209) von situativ hervorgebrachten Selbst- und Fremdverständnissen.

Zur Unterscheidung von Praktiken und Interaktionen vgl. grundlegend Reckwitz 2003, S. 192; zu Gemeinsamkeiten, Differenzen und produktiven Interferenzen praxeologischer und pragmatisch-interaktionistischer Sozialtheorien Strübing 2017, Pettenkofer 2017 sowie Schäfer 2012.

2 Die Begrifflichkeiten ‚Thema‘, ‚Sache‘ oder ‚Gegenstand‘ des Unterrichts werden hier synonym verwendet. Gemeint ist das ‚Dritte‘ des Unterrichts (vgl. Baltruschat 2016). Bedeutungs-differenzierungen – beispielsweise hinsichtlich der Rahmung dieses Dritten durch die Lehrperson, die Hervorbringung in der unterrichtlichen Interaktion oder den Bezug auf einen außerpädagogischen gesellschaftlichen Gegenstand werden hier (anders als in manchen didaktischen Theorien) mittels der konkreten sprachlichen Kontextualisierung und Beschreibung und nicht mit einer spezifischen

Dabei lassen sich drei Schwerpunkte unseres Forschungsinteresses benennen, die unsere Interpretationen des empirischen Materials anleiten:

Erstens sind wir an allem interessiert, was die Lehrperson tut oder sagt, um bei den Schülern irgendeine Art von Reaktion hervorzurufen. Wir untersuchen dabei auch, wie ‚Fragen‘³ der Lehrperson mit den interaktiven Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung im Unterricht zusammenhängen. Wenn eine Person als ein spezifischer ‚Jemand‘ angesprochen wird, erscheinen nicht nur das angesprochene Individuum, sondern auch der/die Ansprechende und die potentiellen Beobachter:innen als Elemente eines entstehenden sozialen Verhältnisses (Ricken u.a. 2017, S. 207). Darüber hinaus können nicht nur Individuen, sondern auch Gruppen der Ursprung und das Ziel der Adressierung sein. Da Individuen und Gruppierungen im schulischen Unterricht (fast) immer gemeinsam auftreten, betrachten wir Individualisierung und Vergemeinschaftung (qua Adressierung) als interdependente Interaktionsprozesse.

Zweitens sind wir daran interessiert, wie die Teilnehmenden mit dem doppelten Verweisungszusammenhang des Unterrichts umgehen. Einerseits ist der Unterricht selbst eine ‚echte‘ Interaktion im täglichen Leben. Andererseits ist er eine spezifische ‚Vorbereitungssituation‘, die explizit auf den Erwerb von Wissen ausgerichtet ist, das für etwas relevant sein soll, das über die Interaktionssituation selbst hinausgeht (vgl. Rödel 2015, S. 205). Im besonderen Licht dieses doppelten Verweisungszusammenhangs untersuchen wir, wie Fragen der Lehrperson verstanden werden können.

Drittens untersuchen wir, wie und als was das Unterrichtsthema in den Fragen der Lehrperson und den Antworten der Schülerinnen und Schüler konstruiert wird und welches Wissen darin wie zur Geltung gebracht wird (vgl. Spendrin u.a. 2018, S. 55f.).

2.3.2 Methode

Die zu betrachtende Unterrichtsstunde haben wir zu Analyse Zwecken videographisch aufgezeichnet. Mit Hilfe dieser Aufnahmen ist es nicht nur möglich, eine Beobachtung zu wiederholen, sondern auch die in der Analyse notwendigen Selektionen zu revidieren und somit die Beschreibungen immer wieder anzupassen. Auf diese Weise wird die Beobachtung selbst für die Forschenden beobachtbar (Dinkelaker 2018, S. 148). Grundlegend waren für uns zwei Analyseverfahren

Terminologie gekennzeichnet. So lassen sich auch Übergänge und Überlagerungsverhältnisse in der spezifischen Konstituierung des Unterrichtsthemas differenzierter beschreiben.

3 Unter ‚Fragen‘ verstehen wir jede Äußerung der Lehrperson, die eine Reaktion seitens der Schülerinnen und Schüler erwarten lässt. Sie ist damit mit dem ersten Einsatz der bekannten unterrichtlichen Mikrostruktur von Initiation, Reaktion und Feedback (Mehan 1979) gleichzusetzen.

– die Segmentanalyse und die Sequenzanalyse (Dinkelaker & Herrle 2009) – um die videographierten Unterrichtspraktiken zu rekonstruieren. Das erste Analyseverfahren – die Segmentanalyse (ebd., S. 54-64) – zielt darauf, sich zunächst eine Übersicht über die Bezugnahmen zu verschaffen. Zu diesem Zweck sahen wir uns das stark beschleunigte Video ohne Ton an, um herauszufinden, was für die verschiedenen Phasen der Unterrichtsstunde besonders relevant ist. Dadurch ist es möglich, sogenannte „Gliederungssignale“ (ebd., S. 55) zu identifizieren, welche z.B. bestimmte Körperbewegungen oder ein charakteristischer Gebrauch von Artefakten sein können. Anhand dieser Signale unterscheiden wir verschiedene Segmente des Videos, die wir mit verschiedenen Phasen der Unterrichtsstunde gleichsetzen. Konkret wurde die analysierte Unterrichtsstunde durch den Gebrauch und die Position der Tafel, der Kreide oder des Overheadprojektors (OHP) visuell strukturiert, ebenso wie durch die räumliche Positionierung und Ausrichtung des Lehrerinnenkörpers. Die Segmentanalyse half uns des weiteren, Segmente sowie Szenen auszuwählen, die für unsere Forschungsfrage als besonders bedeutsam erschienen.

Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer Interaktion, die sich auf eine OHP-Folie bezieht, währenddessen die Lehrerin vor den Schülern steht, die in nach vorne auf die Tafel ausgerichteten Reihen sitzen (Segment 1). Im Anschluss öffnet die Lehrerin beide Flügel der Tafel und es zeigt sich ein vorbereitetes Tafelbild, welches aus drei nebeneinander stehenden Abschnitten besteht. Die Abschnitte enthalten horizontale Linien, die später nach einer Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schülern beschrieben werden (Segment 2). Nachfolgend ergänzt die Lehrerin noch drei horizontale Linien auf der Tafel. Im folgenden Segment formieren sich kleinere Schülergruppen (Segment 3), die miteinander reden (Segment 4). Nachdem sich diese Gruppen wieder aufgelöst haben, entsteht wieder die anfängliche Sitzordnung, die Lernenden sitzen also in auf die Tafel ausgerichteten Reihen. Nun stellen sich drei Schüler nacheinander vor die Klasse und präsentieren etwas mit je einer OHP-Folie. Verbunden werden diese Präsentationen durch je eine Phase, in denen die Lehrerin vor der Tafel steht (Segment 5). In den letzten Minuten des Videos verbleibt die Lehrerin an ihrem Tisch, während die Schüler ihre Sachen allmählich zusammenräumen (Segment 6).

Die ausgewählten Segmente wurden transkribiert, wobei nicht nur verbal-sprachliche sondern auch einige nicht-sprachliche Informationen Berücksichtigung fanden. In diesem spezifischen Fall wurde das deutschsprachige Transkript zusätzlich von uns für unsere Kolleg:innen aus Hiroshima in die englische Sprache übertragen. Auf der Basis dieser Transkripte untersuchten wir die interaktiven Sequenzen mit dem zweiten Verfahren (Sequenzanalyse), um zu rekonstruieren, wie die Teilnehmenden eine bestimmte Bedeutung ko-konstruieren (Dinkelaker & Herrle 2009, S. 75). Die Interpretation folgte dabei einer Adaption der Interaktionsana-

lyse, die von Krummheuer und Naujok entwickelt wurde (Krummheuer & Naujok 1999, vgl. auch Krummheuer 2007) und die wir bereits für andere Rekonstruktionen im Literaturunterricht verwendet haben (vgl. Hallitzky u.a. 2016a, 2016b, 2017, Leicht u.a. 2017). Wir begannen mit einer ‚turn-by-turn‘-Analyse, d.h. Äußerung für Äußerung. In Anlehnung an die adressierungsanalytische Vorgehensweise von Ricken u.a. (2017, S. 212f.) fokussierten wir in der Analyse der einzelnen ‚turns‘ die folgenden ‚heuristischen Fragen‘, die es ermöglichen, unser Forschungsinteresse mithilfe der dargestellten theoretischen und methodologischen Grundannahmen zu konkretisieren und an das Material heranzutragen:

- Wie werden die Lehrerin, die Schüler und/oder die Sache in den Fragen der Lehrerin und den Antworten der Schüler (re)adressiert und zur Sprache gebracht?
- Welche Normen und Erwartungen werden gegenüber den Schülern deutlich und welche Möglichkeiten eröffnen bzw. verschließen sich durch die Fragen der Lehrerin? Wie (und als wer) zeigen sich die Schüler im Umgang mit diesen Erwartungen?
- Was wird durch die Fragen der Lehrerin zur ‚Lernaufgabe‘ gemacht? Welches Wissen, welche Fähigkeiten und Haltungen können dadurch erlangt werden bzw. welche Möglichkeiten individuellen und gemeinschaftlichen Agierens werden dadurch eröffnet und/oder verschlossen?

2.3.3 Interpretation

2.3.3.1 Szenenauswahl auf der Basis der Segmentanalyse

Basierend auf den erwähnten Gliederungssignalen zeigten die Ergebnisse der Segmentierung eine ‚dreiteilige Struktur‘ des Unterrichts, die unser Interesse erweckte. Die spezifischen Linien auf dem Tafelbild im **zweiten Segment** ließen eine Relevanz von ‚Lehrerfragen‘ für die Unterrichtsinteraktion vermuten. Auch das **fünfte Segment** mit seinen charakteristischen Wechseln des Körperarrangements erschien interessant hinsichtlich der Relation zwischen den wechselnden Redeanteilen und räumlichen Positionierungen von Schülern und der Lehrerin. Wir entschieden uns, die Szene nach der ersten Schülerpräsentation näher zu betrachten, weil diese lebendiger und auch länger als die weiteren zwei vergleichbaren Schülerpräsentationen erschien. Unter Hinzuziehung der verbalen Interaktion (Tonspur des Videos) wurde deutlich, dass es sich um eine Interaktion zur Figur ‚Burleigh‘ aus dem Drama Maria Stuart handelt. Daher konzentrierten wir uns in der folgenden Sequenzanalyse auf die Segmente 2 sowie 5 und insbesondere auf die Szenen, die im Bezug zur Figur ‚Burleigh‘ stehen.

2.3.3.2 Sequenzanalyse

Segment 2

Zu Beginn des zweiten Segments öffnet die Lehrerin die beiden Flügel der Tafel. Auf der Innenseite der Tafel wird eine vorbereitete dreispaltige Darstellung sichtbar, die charakteristische (leere) Linien enthält. Währenddessen sagt die Lehrerin „diese drei Männer müssen nämlich jetzt erstmal ins Visier genommen werden“ (ID2-01L). Mit dem unpersönlichen, passiven „müssen ... werden“ (ebd.) formuliert die Lehrerin eine allgemeine Aufgabe, spricht also aus der Position einer abstrakten Autorität, die ihr vertraut erscheint, aber zugleich nicht unbedingt mit ihr selbst identisch ist: Nicht die Lehrerin, sondern eine andere, nicht näher bezeichnete und insofern vage Instanz bestimmt eine Ordnung der Aufgabe, d.h. was als nächstes zu tun ist. Dies wird durch die Metapher ‚ins Visier nehmen‘ noch verstärkt, die aus dem militärischen Kontext stammt, wo Befehlen zwangsläufig Folge zu leisten ist. In diesem Sinne wird eine strikte Autorität konstituiert. Sowohl die Lehrerin als auch die Schüler sind gewissermaßen dieser Autorität unterworfen, der die Lehrerin ihre Stimme zu leihen scheint. Auch wenn kein konkretes Handeln von den Schülern gefordert wird, werden sie – wie auch die Lehrerin selbst – in die Gruppe derjenigen, die etwas tun ‚müssen‘, aufgenommen. Die gesetzte Aufgabe – die drei Männer ‚ins Visier zu nehmen‘ – besteht dabei in der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die benannten Figuren, die metaphorisch als ‚Ziel‘ benannt werden. Im Kontext des Literaturunterrichts (und nicht etwa des Militärs) ist dies als Modus eines ‚sich gemeinsam etwas näher Anschauens‘ zu verstehen, was sich hier konkret auf „diese drei Männer“ (ebd.) bezieht. In diesen Modus inkludiert sich die Lehrerin einerseits selbst, da nicht sie diese Aufgabe explizit stellt, sodass sie selbst dieser gemeinsamen Zielsetzung ebenso unterworfen erscheint. Andererseits nimmt die Lehrerin eine spezifische, herausgehobene Position in diesem gemeinsamen Diskussionsmodus ein, insofern sie als die ‚Stimme der abstrakten Autorität‘ offenbar weiß, was zu tun ist. Der Gegenstand des Unterrichts, die drei Berater Elisabeths, wird in dieser Sequenz als etwas hervorgebracht, das eines ‚näheren Hinsehens‘ bedarf, aber dabei ‚richtig‘ getroffen werden kann (oder eben nicht).

Die Lehrerin benennt „diese drei Männer“ (ebd.) nun namentlich: Burleigh, Leicester und Shrewsbury. In Bezug auf die letzte Figur wirft sie ein:

„Ich nenn’ ihn jetzt hier Shrewsbury mit dem Adelstitel – Ich komme nicht dahinter, warum Schiller ausgerechnet bei Shrewsbury auf quasi diesem bürgerlichen Namen auf diesen Talbot kommt aber wie auch immer“ (ID2-01L).

Mit dieser Äußerung zeigt sie sich als ‚nicht allmächtig und allwissend‘, da sie keine Auskunft über die Absichten Schillers bezüglich der Namensgebung der Figuren geben kann. *Gleichzeitig* zeigt sie sich jedoch als eine an Literatur interes-

sierte und über den historischen Kontext gut informierte Person. Der Gegenstand wird dabei als etwas thematisiert, das der Interpretation, des ‚Dahinterkommens‘ bedarf. Implizit wird möglicherweise die Erwartung an die Schüler gerichtet, sich in einer ‚forschenden‘ Haltung den Figuren zu nähern. In der Gruppe, die sich nun zwecks dieses Dahinterkommens ‚gemeinsam etwas/einen Sachverhalt näher anschauen‘ wird, positioniert sich die Lehrerin in einer ganz besonderen Weise: Einerseits ist sie Teil der Gruppe, in der sie zusammen mit den Schülern nachdenkt, um ‚ungelöste‘ Fragen zu explorieren. Andererseits zeigt sie ihr professionelles Wissen, mit dem sie eine Autorität beansprucht, wodurch sie von den Schülern als eine Moderatorin angenommen werden kann, die mit dem Management und der Lenkung der Diskussionen beauftragt ist.

Der nächste Teil ihrer Äußerungen markiert die Erwartung einer Aktivität seitens der Schüler: „jetzt bitte ich euch mal darum, wenn ihr mal überlegt“ (ID2-01L). An dieser Stelle adressiert sie zum ersten Mal im Segment alle Schüler direkt als eine Gruppe („euch“). Hierbei werden die Schüler als ‚Überlegende‘ angesprochen, als Teile der Gruppe, die ‚sich etwas gemeinsam näher anschaut‘. Die von den Schülern erwartete ‚forschende‘ Haltung wird damit präzisiert: dieses Forschen bezeichnet hier nicht das Entdecken von etwas bisher Unbekanntem (dies wäre durch ‚Überlegen‘ nicht zu erreichen), sondern das Reflektieren über etwas bereits Wahrgenommenes. Anstatt, wie zu erwarten wäre, eine konkretere Aufgabe oder Frage zu formulieren, rechtfertigt die Lehrerin allerdings zunächst die Auswahl der drei bestimmten Figuren:

„Jede dieser drei Figuren, die sind alle drei historisch verbürgt, deswegen waren hier auch wirklich Porträts in diesem Bilderrahmen auf der Folie. Zwei waren leer geblieben, nämlich Mortimer und Kennedy, weil das, weil diese Figuren fiktive Figuren sind – Erfindungen Schillers. Die anderen sind historisch verbürgt“ (ID2-01L).

Damit werden diese Figuren als ‚authentische‘ historische Personen gerahmt, zugleich aber weiterhin ‚Figuren‘ im literarischen Sinne genannt. Die Gegenstandskonstituierung bewegt sich hier explizit zwischen einem literarischen und einem historischen Horizont bzw. in einer Kombination beider. Dass dabei die Auswahl der drei zu betrachtenden Figuren mit Hinweis auf ihre Authentizität begründet wird, signalisiert, dass dieser – also möglicherweise auch dem gesellschaftlich-historischen Rahmen – ein besonderer Wert zugeschrieben wird. Was später zu diskutieren sein wird, ist hier bereits markiert als ‚aus dem realen (historischen) Leben‘ stammend (ebenso wie aus der Literatur). Für den Modus des Unterrichts ist weiterhin bedeutsam, dass sich die Lehrerin hier wiederum als diejenige zeigt, die mit dem Drama und seiner Interpretation vertraut ist und damit ihre Sachautorität konstituiert – zugleich wird, insofern die Wahl der Figuren offenbar legitimiert und begründet werden muss, ein eher symmetrischer Diskussionsmodus angelegt.

Danach folgt immer noch keine direkte Aufforderung oder Frage an die Schüler, sondern die Lehrerin artikuliert ein Vorverständnis der Figuren, das offenbar vor der konkreten Frage bereits artikuliert werden muss, bevor die Schüler tatsächlich aktiv beitragen können: „Nichtsdestotrotz, diese drei Figuren stehen für meine Begriffe für 'nen bestimmten Typ.“ (ID2-01L). Auch in dieser Passage positioniert sich die Lehrerin zugleich innerhalb und außerhalb des ‚gemeinsamen Herausfindens‘: Mit „für meine Begriffe“ (ebd.) markiert die Lehrerin die Aussage als *individuelle* Haltung zu den Figuren und positioniert sich damit als Teilnehmerin im gemeinsamen Diskurs – zugleich markiert sie jedoch ein *weiterführendes, den Diskurs gleichsam von außen steuerndes Wissen* über die „bestimmten Typ[en]“ (ebd.), die von den Figuren verkörpert werden und ‚herausgefunden‘ werden können. Bezüglich der Konstituierung des Gegenstandes des ‚Herausfindens‘ lässt das Bindewort „nichtsdestotrotz“ (ebd.) einen Widerspruch bzw. eine Spannung zum vorher Gesagten vermuten: Obwohl die (literarischen) Figuren ‚authentische‘ Personen darstellen (von denen man eine komplexe Persönlichkeit erwarten würde), können und sollen sie hier als ‚Prototypen‘ behandelt werden. Der Gegenstand des Unterrichts wird also gerahmt als ‚historische bzw. literarische Figuren, die für erst herauszufindende (Proto-)Typen stehen‘. Dabei bleibt allerdings vage, in welcher Hinsicht sie als Prototypen gesehen werden. Während sie im Segment 1 als ‚Berater‘ eingeführt wurden, die Elisabeth unterschiedliche Ratschläge geben, werden sie im gesamten hier betrachteten Segment meist als ‚Figuren‘ (also Charaktere eines Dramas) bezeichnet, zugleich aber auch als ‚historisch authentische Personen‘ gerahmt und z.B. als ‚Männer‘ bezeichnet. Dies legt die Interpretation nahe, dass sie in Hinsicht auf ihr ‚Menschsein‘ bzw. ‚Personsein‘ (Prototypen von Menschen bzw. Personen) und/oder in Hinsicht auf ihre literarische Figur (Prototypen literarischer Figuren) in den Fokus rücken.

Nun endlich artikuliert die Lehrerin die Aufgabe für die Schüler: „Und ehm ich möchte euch bitten mal zu versuchen, diesen Typ mit einem Wort sozusagen festzunageln“ (ID2-01L). Die Schüler sind damit aufgefordert, ein (einziges und akkurates) Wort zu finden, das jeden (Proto-)Typ beschreibt. Die Erwartung an die Genauigkeit wird bei der Wortwahl ‚festnageln‘ deutlich. Dies markiert die Vorannahme, es gäbe tatsächlich ein einziges Wort, um den ‚Typ‘ zu beschreiben, für den die Figuren stehen. Hierbei wird von den Schülern erwartet, das (spezifische) Wort zu finden: Der Freiraum für die möglichen (und korrekten, der Lehrerin bekannten) Ergebnisse erscheint dabei verhältnismäßig limitiert. Im Gegensatz dazu führt sie die Aufgabe mit tendenziell vagen Formulierungen ein („versuchen“, „sozusagen“ (ebd.)) und bleibt damit im bereits etablierten Modus des ‚gemeinsam-über-etwas-Nachdenkens‘. Die Aufgabe, über etwas nachzudenken und Nicht-Offensichtliches herauszufinden, geht also über die Anforderung hinaus, nur etwas zu benennen, das bereits irgendwo im Drama vorkam oder das den Schülern als historisches Wissen bekannt ist. Auf diese Art ist es weiterhin

möglich, die Schüler in eine (auch in Bezug auf das Ergebnis relativ offene) Diskussion einzubeziehen, auch wenn es um die begrenzte Aufgabe geht, ein akkurates Wort zu finden. In dieser Passage wird also eine mehr oder weniger ergebnisoffene ‚gemeinsame Suche‘ etabliert, wobei die Ausrichtung auf eine prinzipiell der Lehrperson bekannte Zielsetzung die Arrangiertheit dieser Diskussion impliziert. Die Schüler werden dabei als ‚denkende Individuen‘ in einer ‚(mehr oder minder offenen) Diskussionsgemeinschaft‘ adressiert. Ihnen wird ein analytischer Zugang zu den literarischen Figuren bzw. zu den (Proto-)Typen, für die diese Figuren stehen, nahegelegt und zugleich zugetraut.

Die in dieser ‚arrangierten offenen Diskussion‘ immanente Mehrdeutigkeit wird auch durch die Verwendung von Gesten und Artefakten suggeriert: Öffnende Gesten der Lehrerin bei (weiteren) Fragen laden die Schüler in die ‚Diskussionsgemeinschaft‘ ein, um etwas weiter zu suchen, über etwas nachzudenken bzw. um weitere Ideen einzubringen. Allerdings zeigen stärker verschließende Gesten im gleichen Satz die relative Enge der erwarteten Diskussionsergebnisse an. Die der Diskussion innewohnende Asymmetrie ist auch an der Körperposition zu erkennen: die Lehrerin bleibt vor der Tafel stehen und die Schüler sitzen in Reihen, die der Tafel (und der Lehrerin) zugewandt sind.

In der nun folgenden Passage werden die drei Berater nacheinander mit einem Wort grob charakterisiert und die Ergebnisse jeweils in den vorbereiteten ‚Spalten‘ der Tafel vermerkt. Anhand des Prozesses, in dem versucht wird, Burleigh auf ein Wort „festzunageln“ (ebd.), werden weitere Facetten der bereits beschriebenen Konstituierung einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘ deutlich. Den ersten Vorschlag eines Schülers („konservativ“ (ID2-35S8)) lehnt die Lehrerin mit folgenden Worten ab:

„Konservativ ist für meine Begriffe nur etwas relativ. Also ich muss dann schauen, ich brauche irgendeinen Vergleichswert, um zu sagen, im Gegensatz dazu ist der konservativ. Deswegen würde ich gerne noch nach ’nem anderen Begriff suchen, der jetzt das Grundsystem, von dem diese Figur aus konzipiert ist, quasi fasst.“ (ID2-36L).

Damit legt sie offen, dass sie tatsächlich eine relativ feste Idee für ein gutes Ergebnis der Aufgabe hat und übernimmt die Verantwortung für das Diskussionsergebnis. Sie positioniert sich in steuernder Funktion außerhalb der ‚Diskussionsgemeinschaft‘, was dadurch unterstützt wird, dass sie selbst keine Vorschläge macht. Auf der anderen Seite hält die Lehrerin an der gemeinsamen Denkaktivität fest und übernimmt eine (sehr spezifische) Rolle innerhalb dieser Gemeinschaft, indem sie Kriterien für die gesuchte Antwort als ‚individuelle Auffassungen‘ setzt („ich brauche“ (ID2-36L), „[...] würde ich gerne noch nach ’nem anderen Begriff suchen“ (ebd.)) und die Diskussion mit dem Vorschlag „lasst mal einfach noch mal überlegen“ (ID2-38L) weiterführt. Mit Bezug auf die Konstituierung des Gegenstandes präzisiert die Lehrerin hier das ‚Gesuchte‘: Es steht weniger eine Bezeichnung des

Charakters als Person im Fokus, sondern dieser soll als Vertreter eines „Grundsystem[s]“ (ID2-36L) von Wertansprüchen dargestellt werden.

Der Modus des ‚Gemeinsamen Nachdenkens‘ zeigt sich auch im Vollzug der Schülerpraktiken. Ein Schüler geht auf die Aufforderung, „noch mal [zu] überlegen“ (ID2-38L) mit den Worten ein: „man müsste irgendwie ’nen Begriff finden, der das ausdrückt der ausdrückt, dass der eigentlich der Einzige ist, der wirklich will, dass Maria stirbt“ (ID2-39S2). Dabei verletzt er zwar die formale Anforderung, nur ein Wort zu benennen und tritt aus der Rolle des ‚Zulieferers‘ von Begriffen zurück. Gerade dadurch beteiligt sich der Schüler aber am Modus des ‚gemeinsamen Nachdenkens‘. Die Lehrerin bestätigt die Richtung, in die der Schüler gedacht hat und beginnt, die Frage weiterzuführen: „das stimmt – [...] und da ist nur jetzt die Frage“ (ID2-40L), als ein weiterer Schüler einen Lösungsvorschlag macht: „der Henker“ (ID2-41S7). Dieser Vorschlag wird umgehend von der Lehrerin an die Tafel geschrieben, obgleich sie deutlich sagt, dass es nicht genau das ist, was sie erwartet hatte:

„So jetzt komm ich natürlich ’n Stück ab, von dem was ich eigentlich wollte, zu sagen, welches Grundprinzip ehm vertritt der jaa der Henker. Gut. Ich lass’ das jetzt so stehen, wenn’s euch hilft, es sei denn es gibt noch eine andere Idee? (2s)“ (ID2-42L).

In diesem Moment stellt sie sich gewissermaßen als Protokollantin in den Dienst der ‚Diskussionsgemeinschaft‘ („ich lass’ das jetzt so stehen, wenn’s euch hilft“ (ID2-42L)), ihre eigenen Erwartungen hält sie dabei zurück. Obwohl die Erwartungen der Lehrerin bezüglich des Diskussionsergebnisses artikuliert werden (wobei wiederum deutlich wird, dass die Person des Burleigh hier gewissermaßen als Vertreter konstruiert wird, hinter dem ein allgemeineres Prinzip ‚steht‘), verlangt der Modus des ‚gemeinsamen Nachdenkens‘ hier offenbar prioritär eine relative Ergebnisoffenheit.

Die spezifische Nutzung der Tafel durch die Lehrerin illustriert ihre mehrdeutige Position in der ‚Diskussionsgemeinschaft‘: Sie nimmt einerseits eine Position als ‚Sekretärin‘ *innerhalb* und im Dienst der Gemeinschaft ein – andererseits ist sie zugleich diejenige, die bestimmt und kontrolliert, was als Ergebnis markiert wird, womit sie aus einer übergeordneten Position und Perspektive agiert, die sich eher *aufserhalb* der diskutierenden Gemeinschaft befindet. In der gesamten Szene wechselt die Lehrerin auch verbal ständig ihre Position: Mal wendet sie sich als Adressierende an die Schülergruppe, zu der sie nicht gehört, („wenn’s euch hilft“ (ebd.)), mal bezieht sie sich als Mitglied in diese mit ein („lasst mal einfach noch mal überlegen“ (ID2-38L), „können wir“ (ID2-42L)). Damit hält sie in der hier untersuchten Sequenz eine fragile Balance zwischen einem arrangierten Lehren (mit der Lehrerin *aufserhalb* der Diskussion in einer lenkenden Rolle) und einer offenen Diskussion (mit der Lehrerin als einem diskutierenden Mitglied *innerhalb* der Diskussionsgemeinschaft).

Hierbei wird ein hypothetischer Charakter der Ergebnisse suggeriert: Im Anschluss an die Ankündigung „ich lass das jetzt so“ (ebd., Hervorhebung durch Autor:innen) begründet die Lehrerin die temporäre Annahme der Ergebnisse: „denn letztendlich ist das zunächst erstmal so mal Ordnung. Zum Schluss können wir immer noch mal darauf schauen und sagen, ist das alles soweit so haltbar?“ (ID2-42L). Dies legt eine Kontinuität des Unterrichtsmodus der ‚Diskussionsgemeinschaft‘ auch über die aktuelle Szene hinaus an: Die Begriffe für die (Proto-)Typen, die die literarischen Figuren vertreten, werden zwar für die Schüler sichtbar fixiert, zugleich mit Blick auf deren spätere Überprüfung erkennbar locker angeheftet und damit als vorläufige Lösungen markiert.

Die Fragen der Lehrerin – also alle Aktivitäten der Lehrerin, die eine ‚Antwort‘ seitens der Schüler hervorbringen sollen – bewegen sich in dem hier analysierten Segment im Spannungsfeld der Öffnung eines Diskussionsraums zur Figurencharakterisierung einerseits und der Steuerung dieser Diskussion in Bezug auf einen für die Lehrerin akzeptablen Ergebnisraum andererseits. Die Schüler werden adressiert als ‚denkende Individuen‘ in einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘, die gemeinsam etwas ‚herausfinden‘ sollen. Dass dieses erst gemeinsam Herauszufindende von einer Person bereits (zumindest in groben Zügen) ‚gewusst‘ wird, verweist auf den oben beschriebenen Doppelcharakter des Unterrichts als zugleich ‚echter‘ und ‚vorbereitender‘, und deshalb notwendig inszenierter Interaktion: Die Schüler sollen etwas bereits Bestimmtes erkennen, weshalb die Diskussion (durch die Lehrerin) gesteuert werden muss – zugleich sollen sie diese Erkenntnis selbst vollziehen, weshalb die Steuerung nicht offensichtlich zu erkennen sein darf und eine gewisse Ergebnisoffenheit der Diskussion gewahrt werden muss. Deshalb positioniert sich die Lehrerin einerseits innerhalb der Diskussion, zum Beispiel durch ‚eigene‘, als individuelle Interpretationen gerahmte Beiträge oder durch die Selbstinklusion in die einem externen Arbeitsauftrag unterworfenen Gruppe. Durch ihre faktische Lenkung der Diskussion, die Bestimmung des legitimen Ergebnisraums sowie die Wahrung der Hoheit über die zu notierenden Ergebnisse nimmt sie andererseits zugleich eine Position als steuernde Instanz außerhalb der Diskussionsgemeinschaft ein. Dabei versucht sie das Gespräch zu lenken, ohne dass diese Lenkung zu offensichtlich würde. Die ‚Sache‘ des Unterrichts wird dabei als etwas konstituiert, das zwar erst (durch die Schüler) zu ‚entschlüsseln‘, aber prinzipiell bereits ‚bestimmt‘ (und durch die Lehrerin erkannt) ist. Die dabei gesuchte Charakteristik der „drei Männer“ (ID2-01L) bewegt sich zwischen der literarischen Rolle dieser ‚Figuren‘ im Drama einerseits und den von ihnen ‚vertretenen‘, in einem möglicherweise politisch-gesellschaftlichen Horizont stehenden, Prinzipien oder Wertsystemen.

Segment 5

Im Anschluss an die Diskussionsvorbereitung in den Gruppen präsentiert jede Gruppe ihre Arbeitsergebnisse über eine der drei Figuren. Die Präsentationen sind durch ein spezifisches Raumarrangement charakterisiert. Der jeweilige Gruppenrepräsentant kommt nach vorne und steht an der Seitenwand, direkt neben dem OHP. So sind die Vortragenden für alle Anwesenden sichtbar, zugleich unterscheidet sich die Position der Vortragenden von der der Lehrerin, die normalerweise mittig direkt vor der Tafel steht. In dieser Art und Weise übernehmen die präsentierenden Schüler nicht die Rolle der Lehrerin, sondern zeigen sich (und werden adressiert) als (spezielle) Schüler. Für die Präsentationen verlässt die Lehrerin ihre Position im vorderen Bereich des Klassenzimmers, nimmt in einer der Schülerreihen Platz und integriert sich damit körperlich in die Hörschaft. Dennoch gibt sie organisatorische Hinweise und übernimmt wie selbstverständlich die Moderation der Diskussion nach dem Schülervortrag – handelt also weiterhin auch von einer Position außerhalb der Gruppe. Nach jeder Präsentation wechselt sie wieder in den vorderen Bereich des Klassenzimmers, während die Diskussion über die Figur weitergeführt wird. Dieser Positionswechsel markiert die Transition zwischen einem Schülervortrag und dem Modus einer ‚arrangierten Diskussionsgemeinschaft‘.

Nach der Präsentation der Burleigh-Gruppe gibt die Lehrerin weiteren Mitgliedern der Gruppe die Chance, etwas zu ergänzen. Das in der Präsentation Gezeigte wird hier als ‚ausbaufähig‘ gekennzeichnet, ohne dabei eine inhaltliche Richtung möglicher Verbesserungen anzugeben: „Möchte noch irgendjemand aus der Gruppe, die das erarbeitet hat, noch irgendwas ergänzen oder erläutern?“ (ID5-05L). Die Lehrerin übernimmt dabei einerseits die lenkende Rolle und adressiert die Schüler andererseits zugleich als ‚Leser‘, die möglicherweise anders über die Dramenfigur denken. Wiederum wird der Modus einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘ hergestellt, in Bezug auf die die Lehrerin zugleich eine Sachautorität darstellt. Nach dem Beitrag eines weiteren Schülers greift die Lehrerin die Leitung der Diskussion wieder auf („jetzt frage ich die anderen mal [...] [ob sie] der Meinung [sind,] dass das jetzt hier so getroffen ist?“ (ID5-08L)) oder ob etwas ergänzt werden kann. Die beiden vom Gruppenrepräsentanten vorgeschlagenen Begriffe zur Figur Burleigh („patriotisch und loyal“ (ID5-04S9)) werden dabei, ebenso wie die von ihm angebotenen Zitate zur Figurenbeschreibung, nicht abgelehnt („falsch ist mit Sicherheit nichts. Also das brauchen wir jetzt gar nicht erst diskutieren“ (ID5-08L)), aber nicht näher betrachtet. Das bisher präsentierte Bild von Burleigh wird wiederum als ‚noch nicht abgeschlossen‘ angezeigt („vielleicht kann man's noch erweitern“ (ebd.)), wobei die Lehrerin diesmal eine inhaltliche ‚Suchrichtung‘ angibt: „Ich bleibe mal vornehmlich bei den Zielen und Motiven (2s) und infolgedessen dann bei den Grundeinstellungen“ (ebd.). Die Hervorhebung der Ziele und Motive Burleighs verweist darauf, dass in der Diskussion

vor allem auf die personalen Hintergründe der konkreten Entscheidungen bzw. Aussagen der Figuren fokussiert werden soll. Dabei adressiert sie alle Schüler als ‚kompetente Leser‘, die über Burleigh nachdenken und sich zu den Gruppenergebnissen positionieren können. Die nun folgende Diskussion bewegt sich im Modus eines offenen, aber durch die Lehrerin moderierten Gesprächs zwischen Lesern des Dramas. Die Lehrerin hält sich dabei zunächst mit inhaltlichen Kommentaren zurück und nimmt lediglich eine prozesssteuernde Rolle wahr, indem sie sich meldende Schüler aufruft.

Nach einiger Zeit übernimmt die Lehrerin wieder eine stärker inhaltlich lenkende Rolle im Diskussionsprozess, indem sie einen Befund als etwas Wichtiges betont („wenn man jetzt an dieser Stelle bleibt und es ist auch richtig, genau das dort zu hinterfragen“ (ID5-15L)). Damit bringt sie einerseits ihr Wissen (über die richtige Lösung bzw. die darzustellende und anzueignende ‚Sache‘) ins Spiel und verbleibt andererseits im Modus einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘. Durch die Verwendung der unpersönlichen Form ‚man‘ nimmt die Lehrerin wiederum nicht selbst eine Position ein (sagt also nicht eine Lösung vor), sondern leiht wiederum ihre Stimme einer rationalen, ‚abstrakten und mehr wissenden Autorität‘:

„dann kommt man im Grunde genommen darauf, dass ja z.B. insbesondere dieser Burleigh für die Elisabeth dahingehend als Berater wichtig wird, weil er ihr ehm ein Herrschaftsbild vorhält oder vor Augen führt, an dem er sie auch mit dieser Entscheidung festmacht“ (ebd.).

Die Ausrichtung auf das ‚Herrschaftsbild‘ (ein Begriff, der hier und im Folgenden offenbar stellvertretend für ‚Grundeinstellungen‘ genutzt wird), wird hier der ‚Diskussionsgemeinschaft‘ (auf die spätere Lösung hin lenkend) ‚vorgegeben‘ – aus der Position eines abstrakten (und damit sachlich ‚anzuerkennenden‘) „man“ (ebd.), mithin unter dem Anschein eines generalisierten, vernunftbasierten Erkenntnisprozesses, und nicht in Persona durch die Lehrerin selbst. Auf diese Weise ist es der Lehrerin zugleich möglich, als ‚reguläre DiskutantIn‘ in der Diskussionsgemeinschaft aufzutreten: Sie stellt Fragen, die durchaus als solche angesehen werden können, obwohl sie selbst (natürlich) die Antwort darauf kennt: „Was hat der denn für ein Herrscherbild? (4s)“ (ebd.). Die Aufgabe bzw. ‚Sache‘ wurde an dieser Stelle wiederum von der Lehrerin aus präzisiert: Nicht irgendwelche Ziele oder Motive bzw. Einstellungen sind gemeint, sondern das von der Figur (und der historischen Person?) des Burleigh vertretene Idealbild des Verhältnisses eines spezifischen (Herrscher-)Individuums zu einer spezifischen (Volks-)Gemeinschaft. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird die Erwartung der Lehrerin, dass die Schüler ihre Meinung begründen, artikuliert („weil“ (ID5-23L) und dann von den Schülern angenommen (ID5-24S4). Und obwohl die Lehrerin nicht ganz mit den Meinungen der Schüler übereinstimmt („ich bin mir dessen so nicht sicher“ (ID5-25L)), werden diese nicht als völlig unplausibel markiert. Auch hierin zeigt

sich die im Modus der Diskussionsgemeinschaft eingelassene Norm, verschiedene Meinungen zu akzeptieren.

Die ambivalente Position der Lehrerin bei der Diskussionsleitung wird besonders deutlich als die Lehrerin versucht, das ‚Herrschaftsideal‘ Burleighs weiter zu präzisieren. Dabei entsteht der Bedarf, (ihr) historisches Wissen zu elaborieren, so dass sie in Gefahr steht, sich aus der Diskussionsgemeinschaft zu exkludieren (und damit die Diskussion als gelenkte und gerade nicht offene, mithin fingierte, zu entlarven) oder aber die (verdeckte, aber beanspruchte) professionelle Leitung zu verlieren. Ein Redebeitrag der Lehrerin wird gewissermaßen zu einer Vorlesung:

„Von seinem eigenen Selbstbild wie er sich da in diesem Staat als König sieht (...) der erste Diener des Staates (...) und ehm im Grunde genommen also dahin bin ich dann letztendlich irgendwie so gekommen, bei der Überlegung, was vermittelt der denn eigentlich für eine Erwartungshaltung auch in Bezug auf die Elisabeth. Er erwartet genau das von ihr, dass sie die erste Dienerin des Staates ist (...). Er geht davon aus, dass der Herrscher erkennen muss, was jetzt in dieser Situation im Grunde genommen das ist, was dem Volk im Grunde genommen am meisten dient – was jetzt nötig ist (...) und dann muss er praktisch diesem Ideal das Volk zu schützen (...) persönliche Interessen hinten anstellen, so dass sie gar nicht in die Lage kommen darf, in irgendeiner Form diese Lage mit ’ner emotionalen Komponente besetzt zu entscheiden, sondern hier geht’s einzig und allein – und das wäre so mein Begriff gewesen, den ich mit ihm in Verbindung bringe – das ist die sogenannte Staatsraison, die er, glaube ich, auch von ihr verlangt“ (ID5-39L).

Dieser Vortrag wird dennoch weiterhin als Teil des ‚Gemeinsam-etwas-Herausfindens‘ gerahmt: Die Lehrperson setzt die Gemeinsamkeit des Gedankenganges voraus („kommen **wir** jetzt im Grunde genommen auch da hin“ (ID5-37L, Hervorhebung durch Autor:innen)) und sie stellt ihre Erklärung als ein ‚Ergebnis des individuellen Denkens‘ dar („dahin bin **ich** dann letztendlich irgendwie so gekommen“ (ID5-39L, Hervorhebung durch Autor:innen) sowie insgesamt durch die Nutzung der ‚ich‘-Form). Zudem verwendet sie vage Ausdrücke wie „im Grunde genommen“ (ebd.), „so etwas“ (ebd.) oder „in irgendeiner Form“ (ebd.). Dem abschließenden Vorschlag einer Alternative zum Wort, das die Schüler vorher (Segment 2) für Burleigh gefunden haben („Staatsraison“ statt „Henker“ (ID5-39L)), folgt die Frage „könnt ihr da mitgehen?“ (ebd.). Hier suggeriert die Lehrerin wiederum einen Diskussionsmodus, obwohl sie tatsächlich eine Vorlesung gegeben bzw. ihr Wissen präsentiert hat. Die Schüler werden hier nur formal als ‚Diskutierende‘, performativ aber als ‚sich bestimmte Erkenntnisse aneignende‘ Individuen adressiert. Dass die Schüler diese Ansprache (sowie die Positionierung der Lehrerin als sachbezogene Autorität) durchaus annehmen, wird durch die folgende Passage unterstützt, in der ein Schüler der Burleigh-Gruppe die Lehrerin darum bittet, „das Wort“ (ID5-42S2) – Staatsraison – „vollumfänglich“ (ID5-

40S2) zu erklären. Hierbei wird sie als eine Vortragende und weniger als ein reguläres Mitglied einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘ adressiert. Zugleich übernimmt der Schüler die Verantwortung für sein eigenes Lernen, gerade indem er die Lehrerin als eine Vortragende anspricht und dadurch die Wissensasymmetrie in dieser Situation akzeptiert. Mit seiner Äußerung artikuliert er zugleich seine Wahrnehmung des ‚relevanten Wissens‘ sowie die Akzeptanz, noch ‚kein (vollständiges) Verständnis‘ zu haben. Die Lehrerin nimmt diese Adressierung (für den Moment) an, erklärt und elaboriert ihre vorherige Ausführung – interessanterweise mit deutlich weniger Vagheitsausdrücken und ohne die Interpretation als ‚individuelle Position‘ zu rahmen (ID5-43L).

Im Anschluss fragt sie die Schüler nach ihrer eigenen Meinung über die Figur („was habt ihr grundsätzlich so für ’ne Einstellung so zu der Figur“ (ebd.)). Damit öffnet sie die Diskussion wieder und moderiert diese dann im Modus eines ‚Gesprächs unter Lesern‘ ohne Kommentierung der Schülermeinungen. Die Diskussion endet mit einem Marker seitens der Lehrerin („ok“ (ID5-55L)), wobei sie zeigt, dass es dieses Mal – anders als zuvor – keine vorab bekannte Antwort gab. Es handelte sich um einen Meinungsaustausch, der auch als eine ‚echte‘ Diskussion im Alltagsleben hätte stattfinden können. Die bloße Existenz dieser Passage könnte darauf hindeuten, dass das Diskutieren oder Sprechen über literarische Figuren als ein Teil dessen angesehen wird, was es in dieser Unterrichtsstunde zu lernen gilt. Der Anschluss an diese Passage, „ich würde jetzt Burleigh an der Stelle verlassen“ (ID5-55L), zeigt die organisatorische Notwendigkeit, die Arbeit an den zwei weiteren Figuren fortzusetzen.

Zu Beginn dieses Segments erfolgt durch die Lehrer:innenfragen die Öffnung einer (zugleich arrangierten) ‚Diskussionsgemeinschaft‘, in der sich die Fragen zwischen (notwendiger) Ergebnisoffenheit und (ebenso notwendiger) inhaltlicher Lenkung bewegen: Die Schüler werden wie im zweiten Segment als ‚reflexive Individuen‘ in einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘ angesprochen, zu bzw. in der die Lehrperson eine ambivalente (zugleich mitdiskutierende und steuernde) Rolle einnimmt.

Die Prekarität dieser Positionierung der Lehrerin zeigt sich in dem Moment, wo es notwendig wird, ihr historisches und literarisches Wissen verstärkt einzubringen, die Schüler also nicht ‚(wie von) selbst auf die Lösung kommen‘: Die Balance zwischen Offenheit und Lenkung der Diskussion ‚kippt‘, die gesamte Situation verändert ihren Charakter und wird zu einer (von einem Schüler sogar eingeforderten!) ‚Lektion‘. Es wird deutlich, dass auch vorher (nicht nur) eine ‚echte‘, diskursiv gestaltete Interaktion, sondern (zugleich auch) ein simulatives Arrangement vorlag: Damit ein bestimmtes literarisches Wissen erlangt werden konnte, das die Schüler über ihr bisheriges Verstehen hinausführte, konnte keine tatsächlich ‚ergebnisoffene‘ Diskussion geführt werden, sondern war es notwendig, diese Offenheit gewissermaßen ‚uneigentlich‘ bzw. ‚fiktiv‘ herzustellen. Zugleich jedoch

erscheint diese (wie auch immer uneigentliche) Offenheit notwendig, da die Schüler nicht nur bestehendes Wissen übernehmen, sondern zugleich die Fähigkeit zur literaturbezogenen Diskussion entwickeln sollten.

Als ‚Gegenstand‘ des Unterrichts wird in dieser Sequenz ein Verständnis des Burleigh sowie seiner Beziehung zu Elisabeth konstituiert – dieses Verständnis bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen literarischer ‚Figur‘ einerseits und durch bestimmte historische Verhältnisse gerahmter politischer Ideale und Positionen andererseits. Die erfolgten Interpretationen werden zugleich als nicht einfach zu übernehmendes Wissen, sondern als argumentativ vertretenes und diskursiv erschließbares Verständnis hervorgebracht. Die Schüler können sich als ‚spezifische Jemande‘ zeigen (und erlernen), die – wiewohl (noch?) mit inhaltlicher Unterstützung – literarische Figuren vor einem historisch-politischen Hintergrund interpretativ erschließen und die diese Interpretationen in einer Diskussion argumentativ vertreten.

2.3.4 Fazit: Diskussionsgemeinschaft zwischen eigenständiger Erkenntnis und arrangiertem Lehr-Lern-Prozess

Die Schüler werden in den hier betrachteten Sequenzen als ‚denkende Individuen‘ in einer (mehr oder weniger offenen) ‚Diskussionsgemeinschaft‘ angesprochen – und können sich zugleich selbst als solche zeigen und ‚lernen‘. Die Schüler, insofern sie sich an der Diskussion beteiligen, nehmen diese Rolle an, indem sie ihre Überlegungen darstellen und den Diskussionsverlauf mitgestalten (auch wenn das bedeutet, formale Aufgabenanforderungen nicht einzuhalten). Durch die Fragen der Lehrerin wird dabei über weite Strecken der Modus einer arrangierten ‚Diskussionsgemeinschaft‘ aufrechterhalten, wobei die Lehrerin eine ambivalente Stellung, zugleich innerhalb und außerhalb dieser Gemeinschaft, einnimmt: Einerseits integriert sich die Lehrerin als ‚Beteiligte‘ in die ‚Diskussionsgemeinschaft‘, indem sie Wissen und Informationen als individuelle Interpretationen oder Überlegungen rahmt, sich selbst als ‚nicht allwissend‘ präsentiert, während der Präsentationen in den Zuhörerreihen Platz nimmt und auch Lösungen akzeptiert, die nicht ihren Erwartungen entsprechen. Die Diskussionsaufgaben werden dabei von der Lehrerin als Arbeitsauftrag einer gewissermaßen übergeordneten, abstrakten Autorität formuliert, die für die Gemeinschaft der Diskutierenden (inklusive der Lehrerin) bindend erscheint.

Andererseits zeigt die Tatsache, dass es die Lehrerin ist, die Aufgaben zuweist, Wissen artikuliert und Ergebnisse kommentiert und die damit bestimmt, was relevant für die Diskussion ist, sowie die Selbstverständlichkeit, mit der sie nach den Präsentationen die Steuerung der Diskussion übernimmt, deutlich, dass sie sich zugleich in einer Position außerhalb oder oberhalb der diskutierenden Gruppe befindet, von der aus sie versucht, diese zu führen.

Auch die Schüler zeigen ein Bewusstsein dafür, dass das Wissen der Lehrerin das von ihnen zu Erlernende ist. Dies zeigt sich darin, dass sie die Lehrerin als Wissensquelle ansprechen und sie damit in eine vortragende Rolle bringen, was das durch die Lehrerin bis dahin aufrechterhaltene fragile Gleichgewicht zwischen Offenheit und Steuerung punktuell zum Kippen bringt. Der arrangierte Modus der ‚Diskussionsgemeinschaft‘ zeigt sich damit auch in den Praktiken der Schüler. Die ambivalente Position der Lehrerin macht das Arrangement fragil: Einerseits kann die Diskussion nicht völlig offen gelassen werden, da das Wissen über die literarischen Figuren (das die Lehrkraft besitzt) in der Diskussion artikuliert werden muss, um von den Schülern angeeignet zu werden. Wenn die Lehrerin das relevante Wissen expliziter preisgibt, besteht andererseits die Gefahr, dass die Diskussion den Charakter eines offenen Diskurses verliert und als ‚künstlich‘ entlarvt wird. Den Schülern verbliebe dann nur die anspruchslose Rolle von ‚Stichwortlieferanten‘. Der Modus des (arrangierten) Diskurses erscheint hier als besonders wertvoll für den Unterricht, als etwas, das es ebenso wie das inhaltliche Wissen von den Schülern zu lernen gilt.

Die Lehrerin agiert dabei in einer prekären Position, in der sie das, was ein eigenständiger, diskursiver Erkenntnisprozess – und in diesem Sinne eine ‚echte‘ Diskussion – sein soll, zugleich – als ein letztlich simulatives, vorbereitendes Arrangement – lenken und leiten muss. Im Modus des arrangierten Diskurses muss sie die Pole von Steuerung (Aufgaben verteilen, Themen setzen, unpassende Antworten oder Ideen zurückweisen, Aussagen hinterfragen...) und Öffnung (Wissen als individuelle Sichtweise darstellen, ungelöste Fragen benennen, Schülerideen anerkennen...) situativ sensibel ausbalancieren.

Zum Gegenstand des Unterrichts werden dabei nicht nur die thematisierten literarischen Charaktere in ihrer historischen und/oder politischen (Proto-)typik, sondern zugleich wird der Modus des gemeinsamen Diskutierens und Erkennens, des eigenständigen Sich-Beteiligen am Gespräch unter Lesern, als etwas zu Erlernendes hervorgebracht. Erst diese Zielsetzung erklärt den interaktionalen ‚Aufwand‘, mit dem hier die Offenheit der Diskussion im notwendigerweise arrangierten Unterrichtsarrangement immer wieder aufrecht zu erhalten versucht wird. In der Ambiguität und Labilität dieses Unterrichtsmodus zeigt sich damit, theoretisch reformuliert, eine spezifische Konstitution autonomieorientierten pädagogischen Handelns: Das dialektische Verhältnis zwischen der strukturellen Wissensasymmetrie und der Zielsetzung des eigenständigen Denkens aktualisiert sich hier in einem als *eigenständiger* Diskussionsprozess der Gruppe *arrangierten* Lehr- und Lernprozess.

Literatur

- Baltruschat, Astrid (2016): Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 93-110.
- Dinkelaker, Jörg (2018): Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 141-158.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Leicht, Johanna/Schroeter, Ellen (2017): ‚Das Märchen von dem Machandelbaum, oder wie Unterrichtsstoff durch Medien inszeniert wird. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, S. 14-27.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Schroeter, Ellen (2016a): ‚Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich:“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 46-62.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Saupe, Anja/Schroeter, Ellen (2016b): ‚...ich weiß nicht was er uns sagen will damit.“ (In-)Transparenz in der Begegnung mit dem Gegenstand am Beispiel des Literaturunterrichts. In: Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (Hrsg.): *Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 2. Forschungsergebnisse und Diskussion*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 121-145.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 45-67.
- 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.
- Krummheuer, Götz (2007): Argumentation and participation in the primary mathematics classroom. Two episodes and related theoretical abductions. In: *Journal of Mathematical Behavior*, 26 (1), S. 60-82.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Leicht, Johanna/Saupe, Anja/Hallitzky, Maria/Hempel, Christopher/Schroeter, Ellen (2017): Aufgabenverstehen und Aufgabenbearbeiten als Schlüssel zum Textverständnis – Lehrer-Schüler-Interaktionen im Literaturunterricht. In: Hempel, Christopher/Hallitzky, Maria (Hrsg.): *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 13-31.
- Mehan, Hugh (1979): ‚What Time Is It, Denise?‘ Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. In: *Theory into Practice*, 28 (4), S. 285-294.
- Pettenkofer, Andreas (2017): Beweissituationen. Zur Rekonstruktion des Konzepts sozialer Praktiken. In: Dietz, Hella/Nungesser, Frithjof/Pettenkofer, Andreas (Hrsg.): *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt, New York: Campus, S. 119-157.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), S. 193-235.

- Rödel, Severin S. (2015): Der Andere und die Anderen. Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Antwortgeschehens im Angesicht von Dritten. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin S. (Hrsg.): *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199-222.
- Schäfer, Hilmar (2012): Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus. In: Göttlich, Udo/Ronald, Kurt (Hrsg.): *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-43.
- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40 (1), S. 24-41.
- Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Herfter, Christian/Mortag, Iris/Melzer, Susan/Hempel, Christopher/Hallitzky, Maria (2018): Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Mareil/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Errträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55-68.
- Strübing, Jörg (2017): Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In: Dietz, Hella/Nungesser, Frithjof/Pettenkofer, Andreas (Hrsg.): *Pragmatismus und Theorie sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt, New York: Campus, S. 41-75.