

Ethnografische Bildungssoziologie

Perspektiven und Herausforderungen

Herbert Kalthoff

1 Einleitung

Ende der 1970er-Jahre skizziert Ewald Terhart einen im angloamerikanischen Raum praktizierten Forschungsansatz und zwar die „ethnografische Schulforschung“. Ziel des Literaturberichts sei es, so der Autor, die wissenschaftstheoretischen und die forschungspraktischen Dimensionen des Ansatzes in der deutschen Erziehungswissenschaft bekannt zu machen, auf Forschungsergebnisse hinzuweisen und dabei gleichzeitig unterschiedliche Ausformulierungen des Ansatzes zu skizzieren. In der abschließenden Zusammenfassung wird die Hoffnung ausgesprochen, dass auch in Deutschland konkrete ethnografische Schulforschungsprojekte folgen mögen (vgl. Terhart 1979). Jahrzehnte später liegen eine Reihe ethnografischer Studien vor, die entweder in der Schule über spezifische schulische Phänomene (etwa Unterrichtsgespräch, Bewertungspraxis) oder in der Schule über nichtschulische Phänomene (etwa ethnische Konflikte, Peer Culture) forschen. Die Institution Schule wird also als eine Möglichkeit genutzt, etwas über etwas anderes aussagen zu können, etwa über Kommunikationsprozesse, Beurteilungspraktiken, Paarbildungen unter Kindern etc.

Kennzeichnend für die Bildungssoziologie allgemein ist, dass sie drei Dimensionen schulischer Bildung erforscht: Sie erforscht schulische Selektionen, die Vermittlung und Aneignung von Wissen sowie die Steuerung und Organisation von Schule. Eine hohe strategische Relevanz für die ethnografische Bildungssoziologie besitzt dabei die empirische Unterrichtsforschung und damit die Analyse dessen, was im Schulunterricht geschieht. An die Stelle anekdotischen Wissens über die Schule und den Schulunterricht hat eine theoretisch gerahmte empirische Forschung zu treten, die die vordergründigen Betrachtungen von Randbedingungen von Bildungsprozessen ersetzt durch eine detaillierte empirische Analyse von Prozessen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung, der schulischen Bewertung sowie der Mikrofundierung sozialer Ungleichheit. Die Vermittlung und Aneignung von Wissen ist seit vielen Jahren Gegenstand einer

interaktionistischen Bildungsforschung (bspw. Mehan 1979; Kalthoff 1997), die insbesondere die mündliche Performanz schulischen Unterrichtens untersucht. Betont wird in diesen Studien, dass Schule nicht nur schulisches Wissen an ihre Schüler vermittelt, sondern auch Klassifikationen der Schüler an potenzielle Arbeitgeber und Universitäten. Hiermit verbunden ist, dass Schüler sich nicht nur schulisches Wissen aneignen, sondern auch ihre Klassifikationen, deren Bedeutung sie u. a. mit Lehrpersonen und ihrer Peer Group aushandeln (bspw. Kalthoff 1996; Breidenstein et al. 2007). Das Innenleben der Schule besteht darüber hinaus aus einer Vielzahl sozialer Beziehungen und Dynamiken, ohne die die Institution Schule nicht existieren und überleben kann.

Im Folgenden stelle ich den empirie-theoretischen Charakter der ethnografischen Bildungsforschung dar (1.) und skizziere dann das Programm einer sozio-materiellen Bildungsforschung, also einer Forschung, die das Zusammenspiel von interaktiven Geschehen, schulisch-didaktischen Artefakten und semiotischen Repräsentationen von Wissen erforscht (2.).

2 Theoretische Empirie

Für das Selbstverständnis der ethnografischen Bildungs- und Schulforschung sind zwei Merkmale relevant: Erstens betreibt die ethnografischen Bildungs- und Schulforschung empirische Forschung nicht um ihrer selbst willen, sondern versteht sie als Anregungs- und Irritationspotenzial für soziologische Theoriebildung. Es geht ihr dabei nicht um einen Beitrag zu einer allgemeinen Gesellschaftstheorie, sondern vielmehr um die Weiterentwicklung gegenstandsbezogener soziologischer Theorien. Hiermit verbunden ist das Verständnis, dass die Soziologie das Fremde und das Bekannte in der eigenen Gesellschaft befragt und immer dort, wo sie auf Selbstverständlichkeiten stößt, ihr diese zum Problem werden.¹ Aber was ist Theorie? Auf diese Frage hat es wissenschaftsgeschichtlich betrachtet verschiedene Antworten gegeben: In der griechischen Philosophie stand *theoria* für eine Praxis der Anschauung, die Zeit und Muße voraussetzte – modern gesprochen also: Handlungsentlastung. Theorien im Sinne des kritischen Rationalismus meinen ein System von Sätzen, die u. a. falsifizierbar, wertfrei und nachprüfbar sein müssen und den Begriffen der deduktiven Logik verpflichtet sind (vgl. Pop-

1 In Anlehnung an die bekannte Formulierung Max Webers: „Die spezifische Funktion der Wissenschaft scheint mir gerade umgekehrt: daß ihr das konventionell Selbstverständliche zum *Problem* wird“ (Weber 1988: 502; H. i. O.).

per 1966): also Abstraktion von Details, Allgemeingültigkeit und Generalisierung von Aussagen, die einer Überprüfung standhalten. Theorien haben hier den Status von Gesetzaussagen. Gesellschaftstheorien (etwa Kritische Theorie oder Systemtheorie) zielen dagegen mit „Theorie“ auf die Gesamtheit oder Totalität des Sozialen und formulieren Aussagen, die empirisch kaum zu falsifizieren sind und innerhalb des Theoriediskurses auch nicht diese Funktion übernehmen. Schließlich wissenschaftstheoretische Metadiskurse: Sie operieren normativ, indem sie verbindlich die Prinzipien zu klären und zu kanonisieren suchen, die eine Theorie zu einer wissenschaftlichen Theorie machen und damit eine Differenz zu Alltagstheorien einführen. Es sind genau diese metatheoretischen Diskurse, die für manchen Beobachter die Einheit des Faches herstellen und garantieren (bspw. Alexander 1982: 64 ff.; Sibeon 2004: 12 ff.).

Für die weitere Diskussion scheint mir eine Differenzierung von drei Perspektiven auf soziologische Theorien sinnvoll zu sein. Unterscheiden kann man die Betrachtung von

- (1) Theorien als beobachtungsleitenden Annahmen,
- (2) Theorien als aus empirischem Material entwickelte Kategorien,
- (3) Theorien als beobachtbare soziale Phänomene.

Theorien als beobachtungsleitende Annahmen legen fest, was der Gegenstand soziologischer Forschung sein kann und wie empirische Daten erzeugt werden sollen. Sie setzen die Auswahl des Gegenstandes und sorgen damit für eine Perspektivität von Forschung sowie für ihre gerichtete Orientierung und Aufmerksamkeit. Beobachtungsleitende Annahmen klären also zumindest temporär die Frage, wie die Beschaffenheit sozialer Ordnung soziologisch zu verstehen und zu erforschen ist. Das heißt: Theorien als beobachtungsleitende Annahmen konstituieren Forschung in dieser Wechselwirkung von Grundannahmen über das Soziale und Erforschung des Sozialen (vgl. Lindemann 2008). Soziologische Forschungsmethoden sind in dieser Konstellation ‚eingebettet‘: Sie setzen theoretische Annahmen über die soziale Welt um, die sie empirie-theoretisch beobachten, und sie reflektieren Ergebnisse, die im Lichte dieser theoretischen Annahmen Sinn ergeben oder auch irritieren können. Auch wenn nicht allgemein festzulegen ist, wie beobachtungsleitende Annahmen und Forschungsergebnisse im Einzelfall einander bestätigen oder irritieren, so haben diese Annahmen auch die Funktion, qualitative Forscher ‚von den Sachen zurück‘ (Blumenberg 2007) zu bringen. Dies bedeutet, dass sie die Suche nach Deutlichkeit des empirischen Datums rahmen und den Blick auf die Systematik oder Gestalt des sozialen Phänomens ausrichten.

Aus empirischem Material entwickelte Theorien sind am Gegenstandsbereich oder Fall orientierte Theorien (im Sinne Mertons (1968: 39 ff.): *Middle Range Theories*): Sie haben – im Sinne der Grounded Theory – einen *gegenstandsorientierten Charakter*, wenn sie sich auf vergleichbare Fälle beziehen und die wesentlichen Bedingungen der Kategorie aufzeigen, die aus dem empirischen Material gewonnen wurde. Sie haben einen *formalen Charakter*, wenn sie gegensätzliche Fälle vergleichen und damit die Bereiche ausdehnen, die der Kategorie empirisch zugrunde liegen. Formale Theoriebildung dehnt gegenstandsorientierte Theorien aus, indem sie auf die Integration von Gegensätzen und auf die Vergleiche verschiedener Bereiche abzielt. Schließlich sind Theorien selbst Teil der Gesellschaft und damit ein „kulturelles Ereignis“ (Pfeiffer et al. 2001): Theorien als beobachtbare soziale Phänomene, die die Welt mit erzeugen, die sie beschreiben. Als solche sind sie soziologisch analysiert worden etwa als ein Kampf um wissenschaftliche Reputation (vgl. Bourdieu 1979), als Ergänzung empirischer Forschung (Luhmann 1998) oder als eine kulturelle Praxis, die einer ganz eigenen Logik folgt (Collins 1985).

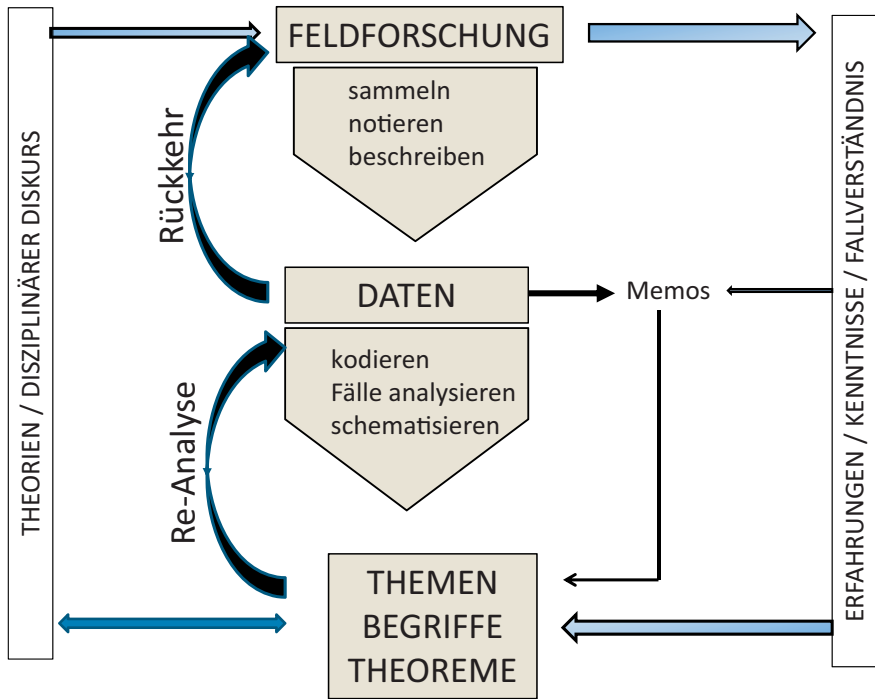
Zweitens operiert die ethnografische Bildungsforschung mit einem starken Empiriebegriff. Der Rückgriff auf ethnografische Methoden impliziert den Abschied von der Annahme, die eigene Gesellschaft sei als genuiner Forschungsgegenstand der Soziologie ein ihr immer schon vertrauter, verstandener und auch verfügbarer Gegenstand. Die „Illusion des unmittelbaren Verstehens“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 280) durch flüchtige Alltagsbeobachtungen wird substituiert durch eine empirische Erforschung sozialer Lebenswelten respektive sozialer Praktiken. Empirische Forschung meint ein methodisches Vorgehen, mit dem in der direkten und andauernden Interaktion des Forschers mit den Teilnehmern seines Feldes wiederholt und aus unterschiedlichen räumlichen und Akteursperspektiven empirisches Material erhoben wird (vgl. Breidenstein et al. 2012).

Nun kennzeichnet Ethnografie keine in sich geschlossene Methodologie, Theorie oder Forschungspraxis. Wenn man von einem Konzept der Ethnografie sprechen kann, dann ist es die paradox klingende Verknüpfung von Teilnahme und Distanznahme. Auf dieses spannungsgeladene Verhältnis von Präsent-Sein und Re-Präsentieren (etwas wieder darstellen) hat es in der Geschichte der Anthropologie und Soziologie sehr unterschiedliche Antworten gegeben. Hierbei sind grundsätzlich zwei Ebenen zu unterscheiden: zum einen die Reflexion über die Frage, welches Phänomen, welcher Akteur oder welche Situation wie beobachtet wird (bzw. werden kann), und zum anderen die Frage, in welcher Form das Beobachtete zum *Text* wird. Man kann in diesem Zusammenhang etwa die

Auffassung vertreten, dass das, was beobachtet wird, spezifische Aspekte der beobachteten Kultur darstellt. Die Möglichkeit, diese zu beobachten, wird erstens an die Bereitschaft der Teilnehmer gekoppelt, vor den Beobachtern Kultur als eine praktische Aktivität zu vollziehen, und zweitens an die Fähigkeit des Ethnografen, diese Aspekte auch erkennen zu können, ihnen gegenüber also nicht blind zu bleiben. Im Rahmen der ethnografischen Feldforschung trainiert die Ethnografin ihre Wahrnehmungsfähigkeit, bildet eine explizite „Hörtechnik [...] als Mit Hörer und Zuhörer“ (Amann/Knorr-Cetina 1991: 422; H.i.O.) heraus und entwickelt „Mitspielkompetenz“ (Reichert 1989: 92), darüber hinaus aber setzt die direkte Beobachtungsform auch auf die „Stimulierung der nichtdiskursiven Bewußtseinsebene“ (Amann/Knorr-Cetina 1991: 421). Das heißt: Die Erfahrungen, die Ethnografen in und durch ihre Feldforschung machen, gehen über das hinaus, was sie in ihren Protokollen als positives Wissen festhalten; und dennoch stellen sie empirisches Wissen dar.

Auf die Frage, was der Ethnograf denn so treibt, hat Clifford Geertz eine einfache, aber prägnante Antwort formuliert: „Er [der Ethnograf, H. K.] schreibt“ (Geertz 1987: 28). Zu den klassischen Formen der Verschriftlichung während der Feldforschung zählen u. a. Fieldnotes, Beobachtungsprotokolle, Tagebuch (vgl. Emerson et al. 1995). Es handelt sich bei diesen verschiedenen Formen der Verschriftlichung um eine Dokumentierungstätigkeit. Die Tätigkeit des Dokumentierens unterscheidet sich entsprechend der Wissensform, die beobachtet wird, und entsprechend der Beobachtungspraxis. Drei Formen, zwischen denen Ethnografinnen hin und her wechseln können, lassen sich unterscheiden: Erstens, eine Forscherin, die ein Interview über ein schulisches Ritual (etwa die morgendliche Begrüßung) durchführt und das Ritual entsprechend dieser Aussagen *aufschreibt*; zweitens, eine Ethnografin, die das Ritual direkt und wiederholt beobachtet und den Vollzug in eigenen Worten *beschreibt*; drittens eine Ethnografin, die das implizite Wissen herausarbeitet, das in diesem Ritual steckt, es *expliziert*. Die Tätigkeiten des Aufschreibens, Beschreibens oder Explizierens stehen für die Produktion empirischer Daten; sie tun dies allerdings auf je spezifische Weise: unterschiedlich dicht und ausführlich, beschreibend und analytisch. Auch werden in dieser empirischen Phase der Forschung „analytical notes“ (Emerson et al. 1995) verfasst: mehr oder weniger kurze Einschübe, in denen die Ethnografin erste analytische Gehversuche unternimmt. Für die Phase der Feldforschung lässt sich festhalten: Die Aktivität der Forschung ist im Wesentlichen eine Aktivität des beobachtenden Schreibens: Beobachtung geschieht in der Ethnografie durch schriftliches Festhalten. Dies verlangt den Ethnografen immer wieder die Distanzierung zum Feld

Abbildung 1 Die ethnografische Feldforschung (Quelle: Breidenstein et al. 2012)



durch sprachliche Bewältigung des Beobachteten ab und übernimmt hiermit eine überbrückende Funktion zwischen Vertrautem und Fremdem, Feldforschungssituation und Wissenschaftlichkeit.

Im Analyseprozess werden dann die so erzeugten Daten ausführlich kodiert und schematisiert, einzelne Situationen (Einzelfälle) und Ereignisketten werden analysiert. In dieser Phase der ethnografischen Forschung überschneiden sich die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens. Zunächst liest die Ethnografin (immer wieder) ihre Protokolle, ordnet sie nach den Kategorien, die sie durch die Kodierung gewonnen hat, und schreibt Memos, in denen sie verschiedene Beobachtungen zu einem Phänomen zusammenfasst und ordnet. Erst mit zunehmender Dauer der Analyse treten das Schreiben des ethnografischen Berichts und damit die Arbeit an Themen, Begriffen oder Konzepten wieder stärker in den Vordergrund (ausführlich: Breidenstein et al. 2012; Emerson et al. 1995).

Was das Verhältnis von ethnografischer Empirie und soziologischer Theorie anbelangt, so ist zu sagen: Dieses Verhältnis gleicht einem gegenseitigen Inspirieren: Soziologische Theorie hilft und unterstützt bei der Entwicklung der Fragestellung, der Präzisierung von Begriffen oder dem Herausfinden von Themen. Gleichwohl werden die empirisch erzeugten Daten nicht einfach durch Theorie subsumiert, sondern gegen sie verteidigt: Sie dürfen der Theorie widersprechen und zu neuen oder veränderten Begriffen oder theoretischen Einsichten führen. Es bedarf also sowohl eines tiefen theoretischen Wissens als auch einer Sensibilität im Umgang mit den Daten. Offenkundig wird hier die Zirkularität der ethnografischen Forschung, die zwischen theoretischer Praxis, Feldforschung und empirischem Wissen hin- und hergeht (siehe Abb. 1).

3 Die Erforschung schulischen Unterrichtens und Lernens

Was lässt sich nun beobachten, wenn Ethnografen mit diesem hier nur kurz skizzierten methodischen und theoretischen Rüstzeug in der Schule bzw. über schulischen Unterricht forschen? Um auf diese Frage antworten zu können, ist ein Hinweis auf das Entdeckungsprinzip der ethnografischen Feldforschung notwendig. Im klassischen Sinne testen Ethnografen keine Hypothesen, sondern generieren eine Lesart sozialer Praktiken, institutioneller Settings oder kultureller Rahmungen, für deren offene und versteckte Seiten sie sich interessieren. Sie können sich daher auf eher bekannte soziale Praktiken (etwa: Unterrichtsgespräch) oder weniger bekannte Praktiken (etwa: schulische Bewertung) konzentrieren. Die zu wählende Strategie ist abhängig vom Forschungsinteresse, von der Möglichkeit der empirischen Beobachtung sowie von der Literaturlage. Im Folgenden stelle ich zwei verschiedene Dimensionen des Unterrichts dar, und zwar das Unterrichtsgespräch und die Bewertung der mündlichen Schülerleistung (3.1) sowie die Rolle schulischer Wissensobjekte (3.2).

3.1 Unterrichtskommunikation und Bewertung

Die Bewertungspraktiken von Lehrern lassen sich an verschiedenen Orten beobachten: etwa an heimischen Schreibtischen bei der Korrektur schriftlicher Klausuren oder in einem zum Prüfungsraum umfunktionierten Klassenzimmer bei der mündlichen Abiturprüfung oder etwa im Lehrerzimmer bei der Zensurenkonferenz. Gemeinsames Kennzeichen dieser Bewertungssituationen ist, dass sie

außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit liegen. Dies lässt sich mit der schrittweisen Abfolge von lehren → lernen → prüfen → bewerten erklären, also mit der schulischen Temporalität. Die Bewertung von Schülern findet aber auch im Kontext des Unterrichts statt, also im fortlaufenden Austausch zwischen Lehrern und Schülern. Auf diese Szenen des Unterrichts möchte ich mich hier konzentrieren.

Soziologisch betrachtet ist es nicht plausibel, dass 25–30 Personen, die füreinander anwesend und wahrnehmbar sind, in einer geordneten Form miteinander sprechen (können). Zentral ist dabei, dass die Teilnehmer kommunikativ synchronisiert werden. Alois Hahn (Hahn 1991: 96) hat diesen Sachverhalt in die paradox erscheinende Formulierung gebracht: „Das Verbot zu reden ist auch die Voraussetzung dafür, dass überhaupt geredet werden kann.“ Um diese Art Redeampel, die bei den Schülern eine hohe Selbstdisziplin voraussetzt, zu kontrollieren, hat die Institution Schule ein Instrument entfaltet, das eine geordnete Kommunikation ermöglichen soll: das Unterrichtsgespräch.

Im schulischen Unterricht wird Wissen in einer intensiven Weise mündlich verhandelt; die Form, in der dies stattfindet, ist das Unterrichtsgespräch. Das Unterrichtsgespräch ist nichts anderes als eine Gesprächsapparatur, die von der Institution Schule zur Wissensbearbeitung etabliert worden ist. Drei grundlegende Merkmale kennzeichnen diese Praxis der Versprachlichung schulischen Wissens:

- asymmetrische Konstellation und Sequenzierung des Unterrichts,
- Ambivalenz von Deskription (Beschreibung) und Askription (Zuschreibung) sowie
- Zurechnung von Wissensstandards.

Diese Merkmale sind in der Literatur vielfach und wiederholt behandelt und auch empirisch dokumentiert worden (vgl. nur McHoul 1978; Mehan 1979; Kalthoff 1997, 2004; Payne/Hustler 1980). Ich werde diese Merkmale daher nur kurz skizzieren.

Asymmetrisches Sprechen und Sequenzierung des Unterrichts

Das Gespräch im Unterricht unterscheidet sich von der alltäglichen Konversation darin, dass die Vielstimmigkeit der Sprecher und die Äquivalenz der Akteure aufgehoben werden. Denn im schulischen Unterricht herrschen andere Rede- und Schweigegebote, und die Lehrperson besitzt das Recht, für Schüler offizielle Zeitfenster des Sprechens zu öffnen. In ihrer Person ist der Allokationsmechanismus

vereint, der die Schüler mit offiziellen Rederechten ausstattet; sie ist also die zentrale Figur im kommunikativen Geschehen des Unterrichts. Dies ist nicht besonders überraschend und seit langem bekannt. Dass aber die Lehrperson diese bevorzugte Stellung in der Gestaltung der Redebeiträge einnimmt, verdankt sie nicht nur ihrer zentralen Stellung im lehrerzentrierten Unterricht, sondern auch einem Mechanismus, der sie auf quasinatürliche Weise immer wieder in diese Position bringt; dies ist die Lehrerfrage, auf die Schülerantwort und Kommentierung durch die Lehrperson folgen. Das heißt, dass, sozialtheoretisch gesprochen, reziproke Erwartungen den Schulunterricht bestimmen: Es wird erwartet, dass die Lehrperson Fragen stellt, dass Schüler antworten und die Lehrperson die Schülerantwort kommentiert, um konditionale Relevanzen zu schließen. Es wird erwartet, dass das Unterrichtsgespräch auf diese Weise strukturiert ist und dass die Teilnehmer diese Erwartungen auch erfüllen. Das Entscheidende ist, dass die Ausgangsfrage der Lehrperson ihr in systematischer Weise den Redezug nach der Antwort reserviert. Nachdem Schüler auf die Frage der Lehrperson geantwortet haben, ist sie automatisch wieder am Zuge. Das heißt, dass die Konstellation von Frage–Antwort–Kommentar die symbolische Ordnung der Sprecher sowie die Kontrolle über Zeit immer wieder herstellt.

In der Organisation der schulischen Gesprächsapparatur ‚Unterricht‘ nimmt die Lehrerfrage eine Schlüsselstellung ein: Sie symbolisiert mit anderen Worten das Organisationsprinzip des Unterrichts. Zugleich ist sie eine rhetorische Figur, ein Konstrukt, das – wie Simmel schon in den 1920er-Jahren anmerkte – „ein im sonstigen Leben nicht vorkommendes Gebilde“ (Simmel 1922: 64) ist. Für Gadamers (1990: 369) steht die „pädagogische Frage“ vor der „paradoxen Schwierigkeit [...] eine Frage ohne einen eigentlich Fragenden“ zu sein. Woran liegt dies? Dies liegt daran, dass die Lehrerfrage keine Frage im eigentlichen Sinne ist. Fragen stellen heißt im Unterricht für Lehrpersonen ja nicht, sich zu fragen, sondern andere zu befragen: Diejenigen, die die Fragen stellen, kennen die Antwort, und diejenigen, die antworten, aber nicht zwangsläufig die Antwort wissen, stellen sich nicht die Fragen, auf die sie eine Antwort wissen sollen. Am Beispiel der Lehrerfrage kann also ein immanentes Referieren beobachtet werden, das heißt eine Selbstreferenz der mündlichen Darstellung, die immer nur auf sich selbst verweist. Sichtbar wird hier, was die Lehrerfrage ist: Sie ist ein Mittel zur Überprüfung, zur Erzeugung von Aufmerksamkeit und zur Stimulierung des Gesprächs. Diese asymmetrische Strukturierung des Unterrichts tritt dann in den Hintergrund, wenn Schüler ihrerseits Fragen stellen und damit die Richtung des Unterrichtsgesprächs mitbestimmen.

Indem ein Schüler sein Wissen in seiner Äußerung mündlich darstellt, gibt er nicht nur Auskunft über sein Wissen, sondern auch darüber, ob er das Sprachspiel des Unterrichts beherrscht. Folgen wir Wittgensteins Überlegungen, so zeigt sich in der ‚richtigen‘ Antwort des Schülers auf die Frage des Lehrers eine Praxis der Übereinstimmung (Wittgenstein 1984: 337). Ein guter Schüler ist ein Schüler, der das Format – zu erkennen, was der Lehrer meint – in seiner mündlichen Praxis beherrscht. Diese Kompetenz geht mit einer Haltung einher, die u. a. durch die Form des schulischen Lernens vermittelt wird. Die mündliche Darstellung von Wissen entfaltet sich somit in einer durch Sprecherrechte gerahmten Interaktion.

Beschreibung und Zuschreibung

In der Aufeinanderfolge von Lehrerfrage → Schülerantwort → Lehrerkommentar → Schülerantwort ... erfüllt der Lehrerkommentar eine besondere Funktion, denn er vermittelt dem Schüler, der gerade gesprochen hat, eine Einschätzung seiner Wissensdarstellung. Die Replik, der Kommentar, die Nachfrage, das Schweigen etc. des Lehrers erfüllen die Funktion eines Scharniers, das zwischen dem Inhalt der Schüleräußerung und dem Gehalt der Lehrerfrage vermittelt. Ein Beispiel:²

L: ... jetzt geht's weiter mit den Termen, Insa

S1: err ((r)) Wurzel zett ((z))

L: nein, nicht, Daniel

S2: Wurzel zett plus err

L: da muss ein Plus dazwischen stehen ...

In diesem Beispiel sieht man die Verkettung der Redezüge: Auf die Frage und Auswahl durch die Lehrperson antwortet eine Schülerin, deren Antwort dann kurz und knapp als falsch markiert wird („nein“). Bewertung der Schülerantwort und Auswahl eines anderen Schülers fallen im Redezug der Lehrperson zusammen. Interessant ist der zweite Kommentar der Lehrperson (Zeile 5): Mit ihm kommentiert die Lehrperson die falsche Antwort der Schülerin und markiert die Antwort des Schülers (Zeile 4) als richtig. Der Kommentar adressiert damit beide Schüler.

2 Es werden folgende Transkriptionszeichen verwendet: L: Lehrer; S: Schüler; Sn: mehrere Schüler; °Schule°: leise Aussprache; SCHULE: laute Aussprache; ((Schule)): Kommentar des Transkribenten; [: Beginn einer Überlappung (Parallelität von Sprechern);]: Ende einer Überlappung; =: unmittelbare Fortsetzung; ::: = gedehnte Aussprache; (P): kurze Sprechpause; (2): Angabe der Pause in Sekunden.

Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung
Grundlagen, Perspektiven, Methoden
Schittenhelm, K. (Hrsg.)
2012, VII, 433 S. 10 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-531-17719-9