
Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen

Heike de Boer

Zusammenfassung

Wie geschieht Lernen in Unterrichtsgesprächen und was wissen wir über die Bedeutung von Unterrichtsgesprächen für Lern – und Bildungsprozesse? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages und werden mittels der Reflexion des Lernbegriffs und aktueller Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung diskutiert. Dabei wird nicht nur die Prozessqualität von Lernen hervorgehoben, sondern auch die Bedeutung kollektiver Lernprozesse in interaktiven Aushandlungen zwischen SchülerInnen. Das Zusammenwirken von fachlichen, sozialen und peerkulturellen Faktoren wird auf der Folie schulischer Gespräche als institutionelle Gespräche reflektiert und in der Spannung von Ziel- und Prozessorientierungen kommunikativen Handelns diskutiert.

1 Bildende und partizipative Gespräche

Sophie: also, ich finde überall ist glück (4.0). (--) lisa
Lisa: ich finde es nicht überall glück zum beispiel auf einer be-
erdigung, (--) da ist kein glück. (8.0) tim
Tim: für manche leute ist das schon glück. (5.0)
Max: wie meinst du das?
Kind: [wie meinst du das?]
Kinder: [ja, erklär uns wie du das meinst]

Mit der Frage wie SchülerInnen im Gespräch lernen, rückt die Prozessqualität von Lernen als Produkt einer interaktiven Aushandlung in den Fokus. So wird in diesem

kleinen Gesprächsausschnitt¹ sichtbar, dass der interaktive Austausch an wechselseitiges Deuten und Interpretieren gebunden ist. Die kurze Sequenz über Glück zeigt in welcher Weise sich die beteiligten Kinder darüber verständigen, wie sie das Gesagte und Gehörte verstehen. Lernen in der kollektiven Interaktion erfordert Verständigung und Verstehen. Verstehen wiederum macht das wechselseitige Herstellen von Anschlüssen und Bezügen im Gespräch notwendig. Im Beispiel teilt Lisa Sophies Überlegung nur bedingt und formuliert eine Ausnahme, indem sie die generalisierende Äußerung „überall“ sei Glück mit einem Gegenbeispiel ausdifferenziert. Tim greift Lisas Aussage auf und entwickelt einen Sonderfall; er verweist darauf, dass für „manche Leute“ eine Beerdigung durchaus Glück sei. Da er nicht näher ausführt, was er damit meint, provoziert er die erstaunten Nachfragen mehrerer Kinder, die nun eine genauere Erklärung von ihm fordern und seine Äußerung offensichtlich nicht nachvollziehen können. Lernprozesse können in diesem Sinne angestoßen werden, wenn im kollektiven Gespräch Neues, Unerwartetes und Irritierendes hervorgebracht wird. In diesem Beispiel ist es die Irritation und Neugier auslösende Äußerung von Tim, dass auch auf Beerdigungen Glück zu finden sei. Diese ermöglicht, dass die Kinder nachfolgend eine Erklärung aushandeln, die zu neuen Erkenntnissen führt.

Was Lernen ist und wie es geschieht wird im wissenschaftlichen Diskurs in Abhängigkeit vom erkenntnistheoretischen Interesse unterschiedlich aufgefasst.

Der Lernbegriff

Lernen in Unterrichtsgesprächen aufzuspüren, erfordert die Prozessqualität des Lernens näher zu betrachten; demzufolge stehen hier Auseinandersetzungen mit dem Lernbegriff im Mittelpunkt, die sich für den kollektiven „Herstellungsprozess“ von Lernen interessieren. Für den Erziehungswissenschaftler Scholz ist Lernen ein individueller Prozess, der die Teilhabe am Kollektiv voraussetzt (Scholz 2009, S. 167). Lernen ist ein kommunikativer Akt, in dem sich die Teilnehmenden gegenseitig vermitteln als was sie die wahrgenommenen Handlungen deuten. Scholz legt die Annahme zu Grunde, dass es zu kulturellen Ausdifferenzierungen gehöre, dass Menschen gelernt haben, mit einer bestimmten Handlung eine Reihe von unterschiedlichen Bedeutungen zu verbinden. Lernen beschreibt in diesem Sinne nicht Handlungen, sondern Deutungen von Handlungen oder die

1 Dieses Transkript entstand im WS 2013/14 an der Universität Koblenz im Rahmen des Seminars: Philosophieren mit Kindern. Im Kontext dieses Seminars bereiten Studierende mehrere philosophische Gespräche vor, führen diese durch und analysieren sie auf der Basis von Audiomitschnitten und Transkripten.

Intentionalität von Handlungen, die zugleich immer in Beziehungshandlungen eingebettet sind. Damit ist Lernen auch ein sozialer Prozess (vgl. 2002, S. 136f.)

Der Soziologe Miller spricht von kollektiven Lernprozessen, die als dialogische Prozesse und als Koordination mentaler Fähigkeiten zwischen mindestens zwei Individuen stattfinden. Er verortet sich mit dieser Position im genetischen Interaktionismus (Miller 1986, S. 17). Fundamentales Lernen setzt kollektive Lernprozesse voraus, so Miller. Er versteht kollektive Lernprozesse als Form des an Verständigung orientierten, sozialen und kommunikativen Handelns, dass sich wesentlich in Form von kollektiven Argumentationen ausdrückt (ebd., S. 10).

Miller konstatiert, dass eine soziale Gruppe zwar nur lerne, wenn der Einzelne dazu in der Lage sei, doch dass die einzelne Person nur Neues lernen könne, wenn ihre Lernprozesse eine „integrative Komponente eines *sozialen Interaktionsprozesses* darstellen“ (Miller 1986, S. 5). Mit seinen qualitativ empirischen Analysen von Gesprächen unter Kindern kann er sichtbar machen, dass die Partizipation in der sozialen Gruppe und die Interaktion an sozialen Prozessen zu fundamentalen Lernschritten für das Individuum führen; denn dadurch erfahre die einzelne Person neue Deutungsaspekte, die individuelle Lernprozesse auslösen können. Konstitutiv für diesen Prozess ist, so Miller, die *kollektive Argumentation*, die (im besten Fall) zur Entwicklung des Neuen als gemeinsam geteilten Wissens führt, das umfassender ist als die additive Summe der Einzelbeiträge. Das Lerngeschehen an sich ist in diesem Prozess nicht beobachtbar, sondern nur die Veränderungen, die sich im Gespräch bei den Beteiligten vollziehen sowie an den als gemeinsam geteilt und akzeptiert entwickelten Deutungen sichtbar werden. Damit ist Lernen an *Partizipation*, als *Teilhaben an der gemeinsamen Sinnkonstitution* gebunden. Durch kollektive Partizipation kann ein gemeinsamer Denkprozess einen Denkfluss hervorbringen, dessen Produkt über die Einzeläußerungen hinaus geht. Partizipation ist in diesem Kontext allerdings nicht zwingend an die aktive, sprechende Teilnahme der Beteiligten gebunden. So zeigt Brandt in diesem Band mit der Darstellung des „Rezipientendesigns“ wie auch unterschiedliche Formen des Zuhörens Teil der Partizipation sind.

Die Entstehung von gemeinsamen Sinn kann nicht von außen verabreicht oder verordnet werden (vgl. Combe & Gebhard 2012) und benötigt Verweilräume für eine an *Verstehen* orientierte Interaktion im Unterricht. Sie erfordert Zeiten und Räume für eine suchend-interpretative Annäherung an den fachlichen Gegenstand (ebd., S. 226) und die zyklische Entfaltung von Sinn im Gespräch z. B. auch durch Rück- und Vorgriffe, Gesprächsschleifen und Pausen. Combe und Gebhard bezeichnen Momente des Verstehens im Gespräch als „Inseln der Einmaligkeit des Person-Gegenstand-Verhältnisses“ (ebd., S. 228).

Auch Kolenda (2010) interessiert sich für *Verstehensprozesse* und untersucht vor dem Hintergrund der Philosophie Gadamers und Rottrys Unterrichtsgespräche als *bildende Gespräche*, in denen Lernprozesse daran erkannt werden, dass sich das Denken, die Einstellungen, die Blickwinkel der Beteiligten geändert haben und es zum Einlassen neuer Facetten und Andersartigkeiten im Gespräch kommt. Die Irritation im eingangs zitierten Beispiel könnte in diesem Sinne ein Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit neuen Blickwinkeln sein. Zu diesem Lernprozess gehört, so Kolenda, dass im Gespräch der Umgang mit der Sprache der Anderen gelingt; mit dem „Jargon“² im Sinne der eigensinnigen Sprache (Kolenda 2010, S. 37) des Anderen. Die Entstehung neuer Fragen auf der Seite der SchülerInnen und die *Herstellung von Anschlüssen im Sinne des „Produktivmachens“* unterschiedlicher Bedeutungen sind aus Kolendas Sicht wichtige Kennzeichen für das bildende Gespräch. Anschließend an Gadamer spricht Kolenda von der „*Kunst des Fragens*“ und „Weiterfragens“. Sie untersucht unter welchen Bedingungen elaborierende Fragen, als entwicklungstreibende Fragen, die dem Gespräch eine Wendung geben oder einen dialogischen Aushandlungsprozess auslösen, entstehen (ebd., S. 89). Als entscheidendes Merkmal arbeitet sie eine *reziproke Gesprächsstruktur* (ebd., S. 164) zwischen Lehrenden und SchülerInnen heraus, die dazu führt, dass auch das nicht „Ausdrückbare“, der „Sinnüberschuss“ in sprachliche Artikulation überführt wird (ebd., S. 153). Die Entstehung von *SchülerInnenfragen* im Unterrichtsgespräch ist allerdings aktuell noch ein tendenziell eher unterschlagener Forschungsbereich. Brinkmann und Miller (2013) untersuchen, wie Kinderfragen zum Ausgangspunkt des Sachunterrichts gemacht werden können. Sembill und Gut-Sembill (2004) konstatieren in ihrer Untersuchung, dass es einen „*Fragenüberhang*“ im Unterricht gibt und SchülerInnen viele ihrer Fragen zurückhalten. Anders sei dies in Gruppenarbeiten; dies belegen auch amerikanische Untersuchungen mathematischer und philosophischer Gruppenarbeitsprozesse (Littleton & Mercier 2013), in denen sich zeigt, dass SchülerInnen in der Gruppenarbeit nicht nur mehr Fragen aneinander stellen, sondern auch Fragen mit einem höheren kognitiven Niveau, z. B. *Deep-Reasoning Fragen* äußern.

Eine an Verstehensprozessen und Aushandlungen interessierte Forschungsperspektive legt den Fokus auf die Analyse von *Lernprozessen* und untersucht *wie* Lernen in der Interaktion hergestellt wird und z. B. zu Verstehen oder Nichtverstehen, zu Partizipation (Brandt 2004) oder Ko-Konstruktionsprozessen (Höck 2014) führt. Der *methodische Zugang* erfolgt über qualitativ empirische Verfahren, z. B. Interaktions-

2 „Der Begriff Jargon ist als ein in die Besonderheit der jeweiligen individuellen Biografie eingebundener Sprachgebrauch zu verstehen, der zugleich in die Erfahrungsgemeinschaft, die hinter diesem spezifischen Sprachgebrauch steht, eingebettet ist“ (Kolenda 2010, S. 37).

analysen, Gesprächsanalysen, Gruppendiskussionen, objektiver Hermeneutik oder mit teilnehmender Beobachtung³. Es handelt sich dabei um rekonstruktionslogische Ansätze, mit denen auf der Basis der erhobenen Daten die kollektive und interaktive Herstellung von Bedeutung und Verstehen im Gespräch analysiert werden kann. In der empirischen Unterrichtsforschung gibt es aktuell ebenso zahlreiche quantitativ empirisch ausgerichtete Studien, die beispielsweise den fachdidaktischen Kompetenzgewinn von SchülerInnen erheben oder mittels videogestützter Beobachtungen Kategoriensysteme zur systematischen Untersuchung von Unterrichtsgesprächen entwickeln und Zusammenhänge zwischen dem kognitiven Niveau der LehrerInnenfrage und -impulse sowie der SchülerInnenantworten explizieren.

2 Ergebnisse der Unterrichtsforschung

2.1 LehrerInnenfragen und SchülerInnenantworten

Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, Schülern und Schülerinnen ist abhängig von der Kenntnis vorherrschender Praktiken und Normen des Sprachgebrauchs. Doch es findet noch immer zu wenig aktives, sprachliches und prozessorientiertes Handeln in unterrichtlichen Gesprächen statt. Wissen wird eher reproduziert als rekonstruiert, konstatiert Schmölzinger-Eibinger (2013, S. 30) und im Fachunterricht dominiert das Beschreiben und Fakten sammeln (Schramm et al. 2013, S. 293). Offene und auf Begründungen hinzielende LehrerInnenfragen sind eher seltener Bestandteil des Fachunterrichts der Unter- und Mittelstufe. Kobarg et al. (2009) untersuchen im Rahmen der IPN *Videostudie*⁴ Frageformen und das *kognitive Niveau von LehrerInnenfragen* und SchülerInnenantworten. Im naturwissenschaftlichen Unterricht, so stellen die AutorInnen fest, überwiegen die Kurzantwortfragen, selten werden offene Fragen, noch seltener *Deep-Reasoning Fragen* gestellt. Die LehrerInnenrückmeldungen umfassen in der Regel einfache Bestätigungen (87 %) und regen wenig zur selbständigen Unterstützung des Lernens an (12 %) (ebd., S. 419).

3 Diese Aufzählung umfasst Beispiele methodischer Zugänge und hat keinen Vollständigkeitscharakter.

4 Weitere Videostudien, die die Qualität von LehrerInneninterventionen und SchülerInnenantworten vor allem im Mathematikunterricht mittels videogestützter Beobachtungen beforschen sind z. B. auch von Reusser et al. (2010) und Krammer (2009) erschienen.

Tab. 1 Kategoriensystem zur Differenzierung von LehrerInnenfragen im Unterrichtsgespräch

Art der Frage der Lehrperson	
	Keine Frage
	Offene Frage
	Geschlossene Frage
Kognitives Niveau der Fragen	
	Keine Frage
	Organisatorische Frage
	Reproduktionsfrage
	Kurzantwortfrage
	Langantwortfrage
	Deep-Reasoning Frage

Kobarg et al. 2009, S. 415

Pauli spricht deswegen vom „*Revoicing*“ (Pauli 2010) als methodisch notwendigen Schritt im Unterrichtsgespräch.

Revoicing

O' Connor und Michaels (1996) sprechen von ‚Revoicing‘ wenn eine SchülerInnenäußerung aufgegriffen, erweitert, akzentuiert und zum Ausgangspunkt für weitere Überlegungen der SchülerInnen in der Klasse gemacht wird. Diese Form der zustimmenden Wiederholung von SchülerInnenäußerungen „drückt eine grundsätzliche Wertschätzung der Äußerung als eigenständigen Beitrag aus und unterstreicht die Rolle der Lernenden als ernstzunehmende Gesprächspartnerinnen und –partner sowie als Urheber einer Idee“ (Pauli 2010, 149).

Deep-Reasoning Fragen

„Auf der höchsten Stufe des kognitiven Niveaus sind Deep-Reasoning Fragen anzusiedeln. Diese Fragen zielen auf eine längere Antwort oder Erklärung ab, die jedoch nicht reproduktiv ist. Als Antwort wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie Sachverhalte klären, die ihnen in dieser Form nicht bekannt sind. Damit fordern diese Fragen Schülerinnen und Schüler dazu auf, tiefgehende Denkprozesse durchzuführen. Fragen, die in diese Kategorie fallen,

erfordern Antworten, in denen Ursache-Wirkungszusammenhänge erläutert werden oder neue Informationen beurteilt werden“ (Kobarg et al. 2009, S. 417).

Ein Beispiel aus der Physik: „Was muss man tun, um das Bild, das eine Linse erzeugt, zu vergrößern?“ (vgl. ebd.).

Niegemann (2004) plädiert in diesem Kontext auch für eine größere Sensibilität im Umgang mit *Bedenk- und Wartezeiten*, die im Unterrichtsgespräch zu selten zugelassen werden.

In der deutschsprachigen empirischen Unterrichtsforschung wird besonders auf die Bedeutung von „*Scaffolding-Prozessen*“ (z. B. Quehl & Trapp 2013) für fachliche Gespräche hingewiesen. Die Notwendigkeit einer durchgängig geförderten Sprachbildung⁵ ist ebenso wichtiger Bestandteil des Diskurses (Gogolin & Lange 2012). Ein besonderer Untersuchungsschwerpunkt liegt in diesem Kontext darauf, wie die Ausdrucks- und Begründungskompetenz der SchülerInnen sowie die Überführung der Alltagssprache in die Fachsprache durch gezielte und zugleich begrenzte LehrerInneninterventionen unterstützt und ausgebaut werden kann.

Scaffold – engl. Gerüst/Baugerüst

„Der Scaffolding – Prozess enthält im Wesentlichen eine graduelle Verschiebung von der Fremd- zur Selbstregulation mit dem Ziel, dem Kind zu helfen, unabhängiges Lernen zu erreichen. [...] In einem optimalen Unterricht verändert die Lehrperson mit Scaffolding die Aufgabenschwierigkeit sensibel und flexibel. Sie hilft dem Kind durch sprachliche Anleitung die entscheidenden Zusammenhänge zu erkennen und zu formulieren, gibt ihm nur die minimal nötige Unterstützung, damit die Aufgabe herausfordernd bleibt, dosiert die Hilfe flexibel und lässt sie umso mehr auslaufen, je mehr das Kind fähig ist, die Aufgabe unabhängig von Unterstützung zu bewältigen“ (Salonen & Vauras 2006, S. 209).

Die Untersuchungen von Scaffolding-Prozessen haben u. a. sichtbar gemacht, wie entscheidend die dosierten und zugleich fachlich reflektierten Impulse der Lehr-

5 Mit durchgängiger Sprachbildung bezeichnen Gogolin und Lange einen bestimmten Ausschnitt sprachlicher Kompetenz, ein formelles Sprachregister, als Art und Weise eine Sprache zu verwenden und dabei formale Anforderungen zu beachten (vgl. Gogolin & Lange 2012, S. 111).

person gerade auch in Gruppenarbeitsphasen sind, um SchülerInnen im Übergang von der Alltagssprache zur Fachsprache zu unterstützen (vgl. Gibbons 2006). Bedeutsam ist auch, dies zeigen weitere Untersuchungen, *das* und *wie fachliche Begründungsprozesse* angeleitet werden. Schramm u. a. legen dar, dass die Qualität der LehrerInnenfragen grundlegend für das wissenschaftliche Begründen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht sei. Sie entwickeln in Anlehnung an Furtak (vgl. Schramm et al. 2013, S. 300) ein Segmentierungsraster für ihre Interaktionsdaten und kristallisieren unterschiedliche Begründungsniveaus der SchülerInnenbeiträge heraus. Hervorgehoben wird, dass besonders die explizite „Warum-Frage“ längere Begründungen in den SchülerInnenantworten hervorruft.

Der *Zusammenhang zwischen dem kognitiven Niveau der LehrerInnenfrage und der Qualität der SchülerInnenantworten* ist in der empirischen Forschung unbestritten. Zusammenfassend spielen folgende Faktoren für die Qualität der SchülerInnenäußerungen im lehrergelenkten Unterrichtsgespräch eine Rolle:

- das fachdidaktische Wissen,
- gepaart mit der Fähigkeit gezielte prozessorientierte Gesprächsimpulse setzen zu können (Fragen, Weiterfragen, Anschlüsse herstellen),
- offene Fragen und Deep-Reasoning Fragen zu entwickeln,
- Pausen und Wartezeiten zuzulassen,
- Interventionen bewusst und dosiert zu platzieren (Scaffolding),
- Bewertungen zurückzuhalten,
- Partizipation zwischen den SchülerInnen zu erzeugen (SchülerInnen aufeinander verweisen),
- Reziprozität im Gespräch herzustellen.

Die Analyse der Qualität von LehrerInnenfragen bzw. -impulsen und SchülerInnenantworten lässt allerdings die Antwort offen, *wie sich Verstehen, als kollektives Denken oder Ko-Konstruktionsprozesse zwischen den Schülern und Schülerinnen vollzieht*. Im Folgenden werden Untersuchungen vorgestellt, die fokussieren, wie im gemeinsamen Aushandlungsprozess fachdidaktisches Lernen und Verstehen vollzogen wird.

2.2 Lernen in kollektiven Arbeits- und Denkprozessen

Während in der deutschsprachigen Forschung zum mündlichen, fachsprachlichen Lernen besonders der Zusammenhang zwischen LehrerInnenäußerungen und der Qualität und dem fachlichen Gehalt der SchülerInnenantworten untersucht wird, gibt es in der englisch- und amerikanischen Forschung ein besonderes Interesse für das „*joint meaning making*“ zwischen den SchülerInnen. Dabei liegt eine ausgeprägte Perspektive auf dem *kollektiven Denkprozess*, der *fachlich-inhaltliche* und *soziale Dimensionen* umfasst. Wie SchülerInnen miteinander ins Gespräch kommen, gemeinsam geteilte fachliche Deutungen entwickeln und erfolgreich zusammenarbeiten beforschen Barnes und Todd (1995; 2000). Sie können in ihren empirischen Untersuchungen „*collaborative moves*“ herausfiltern, die für das „*joint meaning making*“ wesentlich sind. Barnes und Todd arbeiten verschiedene Faktoren heraus, die für das Gelingen von Gruppenarbeitsprozessen entscheidend sind:

- initiating (Initiierung und Verantwortungsübernahme),
- eliciting (Nachfragen und Entlocken eine Position),
- extending (Aufgreifen von Beiträgen und weiterentwickeln),
- qualifying (Würdigung und Einordnung für die weitere Aufgabenbearbeitung) (Barnes & Todd 1995/2000, S. 7 ff.).

Sie analysieren die soziale und kognitive Funktion dieser Faktoren für kooperative Prozesse und können zeigen wie eng die fachlich-inhaltliche Ebene und die Beziehungsebene zusammen spielen. Auch Howe (2009) untersucht Gruppenarbeitsprozesse und beforscht in sachunterrichtlichen Kontexten die „*joint construction*“. Sie entwickelt zwei Typen der „*joint construction*“, die sich hinsichtlich der Reziprozität und Symmetrie im Ko-Konstruktionsprozess⁶ unterscheiden. Brandt und Höck (2011, S. 276 ff.) ergänzen Howes Typen um einen Subtypus, der sich durch „*cognitive convergence*“ auszeichnet und das Phänomen der Annäherung von Beteiligten beschreibt, die über eine längere Zeit zusammenarbeiten.

6 Typ I bezeichnet Howe als „symmetrische“ Ko-Konstruktion, in der die Beteiligten eine von allen akzeptierte Sichtweise entwickeln. Im Typ II wird die Idee von einem Interaktionspartner entwickelt und im weiteren Verlauf von allen weiteren Beteiligten gemeinsam entwickelt (Howe 2009, S. 217 ff.).

Ko-Konstruktion

Brandt und Höck definieren Ko-Konstruktion folgendermaßen:

„Maßgebend für die Bezeichnung einer Kooperation als Ko-Konstruktion sind dabei einerseits das örtliche und zeitliche Zusammensein der Beteiligten, andererseits der Umstand, dass das Problem nicht von einzelnen Beteiligten alleine in ähnlicher Weise gelöst werden kann. Die gemeinsam ausgehandelte Ko-Konstruktion sollte für alle Beteiligten neue Deutungsaspekte bei der gemeinsamen Problembewältigung beinhalten und damit auch potentiell individuelle Lernprozesse eröffnen“ (Brandt & Höck 2011, S. 250).

Einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von kooperativen SchülerInnenarbeiten leisten auch die Ergebnisse von Kumpulainen und Kaartinen (vgl. 2000, S. 450). Sie arbeiten überzeugend heraus, dass die Herausforderung des „joint meaning making“ in Gruppeninteraktionen darin besteht, die fachlich-inhaltliche und soziale Dimension zusammenzubringen und eine Vielzahl von Perspektiven zu koordinieren. Es bedarf einer sozialen und fachlichen Kompetenz, *Anschlüsse an die Beiträge der MitschülerInnen herzustellen und eines sprachlich und fachlich kompetenten Partners*.

In der deutschsprachigen Forschung nehmen diese Perspektive vor allem VertreterInnen der *interpretativen Unterrichtsforschung* ein (z. B. Krummheuer & Naujok 1999; Krummheuer & Fetzer 2005; Brandt 2004; Brandt & Höck 2011). Brandt (2004) rekonstruiert *Partizipation* auf der gesprächsanalytischen Ebene und spricht in diesem Kontext von einem polyadischen Unterrichtssystem, in dem es mehrere SprecherInnen und HörerInnen gibt. Sie untersucht SchülerInnenäußerungen u. a. hinsichtlich ihrer Autonomie, Originalität und Adressatenschaft und macht mit ihrem Forschungsansatz Partizipation gesprächsanalytisch sichtbar (siehe Brandt in diesem Band). Auch Höck (2014⁷ und in diesem Band) legt jüngst eine Studie vor, in der ko-konstruktive Problemlöseprozesse interaktionsanalytisch im Mathematikunterricht der Grundschule untersucht werden. Sie arbeitet heraus, dass die *Beziehungsebene* zwischen den Kindern das mathematische Gespräch beeinflusst, sodass z. B. vordergründig durchaus über Mathematisches gesprochen wird, aber dennoch keine Problemlösung erfolgt (ebd., S. 549 ff.). Gerade das „*Lernen zu argumentieren*“ funktioniert besser im „*eingespielten Lerntandem*“ und die Problemlösegespräche nehmen dort komplexere Formen an. Höck stellt auch fest, dass die von ihr als „Ko-Konstruktionspausen“ bezeichneten Unterbrechungen, im

7 Die Dissertationsschrift erscheint 2015 als Druckfassung.

Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch

de Boer, H.; Bonanati, M. (Hrsg.)

2015, VI, 284 S. 9 Abb., 2 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-09695-3