

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

Peter Weber/Michael Becker-Mrotzek

Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode

1. Entstehungsgeschichte und Hintergrund

In einem weiten Sinn wird häufig mit dem Begriff Diskursanalyse die linguistische Untersuchung mündlicher Kommunikation generell bezeichnet. Da es hier verschiedene theoretische Ansätze gibt, die zum Teil erhebliche Unterschiede hinsichtlich ihres wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses und der eingesetzten Methoden aufweisen, kann im Folgenden kein Überblick über alle Forschungsrichtungen gegeben werden, sondern lediglich einer ausführlicher dargestellt werden: die Funktionale Pragmatik. Sie ist ein sprachtheoretisches Konzept, das seit Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zunächst von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein entwickelt wurde. Der Namensbestandteil Pragmatik weist darauf hin, dass Sprache nicht in erster Linie als System, sondern als besondere Form menschlichen Handelns untersucht werden soll; funktional bedeutet, dass sprachliches Handeln vor allem durch seine Zweckbezogenheit geprägt gesehen wird.

Die Funktionale Pragmatik versteht sich – (ursprünglich) auf einer historisch-materialistischen Gesellschaftstheorie basierend – als umfassende Theorie der Sprache als Form sozialen Handelns; umfassend, weil sie alle systematischen Dimensionen der Sprache berücksichtigen will. Sie beschränkt sich nicht auf die Pragmatik, sondern untersucht Sprache auch in den Gebieten Grammatik, Syntax, Semantik, Phonologie und Schrift.

„Functional Pragmatics views society as central to understanding language, but tries to avoid the danger of short circuiting linguistic forms and ideological functions, by reconstructing in great detail linguistic and mental processes.“ (Redder 2008, 134)

Ehlich und Rehbein haben ihren wissenschaftlichen Ansatz in Forschungsprojekten zur Untersuchung von schulischer Kommunikation entwickelt (,Kommunikation in der Schule (KidS)', Universität Düsseldorf 1974-1979; ,Analyse von Unterrichtskommunikation', DFG-Forschungsvorhaben 1978-1983). Die Zusammenfassung wichtiger Untersuchungsergebnisse findet sich in einer Reihe von Aufsätzen und dem Buch ,Muster und Institution' (Ehlich und Rehbein 1986).

Arbeiten, die im Rahmen der Funktionalen Pragmatik in der Folgezeit auch durch andere Sprachwissenschaftler entstanden sind, untersuchen weitere Formen

institutioneller Kommunikation (Kommunikation vor Gericht, Arzt-Patienten-Kommunikation, Lehr-Lern- oder Instruktionen-Diskurse, Dienstleistungs- und Beratungskonstellationen). Arbeiten zur Unterrichtskommunikation betreffen die Unterweisung von Auszubildenden im Bergbau (Brünner 1987), Rollenspiele im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (Grießhaber 1987), den Mathematikunterricht (von Kügelgen 1994), das Diskutieren (Vogt 2002), das Präsentieren und Moderieren (Berkemeier 2006) und das Erklären (Vogt 2009).

Im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses der Funktionalen Pragmatik steht die Frage nach dem Zusammenhang von sprachlichem Handeln, sprachlicher Form und gesellschaftlichen, vor allem institutionellen Strukturen und Zwecken. Ehlich und Rehbein, aber auch viele nachfolgende Sprachwissenschaftler, haben mittlerweile ein weites Spektrum von Untersuchungsergebnissen vorgelegt, das von der Beschreibung grammatischer Phänomene auf der Mikroebene bis hin zu Institutionenanalysen mit gesellschaftskritischem Anspruch reicht. Die Funktionale Pragmatik versteht sich dabei als eigenständige Weiterentwicklung unterschiedlicher Forschungsansätze, vor allem der Sprechakttheorie (a), der Sprachtheorie Bühlers (b) und der Handlungstheorie (c).

(a) Eine besonders wichtige Anregung für Ehlich und Rehbein stellten die Arbeiten der englischen und amerikanischen ‚ordinary language philosophy‘ dar. Die sogenannte Sprechakttheorie Austins und Searles untersucht den Handlungscharakter der Sprache, indem sie Einzeläußerungen bzw. Sätze eines (gedachten) Sprechers zum Gegenstand sprachphilosophischer Betrachtung macht. Die entscheidende Weiterentwicklung der Sprechakttheorie durch die Funktionale Pragmatik stellt das Konzept des Handlungsmusters dar, bei dem der Zusammenhang der Handlungsoptionen von Sprecher und Hörer in ihrem Zusammenhang dargestellt wird. Da die Sprechakttheorie nicht empirisch reale Kommunikation untersucht, beschäftigt sie sich auch kaum mit der Bedeutung der Interaktivität und damit der Rolle des Hörers im Dialog.

„Since Functional Pragmatics makes the hearer, his mental processes, and his subsequent actions a systematic part of the analysis, there are no perlocutive acts or calculations of efficacy as in speech act theory [...]“ (Redder 2008, 138)

Wichtig bei der Darstellung von Handlungsmustern durch die Funktionale Pragmatik ist der Bereich mentaler Handlungen und des Wissens von Sprecher und Hörer, der sogenannte Π -Bereich (Ehlich und Rehbein 1986, 95f.).

„Entscheidend war die Erkenntnis, daß sich der propositionale Gehalt von Äußerungen (p) nicht unmittelbar auf Sachverhalte (P) bezieht, sondern vermittelt über psychische Verarbeitungsprozesse bei Sprecher (S) und Hörer (H) (s. Ehlich & Rehbein 1986, 96). Die vermittelnde Instanz des Π -Bereichs, des für Sprecher und Hörer unterschiedlichen Wissens berücksichtigt die vom Sprecher auf den Hörer gerichtete Wirkung des sprachlichen Handelns. Man könnte die f-p DKA [funktional-pragmatische Diskursanalyse, PW] in dieser Hinsicht als hörerorientierten Ansatz bezeichnen.“ (Grießhaber 2001, 75)

(b) Eine weitere wichtige Anregung für die Funktionale Pragmatik lieferte die zu Beginn der 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland bekannt gewordene Sprachtheorie Karl Bühlers. Ehlich hat aufbauend auf dem Feldbegriff von Bühler sein Fünffeldermodell (Ehlich 1996) entwickelt und damit das Interesse auf die sprachlichen Details gelenkt: Durch sogenannte Prozeduren, die kleinsten Handlungseinheiten der Sprache, wirkt der Sprecher mit den Mitteln eines bestimmten Feldes auf den Hörer ein, diese Prozeduren sind Bestandteile der Handlungsmuster. Mit ihrer Hilfe kann der Sprecher (sprachspezifisch – nur die

Felder sind in jeder Sprache dieselben) beispielsweise die Aufmerksamkeit des Hörers steuern, spezielle Wissens Elemente in seinem Bewusstsein aufrufen oder seine Erwartungshaltung beeinflussen. Auf der Grundlage der funktionalen Sprachbetrachtung sind in den letzten Jahren wichtige Arbeiten zur Grammatik entstanden. Rekonstruktionen von Handlungsmustern und Prozedurenanalyse ergänzen sich gegenseitig und erlauben zusammen eine umfassende Erklärung sprachlicher Interaktion mit dem (gesellschaftlichen) Zweck als übergeordnete und verbindende Basiskategorie.

(c) Die dritte Anregung, die die Funktionale Pragmatik aufgreift, stammt aus dem Bereich der Soziologie und weitet den Blick der Sprachtheorie auf die globale Dimension des Gesellschaftlichen.

„Die Funktionale Pragmatik ist eine Analyseweise, die sprachliches Handeln als Teil der gesellschaftlichen Praxis untersucht. Das bedeutet, dass sie das sprachliche Handeln systematisch auf gesellschaftliche Zwecke und auf institutionelle Bedingungen bezieht. Zugleich analysiert sie es in seiner Vernetzung mit anderen (mental und praktischen) Formen des Handelns. Sie rekonstruiert die gesellschaftlichen Zwecke und bis zu einem gewissen Grad auch die individuellen Ziele aus den Formen sprachlicher Handlungen sowie aus der Verwendungsweise sprachlicher Mittel“ (Brünner und Graefen 1994, 14).

Individuen verfolgen bei ihrem Handeln Ziele und versuchen dabei, ein Bedürfnis (Defizienz) zu befriedigen (Suffizienz). Wiederkehrende Bedürfnisse in wiederkehrenden Konstellationen sind Standardprobleme, für sie stehen gesellschaftlich entwickelte Standardlösungen zur Verfügung. Wird ein Standardproblem durch sprachliche Handlungen bearbeitet, sind die Mittel, die diesen Zweck erfüllen können, die sprachlichen Handlungsmuster. Die persönlichen Ziele der Handelnden sind so strukturell immer mit Zwecken verbunden. Egal ob auf der unteren Ebene der Prozeduren, der mittleren der Handlungsmuster oder der globalen des gesellschaftlichen Handelns: Es ist das durchgängige Ziel der Diskursanalyse, die Form des sprachlichen Handelns aus den zugrunde liegenden Zwecken zu erklären.

„In short, the fundamental aim of Functional Pragmatics is to analyze language as a sociohistorically developed action form that mediates between a speaker (S) and a hearer (H), and achieves — with respect to constellations in the actants' action space (Rehbein 1977) — a transformation of deficiency into sufficiency with respect to a system of societally elaborated needs.“ (Redder 2008, 136)

2. Merkmale und Prinzipien der Methode

Ebenso wie andere Ansätze der Gesprächsforschung verfolgt auch die funktional-pragmatische Diskursanalyse das Ziel, Strukturen und Regelmäßigkeiten in Gesprächen zu entdecken, begrifflich zu fassen und so das Funktionieren unterschiedlicher Diskurstypen zu erklären. Als Analysekategorien lassen sich die Aufgabenbereiche im Gespräch bestimmen, die Sprecher und Hörer zu bearbeiten haben; dazu gehören das Prozessieren von thematischem Wissen, von Identität und Beziehung, von Handlungsmustern und von Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung (nach Becker-Mrotzek 2009). Im Folgenden wird schwerpunktmäßig auf den Punkt ‚Handlungsmuster‘ als dem zentralen Untersuchungsgegenstand der funktional-pragmatischen Diskursanalyse eingegangen.

Die funktional-pragmatische Diskursanalyse bedient sich bei ihren Untersuchungen qualitativer Methoden und geht empirisch-induktiv vor. Das heißt, sie unterzieht

Transkripte, die auf der Grundlage von akustischen oder audiovisuellen Gesprächsaufzeichnungen angefertigt wurden, einer hermeneutischen materialgeleiteten Analyse. Man kann dieses Vorgehen als reflektierte Empirie ohne starre Analyseschritte bezeichnen, bei der sich empirische Untersuchung und Theoriebildung über sprachliches Handeln gegenseitig bedingen; die Analyse authentischer sprachlicher Interaktion, die Entwicklung theoretischer Erkenntnisse und die erneute Überprüfung des gewonnenen Wissens am Datenmaterial befördern sich wechselseitig (vgl. Becker-Mrotzek und Vogt 2009).

Am Beginn eines solchen zyklischen Forschungsprozesses stehen die Formulierung der Fragestellung und die Datensammlung. Ein Korpus mit akustischen oder audiovisuellen Gesprächsaufnahmen (und eventuell zusätzlichen Daten) wird so angelegt, dass das zu untersuchende Phänomen möglichst umfassend und systematisch dokumentiert ist. Spezielle Anforderungen an die anzufertigenden Aufnahmen ergeben sich aus dem Analyseziel.

Im nächsten Schritt werden die Aufnahmen transkribiert. Ehlich und Rehbein haben seit den 70er Jahren ein eigenes Transkriptionssystem entwickelt und ständig verbessert. Es wird HIAT genannt, das heißt ‚Halbinterpretative Arbeitstranskription‘; ‚Halbinterpretativ‘, weil der Transkribent bei jedem Schritt der Verschriftung gesprochener Sprache (mit größter Sorgfalt) über eine Laut-Buchstaben-Zuordnung entscheiden muss; ‚Arbeitstranskription‘, weil es auch in späteren Arbeitsphasen immer noch weiter verfeinert werden kann und eventuell muss. HIAT bemüht sich um Einfachheit, das heißt das Erstellen von Transkriptionen soll schnell erlernbar und das Lesen von Transkripten ohne größere Mühe möglich sein. Aus diesem Grund wird die Partiturschreibweise verwendet. Damit können die unterschiedlichen, sich teilweise überlappenden Sprecherbeiträge übersichtlich und für den Leser leicht nachvollziehbar dargestellt werden. Zudem kommt die sogenannte literarische Umschrift – das heißt die Wiedergabe der Abweichungen von der Standardaussprache im Transkript – mit ihrer weitgehenden Übernahme der gewohnten Orthographie mit Groß- und Kleinschreibung den Lesegewohnheiten entgegen. Weil HIAT-Transkripte aber dazu dienen sollen linguistische Fragestellungen zu bearbeiten, werden in ihnen Äußerungsinhalte nicht lediglich grob erfasst, sondern sehr genau auch sprachliche Auffälligkeiten und Merkmale der gesprochenen Sprache notiert. Da paraverbale und nonverbale Mittelwichtige Ausdrucksmöglichkeiten der Kommunikation sind, werden sie ebenso festgehalten wie Pausen, Brüche und Reparaturen.

Bei der Auswahl der zu untersuchenden Transkripte wird meist nach dem Prinzip der klaren Fälle verfahren und die Beschäftigung mit komplexen Phänomen zurückgestellt. Die Transkriptanalyse ist zunächst Einzelfallanalyse, bei der versucht wird, im Zufälligen des jeweiligen Gesprächs das Gesetzmäßige zu finden. Es wird nach Unterschieden zwischen verschiedenen Gesprächsverläufen in Transkripten gleicher Diskursart gesucht. Im Vergleich der Gespräche lassen sich so an der Oberfläche mehrere weitgehend parallele Abschnitte identifizieren, die zu einer ersten Strukturierung der Gespräche führen (Phasierung). Erste Ergebnisse der Einzelfallanalyse führen zur Präzisierung der Fragestellung aus dem Material heraus und zur kontrastiven Bearbeitung vergleichbarer Fälle im Korpus, gegebenenfalls unter Einbezug sekundärer Informationen (ethnographisches Material). Jede Untersuchung einzelner Aspekte betrachtet diese als Teil des noch zu rekonstruierenden Gesamtzusammenhangs. Theorie leitet die Einzeluntersuchung, etwa indem sie den Blick auf spezifische Phänomene lenkt und diese einzuordnen

hilft, Einzelergebnisse werden dabei aber nicht vorschnell schon als Theorie des Ganzen missverstanden.

Zentrales Analyseziel ist die Rekonstruktion der den Äußerungsfolgen zugrunde liegenden sprachlichen Handlungsmuster als gesellschaftlich ausgearbeitete Formen sprachlichen Handelns. Ihre innere Struktur ist geprägt durch die institutionellen Rahmenbedingungen, auf die sie bezogen sind. Kompetente Sprecher haben im Rahmen ihrer Sozialisation implizites Musterwissen als Grundlage kommunikativer Kompetenz erworben. Ihnen ist bewusst, dass sich Sprecher und Hörer mit dem Einstieg in ein Muster zu bestimmten Aktivitäten verpflichten, die weitere Musterpositionen erwartbar machen. Zwar entstehen Gespräche dadurch, dass von den Sprechern die Handlungsmuster realisiert werden, aber diese Muster sind abstrakte, ohne genauere Untersuchung nicht erkennbare Tiefenstrukturen. Ihr Aufbau muss erst durch die Identifizierung von systematisch zusammengehörigen sprachlichen Handlungen in einer Gesprächsphase bestimmt werden. Das ist nicht einfach, da Gespräche nicht nur an der sprachlichen Oberfläche große Unterschiede aufweisen, auch die ihnen zugrunde liegenden Muster werden selten in Reinform verwendet, meist sind sie im Fall ihrer Verwendung an spezielle Rahmenbedingungen der Kommunikationssituation angepasst und dann verkürzt (übersprungene Musterpositionen) oder expandiert (zum Beispiel durch eingeschobene Verständnissicherungsprozeduren). Erst im Vergleich unterschiedlicher Realisierungen wird die Systematik sichtbar. Und auch dann kommt es vor, dass aufgrund der vorliegenden Transkripte immer noch nicht alle Musterpositionen rekonstruiert werden können und deshalb auf der Grundlage des Erfahrungswissens des Untersuchenden Ergänzungen angebracht werden müssen.

Die Bestimmung der Musterkomponenten und ihres systematischen Zusammenhangs führt zur Entwicklung einer grafischen Darstellung in Form von Flussdiagrammen (Praxeogramm). Es ist Untersuchungsergebnis, nicht vorab entworfenes Konstrukt und stellt die Konfiguration der unterschiedlichen Typen des Handelns (Pragmeme) von Sprecher und Hörer dar: mentale (kognitive) Handlungen, Interaktionen (verbale und extraverbale Kommunikationen) und körperliche Aktionen; die entsprechenden Symbole sind mit Richtungspfeilen (eventuell über Entscheidungsknoten) miteinander verbunden (siehe das Beispiel in Abschnitt 4). Seine Übersichtlichkeit gibt gut die Handlungsmöglichkeiten der Aktanten wieder, zu denen vor allem der Sprecherwechsel, aber auch die Wiederholbarkeit von einzelnen Musterpositionen oder auch der eventuelle vorzeitige Abbruch gehören.

Wichtig ist, dass bei sämtlichen gesprächsanalytischen Arbeitsschritten – nicht nur im Rahmen der Musterrekonstruktion – methodologische Qualitätsprinzipien beachtet werden. Brünner beschreibt die Standards diskursanalytischer Forschungsarbeit wie folgt:

„Methodische Kontrolle über den Interpretationsprozess wird erreicht, indem man

- jeweils die Dimensionen (Ebenen, Aspekte) des kommunikativen Handelns angibt, auf die sich die Interpretation bezieht,*
- sich auf kommunikative Prozesse und Formen beschränkt (also z. B. psychologische Mechanismen und Erklärungen außer Betracht lässt),*
- die Indizien nennt, auf die sich die Interpretation stützt,*
- angibt, welche Bedeutungen man diesen Indizien in der Analyse zuschreibt.*

Die Gültigkeit einer Interpretation hängt letztlich ab von der intersubjektiven Übereinstimmung hinsichtlich der Indizien, der ihnen zugemessenen Bedeutungen und der aus ihnen gezogenen Schlüsse.“ (Brünner 2009, 63; Hervorhebungen im Original)

So sorgfältig die Transkriptanalyse auch ausgeführt wird, die Ergebnisse von Einzeluntersuchungen können immer nur einen Teil der Wirklichkeit zeigen. Deshalb dienen funktional-pragmatische Diskursanalysen häufig der Heuristik und Exploration und damit der Generierung von Thesen, die in anschließenden größer angelegten Korpusanalysen verifiziert werden können.

Wenn es bei der Musterrekonstruktion darum geht, hinter der Individualität der tatsächlichen Sprachverwendung das Regelhafte zu erkennen, kann am Ende umgekehrt gefragt werden, mit welchen sprachlichen Mitteln die Aktanten das Muster in konkreten kommunikativen Situationen realisieren. Zu diesem Zweck muss unterschieden werden zwischen musterkonstituierenden und additiven Äußerungen. Musterkonstituierende Äußerungen sind funktional auf den Musterzweck bezogen, additive Äußerungen sind es nicht, z.B. Elemente der Höflichkeit, verständnissichernde Prozeduren usw.

Abschließend kann die Musterrekonstruktion und die Analyse der sprachlichen Mittel in den größeren Rahmen einer Institutionenanalyse gestellt werden. Da Institutionen in der Gesellschaft allgegenwärtig sind, als „Apparate zur Prozessierung der gesellschaftlichen Zwecke“ (Ehlich 1996, 194) das Leben der Individuen und ihr sprachliches Verhalten in vielfältiger Weise prägen, befasst sich die Diskursanalyse sehr intensiv mit institutioneller Kommunikation. Im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation haben Ehlich und Rehbein die Ergebnisse ihrer linguistischen Detailanalysen zur Grundlage für ihre Institutionenanalyse gemacht. Dabei sind sie so vorgegangen, dass sie die schulischen Formen der Kommunikation mit verwandten Formen in der Alltagspraxis verglichen haben.

„Auf diese Weise gelingt es ihnen, die Spezifik der schulischen Formen klar herauszuarbeiten. Durch Anpassung alltäglicher Handlungsformen an die Bedingungen der schulischen Wissensvermittlung treten Brüche und Widersprüche auf. Der Wegfall, das Hinzufügen oder das Verändern einzelner Musterpositionen wirken sich auf die Handlungsmöglichkeiten von Schülern und Lehrer aus.“ (Becker-Mrotzek und Vogt 2009, 39)

Dieser Zusammenhang wird im Rahmen der Beispielanalyse in Abschnitt 4 ausgeführt.

3. Grenzen der Methode

Kritik an den Methoden der funktional-pragmatischen Diskursanalyse wurde in der Vergangenheit aus den Reihen der Sprachwissenschaft (a), der linguistischen Unterrichtsforschung (b) und der allgemeinen Didaktik (c) geäußert. Diese Kritik wird im Folgenden zum Anlass genommen, Perspektiven für die Weiterentwicklung der funktional-pragmatischen Diskursanalyse im schulischen Kontext darzustellen (d).

(a) Weigand wirft der funktional-pragmatischen Diskursanalyse vor, es mangle ihr an theoretischer Fundierung, weshalb sie mehr oder weniger intuitiv vorgehe und über die Beschreibung der Zufälligkeiten von Einzelfällen nicht hinauskomme (Weigand 1992, 57ff.). Weigand argumentiert aus der Perspektive der Dialoganalyse, einer Richtung der Gesprächsanalyse, die in der Nachfolge der Sprechakttheorie versucht, Gesprächsstrukturen nicht durch Analyse empirischer Daten, sondern mittels Introspektion zu entdecken. Ihrer Meinung nach können anhand von authentischen Äußerungen allenfalls Instanzen zufälliger und willkürlicher Sprachverwendung, das heißt die Performanz untersucht werden, nicht jedoch die Kompetenz. Eine strikte Orientierung am authentischen Text liefere die Analyse allen

Freiheiten und Regelüberschreitungen der Performanz aus, die deshalb nicht Prüfstein der theoretischen Beschreibung sein könne. Dagegen wendet sich Griebhaber:

„Diese Kritik der Dialoganalyse basiert auf einem strukturalistischen Sprachverständnis, untersucht werden nicht sprachliche Mittel in ihrer Handlungsfunktion, sondern letztlich Äußerungsprodukte. Aufnahmen und Transkripte dienen eher der Illustration der zuvor erstellten Dialogmuster. Dagegen versucht die f-p DKA [funktional-pragmatische Diskursanalyse, PW] in der Analyse empirischen Materials die Überwindung herkömmlicher sprachwissenschaftlicher Kategorien, sofern sie sich als unzureichend für die Erklärung des sprachlichen Handelns erweisen [...] Die Analyse einer hinreichend großen Menge von Gesprächen zeigt in diesem Fall – gegen die Annahmen der Dialoganalyse (s.o.) –, daß auch das alltägliche sprachliche Handeln der Sprecher funktional in Mustern strukturiert ist und nicht durch eine willkürlich idiosynkratisch persönliche Sprache.“ (Griebhaber 2001, 82)

(b) Vogt und Becker-Mrotzek/Vogt stellen nicht das Verfahren der Handlungsmusterrekonstruktion an sich in Frage, kritisieren aber einige Aspekte der Arbeiten, die Ehlich und Rehbein vorgelegt haben, als Ergebnisse der Anwendung der Methode bei der Analyse von Unterrichtskommunikation (Vogt 1997; Becker-Mrotzek und Vogt 2009). Sie bezweifeln, dass die vorgelegten Untersuchungen – die Einzelphänomene sehr detailliert behandeln – der Komplexität des Handlungsraums Schule gerecht werden und ein angemessenes Bild der Institution mit all ihren Problemen, aber eben auch Vorteilen und Leistungen liefert.

Vor allem der Vergleich von alltagsweltlichen und institutionell veränderten Handlungsmustern (siehe Beispielanalyse im Abschnitt 4) ist ihrer Meinung nach problematisch. Zwar macht er einerseits die Besonderheit der Schulkommunikation vor dem Hintergrund der Kontrastfolie Alltagskommunikation deutlich. Andererseits wird dieser Vergleich als antithetischer Gegensatz aufgebaut, was zu einer überspitzten und vereinfachenden Darstellung führt. Die Betonung institutionsspezifischer Abweichungen von den alltäglichen Handlungsmustern legt eine negative Bewertung nahe, obwohl doch Unterrichtskommunikation nicht nach den Maßstäben von Alltagskommunikation zu beurteilen ist. In der Darstellung von Ehlich und Rehbein verdecken die problematischen Aspekte der unterrichtlichen Verfahren die positiven. Dabei sind sie nicht nur Verfahren zur Bearbeitung von Widersprüchen, sondern sie leisten auch einen Beitrag zur Zweckerfüllung der Institution Schule.

Weiterhin kritisieren Becker-Mrotzek/Vogt, dass angesichts der schmalen Auswahl an untersuchten Phänomenen wichtige Unterrichtsmethoden unberücksichtigt bleiben, die Massenhaftigkeit der Gesprächssituation nicht ausreichend berücksichtigt wird und die Einbindung der Muster in den Gesamtzusammenhang einer Unterrichtsstunde unklar bleibt.

(c) Ähnlich kritisiert auch Lüders, dass die Untersuchungen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse insgesamt der Komplexität des Phänomens Unterricht nicht gerecht werden (Lüders 2010). Sie ignorierten Forschungsergebnisse zur Unterrichtskommunikation von Seiten der pädagogischen Interaktionsanalyse und der englisch-amerikanischen discourseanalysis (von Lüders hier linguistische Diskursanalyse genannt), die zum damaligen Zeitpunkt bereits vorlagen.

„Das sprachliche Geschehen im Unterricht ist weitaus komplexer als die funktional pragmatische Diskursanalyse zu erkennen gibt. Bereits die Interaktionsanalyse konnte

mehrere Typen von Lehrerfragen [...] und verschiedene, sich an diese Fragen anschließende „teachingcycles“ [...] unterscheiden. Die [...] linguistische Diskursanalyse hat zu weiteren Differenzierungen, insbesondere bei den Verlaufsformen des Unterrichtsgesprächs, geführt.“(Lüders 2010, 657f.)

Ehlich und Rehbein muss man allerdings zu Gute halten, dass sie ihre Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation nicht im Sinne pädagogischer Forschung durchgeführt haben, um die kommunikativen Praktiken im Untersuchungsfeld vollständig zu erfassen. Ihr Interesse war es, eine neue linguistische Theorie an einem Beispiel zu entwickeln; später haben sie sich mit derselben Intensität der Erforschung der Sprachverwendung in anderen Institutionen zugewendet. An den Arbeiten der Funktionalen Pragmatik bemängelt Lüders weiterhin die im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Ansätzen fehlende kognitionswissenschaftliche Modellierung des mentalen Bereichs.

„Im Unterschied zur sozialpsychologischen Interaktionsforschung basieren die Darstellungen der mentalen Prozesse, die den Handlungen von Lehrern und Schülern vermeintlich vorausgehen und diese auslösen, nicht auf empirischen Rekonstruktionen der Strukturen handlungsleitender Kognitionen. Die diesbezüglichen Angaben müssen deshalb als sehr unsicher gelten.“(Lüders 2010, 657)

Auch wenn diese Kritik berechtigt ist, stellt die ‚Einführung‘ des mentalen Bereichs in die linguistische Modellierung sprachlichen Handelns durch die Funktionale Pragmatik eine wichtige Weiterentwicklung des Konzepts der Sprechakttheorie dar. Als Letztes kritisiert Lüders die schmale Datenbasis der meisten Untersuchungen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse.

„Kritisch gegenüber den aus der Diskursanalyse hervorgegangenen Forschungen zur Unterrichtssprache ist anzumerken, dass die meisten Untersuchungen explorativen Charakter haben oder Fallstudien sind, so dass die jeweils erhobenen Befunde nicht ohne weiteres zu verallgemeinern sind.“ (Lüders 2010, 660)

„Die Anzahl der analysierten Fälle ist so gering, dass es äußerst fragwürdig erscheint, die Befunde zu „Mustern“ institutionellen Handelns zu generalisieren. Im Fall der Generierung des Musters „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ etwa wurde nur eine einzige Unterrichtsstunde analysiert; zudem wurde durch gezielte Umstellungen der Schülerantworten zu einem zusammenhängenden Lehrervortrag massiv in die erhobenen Daten eingegriffen.“ (Lüders 2010, 657)

Aus diesem Grund fordert Lüders, in Zukunft ähnliche Forschungsarbeiten auf eine breitere empirische Basis zu stellen.

(d) Becker-Mrotzek plädiert ebenfalls dafür, Einzelfallstudien durch umfangreiche Korpusanalysen zu ergänzen. Er hält zwar die funktional-pragmatischen Diskursanalyse für eine geeignete Methode zur qualitativen Untersuchung von Unterrichtskommunikation, schlägt aber vor, sie modifiziert zu verwenden (Becker-Mrotzek 2002). Wenn die Verfahren der sehr aufwändigen Detailanalysen vereinfacht einsetzbar wären, ließen sich größere Datenmengen verarbeiten und eine Verbindung zu quantitativen Methoden herstellen.

„Erst dann wird es möglich sein, quantitativ umfangreichere Analysen durchzuführen und so den Ist-Zustand genauer zu erfassen. Aus interdisziplinärer Sicht ist zu prüfen, ob hier eine Kombination psychologisch-quantitativer und linguistisch-qualitativer Analysen Fortschritte verspricht.“ (Becker-Mrotzek 2002, 76)

Würden qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden kombiniert, so Becker-Mrotzek, könnte der Beitrag der funktional-pragmatischen Diskursanalyse darin bestehen, die zu untersuchenden sprachlichen Phänomene genauer zu bestimmen.

„Quantitativ orientierten Analysen, etwa im Rahmen der psychologischen Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, eröffnen die Möglichkeit, die sog. weichen Faktoren wie Klassenklima, Strukturiertheit oder Lehrerzentriertheit des Unterrichts begrifflich klarer zu fassen.“ (Becker-Mrotzek 2002, 76)

4. Beispielinterpretation

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse an einem Beispiel dargestellt: Die Untersuchung des für den Schulunterricht zentralen Handlungsmusters ‚Aufgabe stellen/Aufgabe lösen‘ wird so nachgezeichnet, wie sie von Ehlich und Rehbein in ihrem Buch ‚Muster und Institution‘ dokumentiert wurde. Dazu gehören die Rekonstruktion des Musters an einem Beispiel (a) und die Thematisierung der Institutionenanalyse (b). Abschließend folgt ein Vergleich des funktional-pragmatischen Untersuchungsverfahrens mit den Methoden quantitativer Forschung(c).

(a) Grundlage für die Rekonstruktion des Handlungsmusters, Aufgabe stellen/Aufgabe lösen‘ ist der Transkriptausschnitt ‚Traumhöhle‘ (vollständiges HIAT-Transkript siehe Anhang). Er gibt einen Ausschnitt aus einer Deutschstunde wieder (9. Klasse, Gymnasium), in der das gleichnamige Jugendbuch von Malcolm Bosse bearbeitet wird. In dem Buch geht es um einen Jungen (Ben), der nach Todesfällen in seiner Familie im Traum weitere Todeserfahrungen, angesiedelt in unterschiedlichen Epochen der Menschheitsgeschichte, macht und so seine real-fiktive Trauer verarbeitet. In einer vorangegangenen Unterrichtsphase ist der Zusammenhang der Todeserfahrung des Protagonisten mit seinen seelischen Veränderungen erarbeitet worden.

In einem ersten Schritt wurde der vorliegende Ausschnitt als eigenständige Phase des Lehrer-Schüler-Gesprächs bestimmt und isoliert. Um die Handlungsstruktur besser sichtbar zu machen, wurde er danach bereinigt und segmentiert (siehe Abb. 1), das heißt die Propositionen wurden fokussiert, getilgt wurden typische Diskursprozessmerkmale, die bei der Bearbeitung anderer Untersuchungsfragen sehr wichtig sein können: Pausen, Verzögerungspartikeln, Abbrüche, Formulierungsprobleme, Startsignale, unterstützende Äußerungen, Wiederholungen, Schüleradressierungen (Gerald, (Ja.), Britta), Hörerrückmeldungen (hm, ja; allerdings nur dann, wenn es sich dabei nicht nach Lehrimpuls und Schülerantwort im 3. Zug um eine Lehrerrückmeldung handelt) und eine Nebensequenz (scherzhafte Kommentierung einer Schülerselbstkorrektur: S: „(Ich würd sagen/) ähm ich denke, . L: („Ich) denke“ ist auch nicht besser. S: ((Lacht)) Ja gut.). Erhalten blieben die sinntragenden Betonungen. Schließlich wurden der besseren Lokalisierbarkeit wegen die Sprecherbeiträge mit Buchstaben versehen und zusätzlich mit Ziffern, wenn sich Äußerungseinheiten in mehrere Segmente gliedern lassen. Die Schülerbeiträge sind eingerückt, die Angaben in Klammern verweisen auf die Flächen des HIAT-Transkripts.

<u>Lehrer</u>	<u>Schüler</u>
A1	Es ist auf jeden Fall richtig, . die Toten in den verschiedenen Phasen haben etwas mit der Veränderung zu tun. (Fläche 1-2)
A2	Ob es jetzt die Anzahl der Toten ist oder andere Gründe gibt, . das müssen wir hinterfragen. . (Fläche 2-3)
A3	Wie gehen wir also am besten vor? .. (Fläche 3)
A4	Ist es sinnvoll, dass Ihr jetzt das ganze Buch noch mal neu lest und jeweils das Ganze hinterfragt
A5	oder was sollen wir machen? (Fläche 3-5)

B	Man sollte am besten (nur) die Stellen lesen, wo Leute sterben. [...] lesen, wie Ben sich da verhält. (Fläche 6-8)
C	Und wenn man sie gelesen hat, dann legt man das Buch weg? (Fläche 8-9)
D	Man müsste die auch untersuchen die Stellen noch, auf die Frage. (Fläche 9-10)
E	Auf welche Frage? (Fläche 10)
F	Wie der das verarbeitet, [...] wie der trauert, was der empfindet. (Fläche 10-11)
G	Richtig. (Fläche 11)
H	Wir können Notizen von den einzelnen Stellen machen, damit man es vergleichen wir es dann. (Fläche 11-12)
I	Hm. (Fläche 12)
J	Nachdem vielleicht mal sehen, wie sich das auf die nächste Welt auswirkt. (Fläche 12-13)
K1	Das können wir durch den Vergleich machen, ja, das wäre ein zweiter Schritt. (Fläche 13-14)
K2	Jetzt sind das ja mehrere Ebenen, was bietet sich also an? (Fläche 14-15)
L	Wenn das in Gruppen (gemacht wird.) (Fläche 15)
M1	<u>Genau</u> das ist unsere Vorgehensweise. (Fläche 15-16)
M2	Ihr habt . logisch das selber .. erkannt. (Fläche 16)
M3	Wir werden jetzt in Gruppen arbeiten ... (Fläche 16-17)
M4	Jede Gruppe befasst sich mit <u>einer</u> Zeitebene . mit der Frage: Wie gehen die Leute in dieser Zeitebene mit der Todesproblematik um? . (Fläche 17-18)
M5	Dann werden wir das zusammenfassen und vergleichen. (Fläche 18-19)
M6	Und am Schluss die Frage stellen: Inwiefern wirkt sich das auf Ben aus? (Fläche 19-20)

Abbildung 1: Bereinigtes Transkript 'Traumhöhle'

Im Rahmen der Analyse fallen als Erstes die vielen Lehrerfragen auf. A3, A4 und A5 werden hintereinander weg als Fragebatterie geäußert und bilden den Auslöser für die folgende Passage (‚Auftragsbearbeitungsphase‘), C und E hängen ebenfalls zusammen als Reaktion auf den Schülerbeitrag B/D/F, es sind beides Präzisierungsaufforderungen. Die Bestimmung der Fragearten und der damit vollzogenen sprachlichen Handlungen macht deutlich, dass keine dieser Lehreräußerungen eine Frage in der ‚Urform‘ darstellt, das heißt dazu benutzt wird, um ein Wissensdefizit beim Fragenden zu bearbeiten:

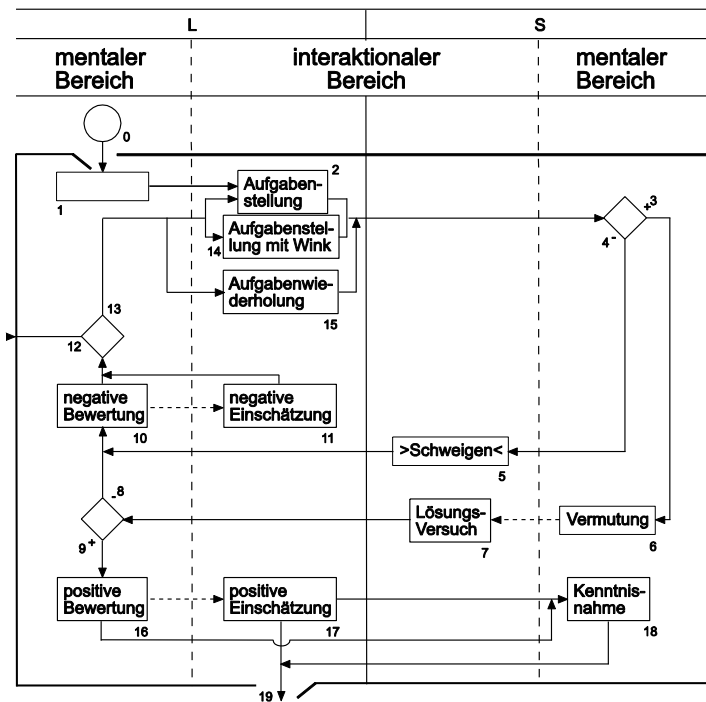
- A3 „Wie gehen wir also am besten vor?“ – Der Lehrer stellt eine Ergänzungsfrage an alle (er fordert scheinbar zum gemeinsamen Planen auf, gibt den Schülern aber aufgrund einer sofort anschließenden weiteren Frage keine Antwortmöglichkeit).
- A4 „Ist es sinnvoll, dass Ihr jetzt das ganze Buch noch mal neu lest und jeweils das Ganze hinterfragt?“ – Der Lehrer stellt eine Entscheidungsfrage an alle (er markiert durch seine suggestive Regiefrage eine Option als irrelevant).
- A5 „Oder was sollen wir machen?“ – Der Lehrer stellt eine Ergänzungsfrage an alle (und suggeriert damit eine Wahlmöglichkeit).
- C „Und wenn man sie gelesen hat, dann legt man das Buch weg?“ – Der Lehrer stellt eine Entscheidungsfrage an S1 Gerald (er markiert eine Schüleräußerung als unzureichend durch seine suggestive Regiefrage in Form einer Assertion mit Frageintonation).
- E „Auf welche Frage?“ – Der Lehrer stellt eine Nachfrage/Ergänzungsfrage an S1 Gerald (und fordert zur Rhema-Ergänzung zwecks Präzisierung auf).
- K2 „Jetzt sind das ja mehrere Ebenen, was bietet sich also an?“ – Der Lehrer äußert eine Assertion mit angehängter Ergänzungsfrage an alle (und fordert zur Vorschlagsformulierung mit einer Regiefrage auf, die die erwartete Antwort als zwingende Schlussfolgerung suggeriert).

Den Fragen kommt hier eine typisch schulische Bedeutung zu. Nicht die Form der Fragestellungen ist in dieser Situation entscheidend, sondern das, was mit diesen Äußerungen gemacht wird. Und das erschließt sich erst bei genauerem Hinsehen. Die Lehrerhandlungen in A bis M lassen sich wie folgt bestimmen: In A eröffnet der Lehrer die Gesprächsphase mit einem Zwischenfazit (Assertion) und der

Ankündigung der anstehenden Untersuchung; in B bis L folgt die Klärung der Verfahrensweise als Hinführung zu M (Arbeitsplan), obwohl dieser ebenso gut in Form einer Instruktion hätte vorgegeben werden können. Die Äußerung A korrespondiert über viele Zwischenschritte hinweg mit M, sie bleibt für die folgenden 12 Äußerungen relevant, und das trotz eines Wechsels von Plenums- und Individualadressierung durch den Lehrer. Eingebettet zwischen A und M ist die Bearbeitung von vier Schülerbeiträgen nach dem I-R-F-Schema (Initiation – Response – Feedback, vgl. Sinclair und Coulthard 1977), das heißt es folgt jeweils eine Lehreräußerung als Auswertung der Schülerbeiträge in Bezug auf A im dritten Zug, die sich folgendermaßen darstellt:

- G Akzeptieren des Vorschlags von S1 Gerald nach wiederholter Aufforderung zur Präzisierung*
- I Akzeptieren des Vorschlags von S2 Sw*
- K1 Ablehnung des Vorschlags von S3 Sandra*
- M1 Akzeptieren des Vorschlags von S4 Sm*

Es zeigt sich, dass die Fragen hier dazu benutzt werden, das Aufgabemuster zu prozessieren, das Ehlich und Rehbein wie folgt beschrieben haben (Ehlich und Rehbein 1986, 16; siehe Abbildung 2): Formuliert der Lehrer eine Aufgabenstellung (Position 2), wird diese vom Schüler entweder bearbeitet oder nicht (Entscheidungsknoten, Positionen 3 und 4). Schweigt der Schüler (Position 5), führt dies zu einer negativen Bewertung (Position 10) und eventuell negativen Einschätzung (Position 11) durch den Lehrer. Der Lehrer kann nun das Muster abbrechen (Position 12), aber auch die Aufgabenstellung mit Wink reformulieren (Position 14) oder lediglich wiederholen (Position 15). Hat der Schüler eine Vermutung hinsichtlich der Aufgabenlösung (Position 6), kann er einen Lösungsversuch äußern (Position 7). Ist die Lösung falsch (Entscheidungsknoten Position 8), kann der Lehrer wieder die Positionen 10 bis 15 durchlaufen. Ist die Lösung richtig (Entscheidungsknoten Position 9), erfolgt eine positive Bewertung (Position 16) und eventuell eine positive Einschätzung (Position 17) von Seiten des Lehrers. Die Aufgabe ist erfolgreich bearbeitet, das Muster kann jetzt, eventuell nach Kenntnisnahme durch den Schüler (Position 18), verlassen werden (Position 19).



- Legende**
- Grenze des Handlungsmusters
 - / - Handlungsmuster offen für Anschlusshandlung
 - Symbol für den Eintritt in das Handlungsmuster
 - ⊥ Stopp-Symbol
 - - - Phasen-Grenze
 - mentale, interaktionale und aktionale Tätigkeiten
 - Verlaufsrichtung
 - - - - - Exothese
 - - - - - nicht untersuchte Verlaufsmöglichkeiten
 - ◇ Entscheidungs-knoten (mit Eingang und mehreren Ausgängen)

Abbildung 2: Handlungsmuster 'Aufgabe stellen/Aufgabe lösen'

Im Gesprächsverlauf des Beispiels (Abbildung 1) sind die Musterpositionen wie folgt zu bestimmen (siehe Abbildung 3):

A3	L:	Aufgabenstellung ‚wie vorgehen‘ (Position 2)
A4		Aufgabenstellung mit Wink ‚nicht sinnvoll Buch noch mal lesen‘ (Position 14)
A5		Aufgabenstellung ‚was sollen wir machen‘ (Position 2)
B	S1 (Gerald):	Lösungsversuch ‚Stellen lesen, wo Leute sterben‘ (Position 7)
C	L:	negative Einschätzung ‚nach dem Lesen Buch weg legen‘ (Position 11)
D	S1:	Lösungsversuch ‚die Stellen untersuchen‘ (Position 7)
E	L:	negative Einschätzung ‚welche Frage‘ (Position 11)
F	S1:	Lösungsversuch ‚untersuchen, wie Ben das verarbeitet‘ (Position 7)
G	L:	positive Einschätzung (Position 17)
H	S2 (Sw):	Lösungsversuch: ‚Notizen machen‘ (Position 7)
I	L:	positive Einschätzung (Position 17)
J	S3 (Sandra):	Lösungsversuch ‚sehen wie sich das auf nächste Welt auswirkt‘ (Position 7)
K1	L:	negative Einschätzung (Position 11)
K2		Aufgabenstellung mit Wink ‚mehrere Ebenen‘ (Position 14)
L	S4 (Sm):	Lösungsversuch ‚in Gruppen arbeiten‘ (Position 7)
M	L:	positive Einschätzung ‚Genau das ist unsere Vorgehensweise‘ (Position 17)

Abbildung 3: Musterdurchlauf

(b) Es stellt sich nun die Frage, welchen Zweck der Lehrer mit dem Einsatz des Aufgabe-Lösungsmusters verfolgt. Mit seiner Äußerung „Ob es jetzt die Anzahl der Toten ist oder andere Gründe gibt, . das müssen wir hinterfragen. . Wie gehen wir

also am besten vor?“ (A2/3) intendiert er eine Klärung der anstehenden arbeitsorganisatorischen Frage, so wie sie in M erscheint. Um die Schüler zu dem von ihm im Vorhinein festgelegten Ziel zu führen, benutzt der Lehrer die Schülerbeiträge, er akzeptiert ihm Passendes, Unpassendes weist er zurück. Dabei tut er so, als würden die Schüler selbstständig eine Lösung für das Problem erarbeiten. Die vom Lehrer längst geplante Gruppenarbeit erscheint nun als Idee und Wille der Schüler. Bei den Schülerbeiträgen fällt auf, dass S1, S2 und S3 desorientiert sind und das Problem missverstehen als Auftrag, Überlegungen zur textanalytischen Methode anzustellen. Erst S4 gelingt es, die richtige Lösung aus dem Wink der Lehrerfrage zu erschließen: „Jetzt sind das ja mehrere Ebenen, was bietet sich also an?“ (K2). Das Handlungsmuster dient also dazu, ein mögliches Motivationsproblem zu bearbeiten, das durch eine Direktive des Lehrers entstehen könnte. Gleichzeitig produziert es aber eine neue Schwierigkeit, die durch die Modifikation des Problemlöseprozesses im Rahmen des Unterrichtsdiskurses (im Unterschied zum originären Lehr-Lern-Diskurs) entsteht: Da die Schüler weder die Gesamtstruktur des Problems noch das Ziel seiner Bearbeitung kennen, bleibt ihnen nichts anderes übrig, als Lösungshinweise in den Äußerungen des Lehrers zu verarbeiten.

Die Beispielanalyse zeigt, dass sich die funktional-pragmatische Diskursanalyse nicht damit begnügt, sprachliche Oberflächenphänomene zu beschreiben, sondern versucht, Tiefenstrukturen im Diskurs zu rekonstruieren. Und sie geht noch weiter, wenn sie danach fragt, welche Rolle die Handlungsmuster in Institutionen spielen. Die Aufgabe der Institution Schule ist es, gesellschaftliches Wissen an nachfolgende Generationen weiterzugeben. Die Vermittlung des Wissens wird dadurch erleichtert, dass es überwiegend in versprachlichter Form vorliegt; Erfahrungen, die nicht oder nur schwer versprachlicht werden können, spielen in der Schule nur am Rand eine Rolle. Mit der Versprachlichung geht allerdings auch eine Abstraktion und damit der Verlust an praktischer Erfahrung einher, was zu Widersprüchen mit den Erfahrungen des Alltags führen kann. Zudem bringt die Differenzierung des Schulsystems in verschiedene Schulformen mit sich, dass nicht allen Schülern dasselbe Wissen vermittelt wird; es wird fraktioniert, die Schülerschaft diesbezüglich selektiert. Die Kommunikationssituation im Unterricht ist geprägt durch die Massenhaftigkeit. Die Äußerungen des Lehrers sind häufig vielfach adressiert, eine Anpassung an die individuell unterschiedlichen Verstehensprozesse der Schüler ist im Frontalunterricht kaum gewährleistet; die Möglichkeiten der Schüler, sich zu beteiligen, sind stark eingeschränkt. Vor dem Hintergrund dieser Merkmale der Institution Schule muss die Verwendung der Handlungsmuster – auch die des Aufgabe-Lösungsmusters – gesehen werden. Sie dienen nicht nur der Wissensvermittlung, sondern bearbeiten zugleich auch die Widersprüche der Situation (nach Becker-Mrotzek und Vogt 2009, 36f.)

5. Zum Verhältnis von quantitativen und qualitativen Methoden

Zum Schluss soll in Anknüpfung an Abschnitt 3 (d) noch einmal das Verhältnis der funktional-pragmatischen Diskursanalyse zu den quantitativen Methoden im Rahmen der Erforschung von Unterrichtskommunikation thematisiert werden. Die Favorisierung eines Forschungsansatzes in Verbindung mit der Ablehnung eines anderen erscheint in diesem Zusammenhang aus zwei Gründen nicht sinnvoll. Zum einen ist Unterricht als Herzstück institutioneller Bildungsprozesse ein zentraler Untersuchungsgegenstand sehr unterschiedlicher Disziplinen mit je eigenen Erkenntnisinteressen. Bei einem so wichtigen Thema ist es sicher angeraten, eine

interdisziplinäre Verständigung über angemessene Methoden und Kategorien für seine Beschreibung und Analyse herzustellen. Und zum anderen kann eine dichotome Gegenüberstellung von quantitativen und qualitativen Methoden der Komplexität des Beziehungsverhältnisses nicht gerecht werden. Die Entscheidung für die eine oder andere Methode ist weniger eine von grundsätzlicher Natur, als vielmehr eine, die von den je spezifischen Erkenntnisinteressen in einer bestimmten Forschungssituation getragen sein sollte. Da geht es nicht um die Frage, welche der Methoden besser oder schlechter ist, sondern um ihre jeweilige Angemessenheit in Bezug auf die Beantwortbarkeit von Forschungsfragen. Im Rahmen der Erforschung von Unterrichtskommunikation wird es häufig so sein, dass die hier untersuchten komplexen Fragen nur durch eine sinnvolle Methodenkombination zu beantworten sein werden. Das soll im Folgenden am Beispiel der Videostudie des ‚Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik‘ (IPN) über den Physikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland (Kobarg et al. 2009) illustriert werden.

Ein wichtiger Untersuchungsgegenstand der empirischen Bildungsforschung ist die Frage nach dem Zusammenhang von Unterricht und Lernerfolg. Es ist bekannt, dass bestimmte Unterrichtsmerkmale einen positiven Einfluss auf den kognitiven Lernerfolg der Schüler/innen haben, dazu gehören etwa die effektive Unterrichtszeit, eine effiziente Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit von Lehreräußerungen, angemessen schwierige Lehrerfragen für die Schüler oder auch das Lehrerfeedback (vgl. Helmke 2003). Die meisten dieser Merkmale beziehen sich mittelbar oder unmittelbar auf die Kommunikation im Klassenzimmer, das heißt auf die Qualität von Lehrer- und Schüleräußerungen. Im Rahmen der Videostudie des IPN wurde unter anderem der Einsatz von Experimenten im Physikunterricht, die Art der Lehrer-Schüler-Interaktion und ihr Einfluss auf die naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung erforscht. Um derartige Zusammenhänge zu ermitteln, wird eine hinreichend große Stichprobe benötigt, um zufällige Ergebnisse zu vermeiden; konkret bedeutet das, es müssen Unterrichtsstunden in 20 bis 40 verschiedenen Schulklassen mit unterschiedlichen Lehrer/innen untersucht werden. Erhoben werden müssen dabei zwei Arten von Daten: solche zum Unterrichtsgeschehen und solche zum Leistungsverhalten der Schüler/innen. Die Leistungsdaten lassen sich über individuelle Tests ermitteln und werden hier nicht weiter thematisiert.

Nun stellt sich die Frage, wie das kommunikative Unterrichtsgeschehen analysiert werden soll. Sowohl für qualitative als auch für quantitative Untersuchungen bilden Videoaufnahmen des Unterrichts die Datengrundlage, deren Verarbeitung erfolgt aber sehr unterschiedlich. Im Rahmen einer qualitativen Studie werden zunächst, wie oben am Beispiel der funktional-pragmatischen Diskursanalyse dargestellt, Transkripte angefertigt, die dann detailliert analysiert werden, um sprachliche Handlungsmuster zu rekonstruieren. Diese bilden die Grundelemente einer zu entwickelnden Theorie, etwa über den Zusammenhang von Handlungsmustern und kognitiver oder kommunikativer Aktivierung der Schüler/innen bei Lehrervortrag, Einzel- oder Gruppenarbeit. Um solch eine qualitativ gewonnene Theorie systematisch zu überprüfen, werden quantitative Untersuchungen benötigt, die anhand einer Stichprobe sprachliche Muster und Lernergebnisse beispielsweise bei unterschiedlichen Unterrichtsthemen, Schülergruppen oder Entwicklungsständen in Verbindung bringen.

Um die Lehrer-Schüler-Interaktion untersuchen zu können, wurden im Rahmen der quantitativen IPN-Videostudie in den aufgezeichneten Unterrichtsgesprächen unter anderem die sprachlichen Handlungen der Lehrer/innen als Nennen von Fakten,

Erklären, Instruieren, Nennen von Beispielen und Diktieren erfasst. Beim Fragenstellen wurde erhoben, wie viele Fragen die Lehrpersonen formulieren, welchem Anspruchsniveau diese zuzuordnen sind und wie die Schüler reagieren. Um das feststellen zu können, wurden alle relevanten Äußerungen der Videoaufzeichnung kodiert, das heißt von geschultem Personal einer Kategorie zugeordnet. Solch eine Kodierung ist umso präziser, je besser die Kategorien zuvor im Rahmen einer qualitativen Studie theoretisch beschrieben wurden. Vielfach werden die Kategorien für das Kodieren jedoch eher intuitiv ermittelt, so dass während des Kodierprozesses im Rahmen von Einordnungs- und Entschlussprozeduren laufend Entscheidungen getroffen werden, die das Verfahren zu einem meist nicht reflektierten Interpretationsprozess machen. In der IPN-Videostudie wurden die Lehrerfragen folgenden Kategorien zugewiesen:

„Art der Fragen der Lehrperson: keine Frage/offene Frage/geschlossene Frage; kognitives Niveau der Fragen der Lehrperson: keine Frage/organisatorische Frage/Reproduktionsfrage/Kurzantwortfrage/Langantwortfrage/„Deep-reasoning“-Frage“ (Kobarg et al. 2009, 415)

So konnte nicht nur festgestellt werden, wie häufig Fragen der verschiedenen Niveaustufen gestellt wurden, es konnte auch ein Zusammenhang zwischen Fragetypen und Lernerfolg bei den Schülern hergestellt werden.

„Die Analyse der Art von Fragen, die Lehrpersonen im Unterricht äußern, zeigt, dass im Physikunterricht der Sekundarstufe I deutlich seltener offene als geschlossene Fragen gestellt werden. Die Betrachtung des kognitiven Niveaus der Lehrerfragen weist darauf hin, dass am häufigsten Fragen gestellt werden, die nur eine kurze Antwort erfordern. Fragen, die eine längere Antwort erfordern oder die Schülerinnen und Schüler zu tiefergehenden Denkprozessen anregen, sogenannte Deep-Reasoning Fragen, werden kaum gestellt.“ (Kobarg et al. 2009, 420)

Mit diesem Ergebnis leistet die IPN-Videostudie sicher einen wichtigen Beitrag zur Analyse der gegenwärtigen Unterrichtssituation. Das Beispiel macht aber auch die Schwierigkeiten des Kodierens deutlich. Es ist ja mitunter nicht nur schwierig zu bestimmen, was eine Frage ist (Abgrenzung von anderen Sprechhandlungen: indirekte Aufforderung „Kommst du mal bitte nach vorne?“, indirekte Drohung „Willst du Ärger?“, indirekte Bewertung „Wo hast du das denn aufgeschnappt?“, Frage mittels Aussage „Das ist alles, was du dazu zu sagen hast?“), sondern noch mehr, was sie bewirkt. Angesichts eines Zitats aus dem Kodierhandbuch der IPN-Videostudie stellt sich die Frage, ob man mit solchen Kodieranweisungen der sprachlichen Realität gerecht werden kann:

„Spezifische Kodierungsregel: Überschneiden sich zwei Kategorien, so wird ‚Frage‘ bevorzugt kodiert. ‚Frage‘ wird immer dann kodiert, wenn das Ende der Äußerung eine Frage ist oder die Frage das wesentliche oder die Kernaussage der Äußerung ist. Hierbei ist das Transkript zu beachten. Jede Äußerung, auf die im Transkript ein Fragezeichen folgt, ist eine Frage. Ausnahme: Wird ein Schüler aufgerufen und es folgt auf dieses Aufrufen ein Fragezeichen, so wird diese Äußerung nicht als Frage gewertet.“ (Seidel 2003, 164)

Für zukünftige quantitative Studien bietet es sich an, nicht nur bei der Ermittlung der Kategorien auf qualitative Methoden und die mit ihrer Hilfe entwickelten Theorien zurückzugreifen, sondern auch die Kodierungen mit den Ergebnissen von (exemplarischen) Transkriptanalysen zu vergleichen, um dadurch zusätzlich die Objektivität, Reliabilität und Validität der Datenverarbeitung zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, Michael (2002): Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: Clemens Kammler (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Brünner, Gisela (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen: Narr.
- Brünner, Gisela (2009): Analyse mündlicher Kommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 52–65.
- Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele (1994): Einleitung: Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik. In: Gisela Brünner und Gabriele Graefen (Hg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–21.
- Ehlich, Konrad (1996): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter, S. 183–210.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm (1987): Rollenspiele im Sprachunterricht. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm (2001): Verfahren und Tendenzen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse. In: Zsuzsanna Iványi und András Kertész (Hg.): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Lang.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Kobarg, Mareike; Prenzel, Manfred; Schwindt, Katharina (2009): Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 408–426.
- Kügelgen, Rainer von (1994): Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen. Frankfurt am Main: Lang.
- Lüders, Manfred (2010): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Ewald Terhart (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 644–666.

Redder, Angelika (2008): Functional Pragmatics. In: Gerd Antos (Hg.): Handbook of interpersonal communication. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 133–178.

Seidel, Tina (Hg.) (2003): Technischer Bericht zur Videostudie "Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht". Kiel: IPN.

Sinclair, John McHardy; Coulthard, Malcolm (1977): Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Vogt, Rüdiger (1997): Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Marita Pabst-Weinschenk und Siegwart Berthold (Hg.): Sprecherziehung im Unterricht. München: E. Reinhardt, S. 138–158.

Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.

Vogt, Rüdiger (Hg.) (2009): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Weigand, Edda (1992): A Case for an Integrating Procedure of Theoretical Reflection and Empirical Analysis. In: Sorin Stati und Edda Weigand (Hg.): Methodologie der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 57–64.

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Weber, Peter/Becker-Mrotzek, Michael: Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode.

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/weber_mrotzek_diskurs_ofas.pdf, 18.05.2012