

WOLFGANG HERRLITZ
DIE 'WISSENSCHAFT VOM DEUTSCHUNTERRICHT' VOM
VERGLEICHENDEN STANDPUNKT AUS : EIN BEITRAG ZUR
KOMPARATIVEN ANALYSE DES UNTERRICHTS IN DER
STANDARDSPRACH

Festschriften haben mit anderen Festivitäten auch insofern etwas gemein, als die Vorbereitungen sich häufig wenig festlich gestalten : die Vorweihnachtszeit beispielsweise pflegt so tiefe Schatten auf das Antlitz von Hausfrau und Familienvater zu werfen, daß der hellste Kerzenschein, die leuchtendsten Kinderaugen sie nicht mehr aufzuhellen vermögen. Den Rat, anstatt der Fußgängerzonen doch lieber die Canaren zu bevölkern, sollte man verantwortungsbewußt denn auch nur denen gegenüber unterdrücken, deren innere Bindung zu dem jeweiligen Fest, dem betreffenden Heiligen, der einschlägigen Subkultur so unabweisbar ist, daß jeder Fluchtversuch Entzugerscheinungen nach sich zöge : jahrelang noch wird man in den Römersiedlungen des Rheinlandes auf die voll frustrierten Jekken treffen, denen der Golfkrieg so Übel mitgespielt hat.

Im bekenne ich mich zur Zugehörigkeit zu der Sorte Hooligans, die auch durch erhebliches Polizeiaufgebot nicht daran gehindert werden kann, ihren spezifischen Beitrag zum Breitensport zu leisten. Und wie der Driff zum Pflasterstein bei jenen internalisiert ist, so greife ich instinktsicher 'Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur' aus dem Jahre 1977 und folge den Anstreichungen und

Randbemerkungen, die die Einschätzung von damals auch heute noch dokumentieren : Mit diesem Buch hat Hubert Ivo die Weichen für eine Entwicklung gestellt, in deren Verlauf aus der Didaktik des Muttersprachunterrichts eine wissenschaftliche Disziplin werden könnte, die die Ordnung von Konzepten des sprachlichen und literarischen Lernens in ein spannungsreiches Verhältnis zur Durchleuchtung des Unterrichtsprozesses bringt. Im folgenden möchte ich versuchen, ein kleines Stück dieser Entwicklung aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen; dabei mache ich dankbar Gebrauch von den Forschungsergebnissen, die die Mitglieder des International Mother Tongue Education Network (IMEN) im Rahmen ihrer vergleichenden Analyse des europäischen Muttersprachunterrichts vorgelegt haben.

Bereits im Vorwort schreibt Ivo (1977 : 5) programmatisch :

Vorgeschlagen wird eine Disziplin, die sich um die Beschreibung und Erklärung der Unterrichtswirklichkeit dieses Faches [Deutsch als 'Muttersprache'] bemüht, verbreitete Handlungsmuster und ihre Genese aufzeigt, das Reden über das Fach mit der Unterrichtswirklichkeit konfrontiert und damit die wissenschaftlichen Voraussetzungen für Eingriffsmöglichkeiten in den Traditionsfluß unterrichtlichen Brauchtums schafft. Zur Kennzeichnung dieser Disziplin habe ich den Ausdruck "Fachunterrichtswissenschaft" gewählt.

Und am Ende desselben Buches (Ivo 1977: 183 f.) findet sich als explizitere Zusammenfassung:

Damit komme ich zur Formulierung der zentralen Thesen dieser Arbeit, die für das Unterrichtsfach Deutsch und seine Didaktik gelten sollen [...]:

1. Erwerb, Weitergabe und Erhaltung der unterrichtlichen Handlungskompetenz für das Unterrichtsfach Deutsch vollzieht sich weiterhin in der Form der Tradierung unterrichtlichen Brauchtums.

2. Die Konstituierung des fachspezifischen Gegenstandes "Sprache" erfolgt vor allem in unterrichtspraktischer Arbeit.

Wenn diese beide Thesen als angemessen für die weitere Diskussion um die Fachdidaktik Deutsch angesehen werden können, dann stellt sich für die Fachunterrichtswissenschaft die erste und grundlegende Aufgabe: die Alltagswelt, in der sich diese Tradierung und Konstituierung vollzieht, zu beschreiben und nach Möglichkeit zu erklären. Damit werden Voraussetzungen dafür gewonnen, die in die Alltagswelt eingegangenen wissenschaftlichen Elemente, Fragmente und Sequenzen in ihrer tatsächlichen Funktion zu bestimmen und die Stellen auszumachen, an denen die Verbesserung der Handlungsfähigkeit [...] anzusetzen hätte. Hieraus leitet sich eine weitere, besonders wichtige Aufgabe dieser Fachdidaktik ab: die für das Handeln notwendige Reduktion von Komplexität wissenschaftlich zu kontrollieren.

Die wesentlichen Begriffe aus Ivos 'zentralen Thesen' - unterrichtliches Brauchtum, unterrichtliche Handlungskompetenz, unterrichtspraktische Arbeit - verweisen aus zwei Forschungstraditionen, von denen wesentliche Beiträge zu Ivos 'Fachunterrichtswissenschaft Deutsch' erwartet werden können :

- Die Tradition der 'ethnography of schooling', die sich darum bemüht, das kulturelle Wissen zu rekonstruieren, das Lehrern und Schülern erlaubt, am Unterricht verstehend und handelnd teilzunehmen (vgl. z.B. Stenhouse 1979, Mehan 1978 und Spindler & Spindler 1987).
- Die Tradition der Sprachhandlungsforschung, die sich um die Rekonstruktion derjenigen sprachlichen Handlungsmuster bemüht, die für die gegenstandsbezogenen Lehr-Lern-Prozesse in einem bestimmten Unterrichtsfach konstitutiv sind (vgl. z.B. Mehan 1979, Streeck 1979, Ehlich/Rehbein 1986 und Herrlitz 1987).

Beide Forschungskonzepte profitieren von einer kulturvergleichenden Perspektive, weil Alltagswissen - als selbstverständlich gegebene, nicht problematische Basis alltäglichen Handelns - sich im Normalfall der Wahrnehmung und dem Bewußtsein der Handelnden erzieht und erst im Unglücksfall, in der Konfrontation mit anderen (Sub-) Kulturen, in Krisensituationen zum Gegenstand der Aufmerksamkeit und des nachdenkens wird. Der Ausgangspunkt meines Beitrages ist nun, daß Ivos Vorschläge zu einer 'Fachunterrichtswissenschaft Deutsch' besonders

fruchtbar unter unterrichtsvergleichender Perspektive weiter ausgearbeitet und konkretisiert werden können und daß die comparativen methodischen Ansätze des International Mother Tongue Education Network (IMEN - vgl. z.B. Delnoy et al. 1988 und Haueis/Herrlitz 1991) geeignet sind, dieser Ausarbeitung als Leitlinien zu dienen.

Mein Text gliedert sich in vier Abschnitte: Nachdem ich zuerst beispielhaft zeige, wie Verständigungsschwierigkeiten gegenüber dem Muttersprachunterricht in anderen Ländern den Anlaß bildeten, über vergleichende Studien zum europäischen Unterricht in der Standardsprache nachzudenken, versuche ich zweitens zu verdeutlichen, wie das Wissensgebiet des muttersprachlichen Unterrichts - wie das jedes anderen Schulfaches auch - als Feld beschrieben werden kann, das durch Grenzen nach außen und durch Einteilung in Teilfelder auch intern definiert ist - dabei unterscheidet sich der Muttersprachunterricht in verschiedenen Sprach- und Kulturgebieten durch unterschiedliche Feldstrukturen; drittens möchte ich anhand einer Fallstudie zum französischen Erstschreib- und -leseunterricht (Anderson - Levitt 1987) den Begriff des 'practical professional knowledge' (PPK) und seine Rekonstruktion erläutern - ein Begriff und ein ethnographischer Forschungsansatz, die für die Entwicklung von Ivos 'Wissenschaft vom Deutschunterricht' von großer Bedeutung sind; schließlich möchte ich anhand eines Beispiels diskutieren, wie das Feld des Muttersprachunterrichts durch spezifische

Interaktionsprozesse ausgearbeitet wird und wie sich hier von Land zu Land unterschiedliche Kulturen der sprachlichen Bildung abzeichnen, denen unterschiedliches unterrichtliches Brauchtum im Sinne Ivos entspricht.

1. Verständigungsprobleme als Ausgangspunkt der komparativen Analyse

Wenn man beginnt, mit Kollegen aus einem anderen Sprachgebiet über Muttersprachunterricht zu diskutieren, dann stellt man sehr schnell fest, daß gegenseitiges Verständnis häufig an Grenzen stößt, die nur schwer überwunden werden können:

- Begriffe verlieren ihre vertraute, fest umrissene Bedeutung: Während man z.B. eine Zeitlang naiv davon ausging, daß 'Grammatik' dasselbe bezeichnet wie 'grammar' im Englischen, 'grammatica' im Niederländischen und 'grammair' im Französischen, muß man plötzlich feststellen, daß sich hinter diesem nur scheinbar einheitlichen Begriff verschiedene Konzepte des Muttersprachunterrichts verbergen, die sich in den einzelnen Sprachgebieten spezifisch entwickelt haben.
- Vertraute Komponenten des eigenen Muttersprachunterrichts sucht man in anderen Ländern und Sprachgemeinschaften vergebens; die literarische Interpretation z.B., im deutschsprachigen Raum Gipfel des Aufsatzunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, fehlt in den Niederlanden völlig; individuelles Lesen von Texten, in England ein

selbstverständlicher Teil der schulischen Aktivitäten, ist in Ungarn als Unterrichtsaktivität undenkbar, spielt dafür aber als Hausaufgabe eine wichtige Rolle. Auch die Bedeutung, das Gewicht der einzelnen Komponenten des Muttersprachunterrichts kann sehr unterschiedlich sein. Während beispielsweise im deutschen Muttersprachunterricht die Literatur im Zentrum steht und alle anderen Komponenten auf dieses Zentrum bezogen sind, spielt in den Niederlanden die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten eine Hauptrolle.

Muttersprachunterricht in Europa ist tief in den jeweiligen Traditionen der einzelnen Sprachgemeinschaften verwurzelt und in entscheidendem Maße kulturspezifisch geprägt. Solange man sich auch in der Erforschung des Muttersprachunterrichts in den eingenen kulturellen Grenzen bewegt, bleibt diese Begrenzung unbemerkt: Der 'eigene' Unterricht in der Standardsprache erscheint als der Muttersprachunterricht überhaupt, die 'eigenen' Traditionen bilden das Maß aller Dinge. Will man allerdings diesen muttersprachlichen Unterricht tatsächlich in seiner Allgemeinheit erforschen, dann stößt man sich an den Sprach- und Kulturgrenzen, die gleichzeitig oft die Grenzen der muttersprachlichen Unterrichtskultur sind. Deswegen ist eine allgemeine Theorie des Unterrichts in der Standardsprache immer auch eine vergleichende: Die Überschreibung der kulturellen Grenzen ist nur dadurch möglich, daß man unterschiedliche Kulturen des Unterrichts in der Standardsprache miteinander

vergleicht und dadurch das Trennende vor dem Hintergrund des Gemeinsamen sichtbar macht. Und auch die Thematisierung der kulturellen Gebundenheit des Unterrichts in der Standardsprache macht eine komparative Forschungsperspektive notwendig, weil erst die Konfrontation mit anderen Kulturen das eigene 'Brauchtum' auf die selbstverständlichen Voraussetzungen und Grundlagen alltäglichen Handelns hin durchsichtig werden läßt.

2. Die Feldstruktur des muttersprachlichen Unterrichts im Vergleich

Der seit der Aufklärung im allgemeinbildenden Schulwesen sich durchsetzende Fachunterricht an Klassen von Schülern setzt voraus, daß das ganze Schulwissen in eine Reihe von Teilen aufgegliedert ist, die als einheitliche Gebiete von Wissen und von Fähigkeiten / Fertigkeiten, eben als Fächer unterrichtet werden. Es müssen also Grenzen gezogen, Definitionen bestimmt werden, die die Fächer deutlich voneinander trennen und im Inneren für inhaltliche Einheitlichkeit und Kohärenz sorgen. Bernstein 1971 hat die Relevanz dieser Grenzen für die Struktur schulischer Curricula und schulerischer Lernerfahrung herausgearbeitet. Für unseren Zusammenhang ist sein Konzept deswegen besonders interessant, weil Bernstein es für den Vergleich von unterschiedlichen Typen von Curricula benutzt und dabei zeigt, daß für solch einen Vergleich zwei Analyseebenen besonders wichtig sind:

- Die erste Ebene ist die der Klassifikation. Darunter versteht Bernstein die Beziehung

zwischen den verschiedenen Inhaltsgebieten ("relationships between contents"; Bernstein 1971: 49), also zwischen den Fächern, die in einem Schulsystem unterrichtet werden. Je nachdem, wie stark und undurchlässig die Grenzen zwischen diesen Fächern gezogen sind, kann man auf einem Kontinuum zwischen mehr oder weniger starker Klassifikation unterscheiden. Die Bauprinzipien eines Curriculums mit starker Klassifikation nennt Bernstein 'Sammlungskode' ("collection code"; 1971: 51), die Bauprinzipien eines Curriculums mit schwacher Klassifikation 'integrierten Kode' ("integrated code"; 1971: 51). Diese Codes definieren gleichzeitig die Strukturen des Wissens, das in einem bestimmten Curriculum vermittelt wird.

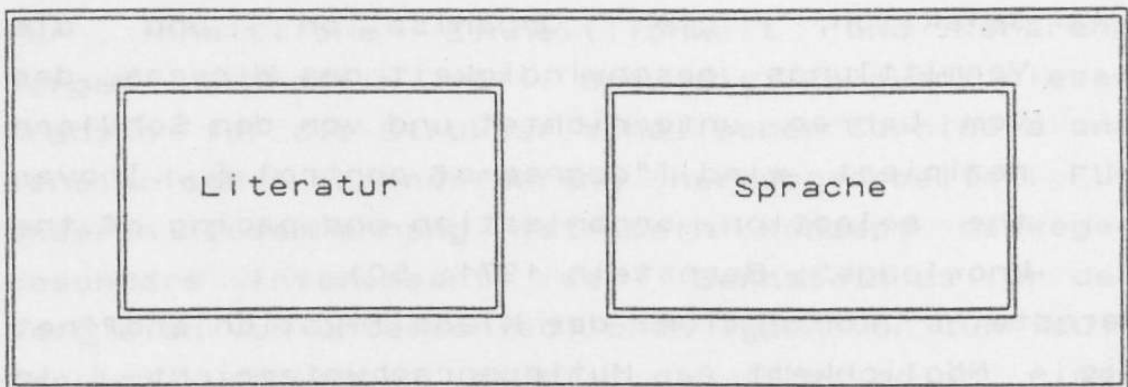
Die zweite Ebene ist die der Rahmung ("frame"); dieser Begriff bezieht sich auf die Art der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler, und zwar auf den Grad des Einflusses von Lehrer und Schüler auf die Selektion, die Organisation und die Vermittlungsgeschwindigkeit des Wissens, das vom Lehrer unterrichtet und von den Schülern rezipiert wird ("degree of control [...] over the selection, organisation and pacing of the knowledge"; Bernstein 1971: 50).

Bernsteins Konzeption der Klassifikation eröffnet die Möglichkeit, Muttersprachunterricht in verschiedenen Sprachgebieten miteinander zu vergleichen, indem man folgende spezifische Fragen zu beantworten versucht:

- (1) Aus welchen Komponenten besteht das Fach Muttersprache ?
- (2) Wie undurchlässig / offen sind die Grenzen, die dieses Fach von anderen trennen ?
- (3) Wie undurchlässig / offen sind die Grenzen, die die einzelnen Komponenten innerhalb des Faches voneinander trennen ?

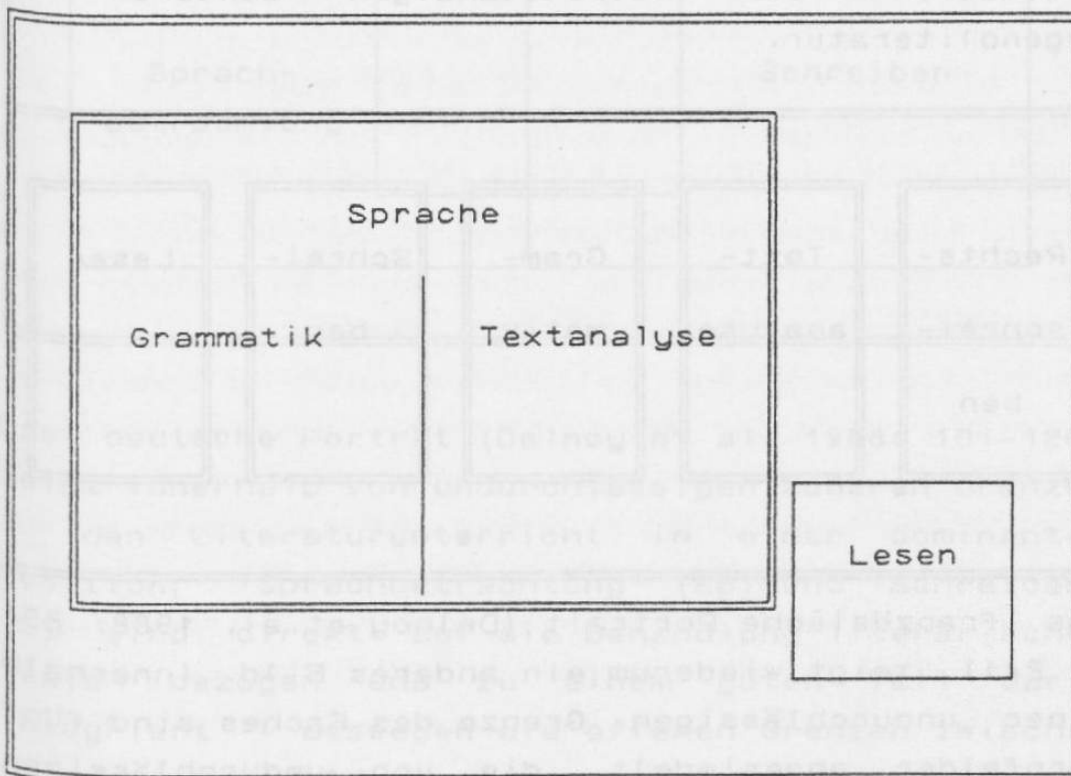
Die Antworten auf diese drei Fragen spezifiziert zusammen die Feldstruktur des muttersprachlichen Unterrichts. Vergleichbar mit dem Plan eines Bauernhofes werden die äußeren Umrisse des Faches erkennbar, und gleichzeitig wird sichtbar gemacht, welche Lernfelder dieses Fach umfaßt und wie die Grenzen zwischen diesen Feldern verlaufen.

Diese Feldstruktur wird nun an vier Beispielen veranschaulicht, die alle auf den Porträts beruhen, die in Delnoy et al. 1988 veröffentlicht wurden; sie stellen den Unterricht in der Standardsprache in Ungarn, den Niederlanden, Frankreich und der (früheren) Bundesrepublik Deutschland dar.



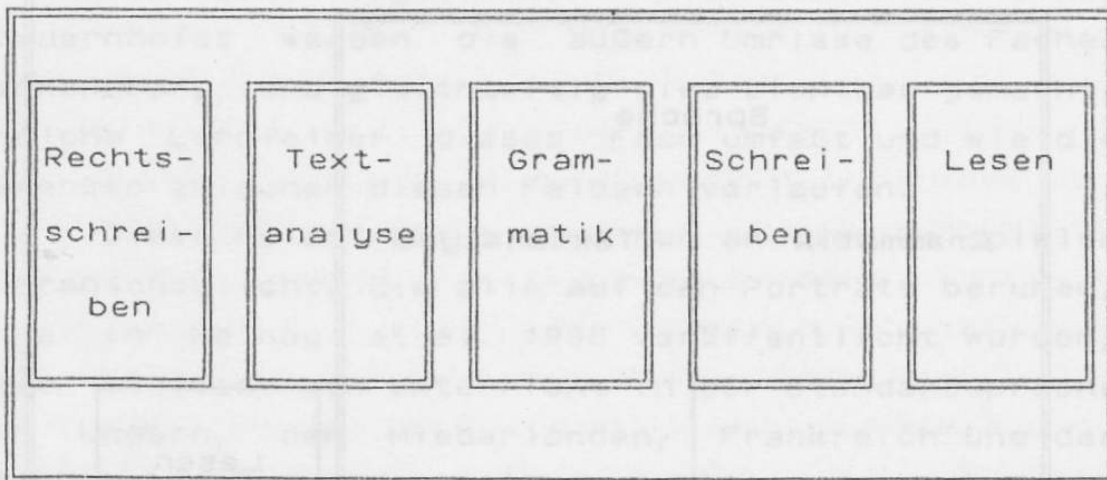
Im ungarischen Portrait (Delnoy et al. 1988: 141 - 165) wird ein Muttersprachunterricht dargestellt, der mit einer undurchlässigen Grenze von allen

anderen Fächern abgetrennt ist; er besteht aus zwei Teilfeldern, 'Sprache' und 'Literatur', die ebenfalls voneinander durch undurchlässige Grenzen getrennt sind: Das Porträt konstatiert keine inhaltlichen Überlappungen oder Bezüge zwischen diesen beiden Teilgebieten.

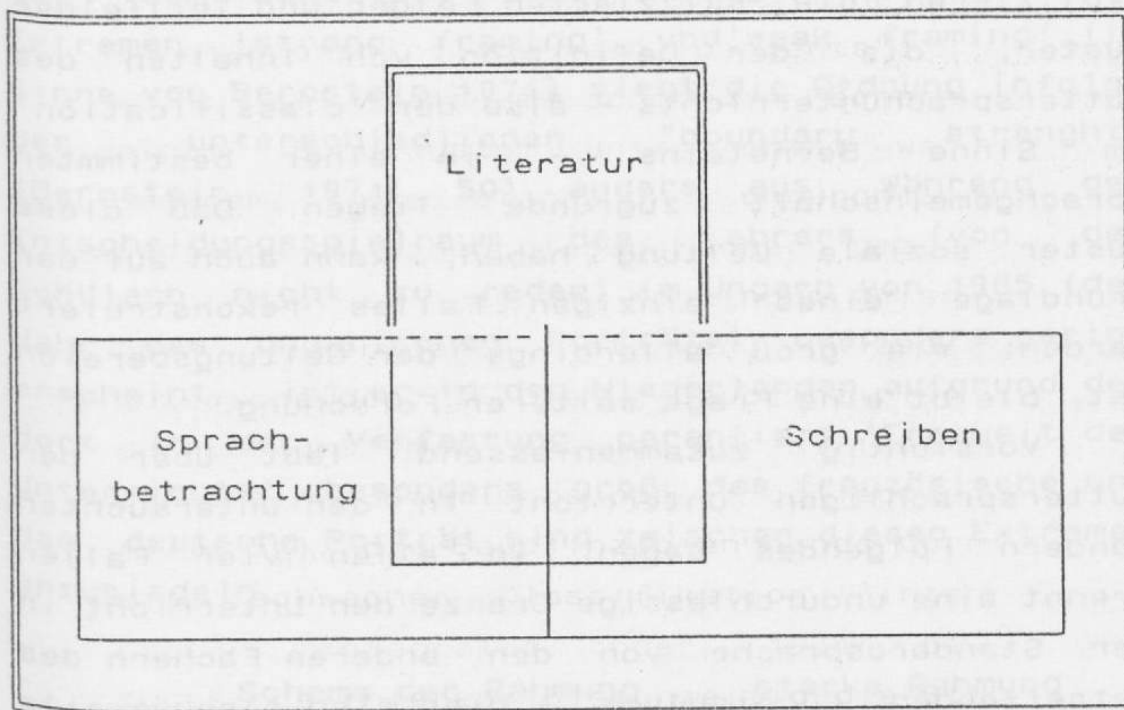


Das niederländische Porträt (Denloy et al. 1988: 167 - 208) wird wie das ungarische durch eine undurchlässige äußere Grenze des Muttersprachunterrichts charakterisiert. Im internen Aufbau degen werden deutsche Unterschiede sichtbar: In den Niederlanden dominiert ein großes Lernfeld 'Sprache', das in zwei Teilfelder "Grammatik" (G) und 'Textanalyse' (T) zerfällt; diese beiden Teilfelder sind durch

eine offene Grenze voneinander getrennt, hier dokumentiert das Porträt also Überlappungen und Wechselbeziehungen. Vom Lernfeld 'Sprache' durch eine undurchlässige Grenze abgetrennt, nimmt das Feld 'Lesen' eine periphere Position ein: Hier geht es vor allem - deutlich getrennt von den anderen Inhalten des Muttersprachunterrichts - um die Motivation zur selbstständigen Lektüre von Jugendliteratur.



Das französische Portrait (Delnoy et al. 1988: 234 - 241) zeigt wiederum ein anderes Bild. Innerhalb einer undurchlässigen Grenze des Faches sind fünf Lernfelder angesiedelt, die von undurchlässigen Grenzen geschieden werden, zwischen deren Inhalten also keine Wechselwirkungen dokumentiert werden: 'Rechtschreiben' (R), 'Textanalyse' (T), 'Grammatik' (G), 'Schreiben' (S), und 'Lesen von Literatur' (L). Die in den einzelnen Teilfeldern ablaufenden Kurse sind eigenständig; der Unterricht in Rechtschreibung etwa folgt seinen eigenen Regeln und Strukturen - er profitiert weder von der Grammatik, noch trägt er z.B. zum Schreibunterricht bei.



Das deutsche Porträt (Delnoy et al. 1988: 101-120) zeigt innerhalb von undurchlässigen äußeren Grenzen - den Literaturunterricht in einer dominanten Position; 'Sprachbetrachtung' (SB) und 'Schreiben' (S) sind direkt auf die Behandlung literarischer Texte bezogen und zu einem guten Teil darin integriert - deswegen die offenen Grenzen zwischen den drei Teilfeldern.

Natürlich wäre es ein Fehler anzunehmen, daß diese Porträts und die sich in ihnen zeigende Feldstruktur exemplarisch wäre für die in den betreffenden Ländern herrschende Kultur des muttersprachlichen Unterrichts überhaupt; ebenso verfehlt wäre es allerdings, diese Strukturen als Zufälligkeiten abzutun, die aus den Idiosynchasien eines einzigen Falles resultieren und für den Muttersprachunterricht einer Sprachgemeinschaft insgesamt keinerlei Bedeutung haben. Vielmehr

explizieren die skizzierten Felder und Teilfelder Muster, die der Definition von Inhalten des Muttersprachunterrichts - also der 'classification' im Sinne Bernsteins - in einer bestimmten Sprachgemeinschaft zugrunde liegen. Daß diese Muster soziale Geltung haben, kann auch auf der Grundlage eines einzigen Falles rekonstruiert werden: wie groß allerdings der Geltungsbereich ist, bleibt eine Frage weiterer Forschung.

Vorsichtig zusammenfassend läßt über den muttersprachlichen Unterricht in den untersuchten Ländern Folgendes sagen: In allen vier Fällen trennt eine undurchlässige Grenze den Unterricht in der Standardsprache von den anderen Fächern des betreffenden Curriculums - hier sind also jeweils die Prinzipien eines "collective code" im Sinne von Bernstein 1971 wirksam. Im Inneren des Faches aber ist dies nicht durchgängig der Fall: Während im ungarischen und vor allem im französischen Beispiel auch die Teilfelder von undurchlässigen Grenzen definiert werden (der "collective code" also intern ebenso wie extern bestimmend ist), lassen sich im niederländischen und im deutschen Fall offene Grenzen zwischen den Teilfeldern konstatieren: Hier gewinnt intern der "integrative code" an Einfluß. Diese Unterschiede lassen sich schematisch folgendermaßen darstellen:

Schema der internen Klassifikation

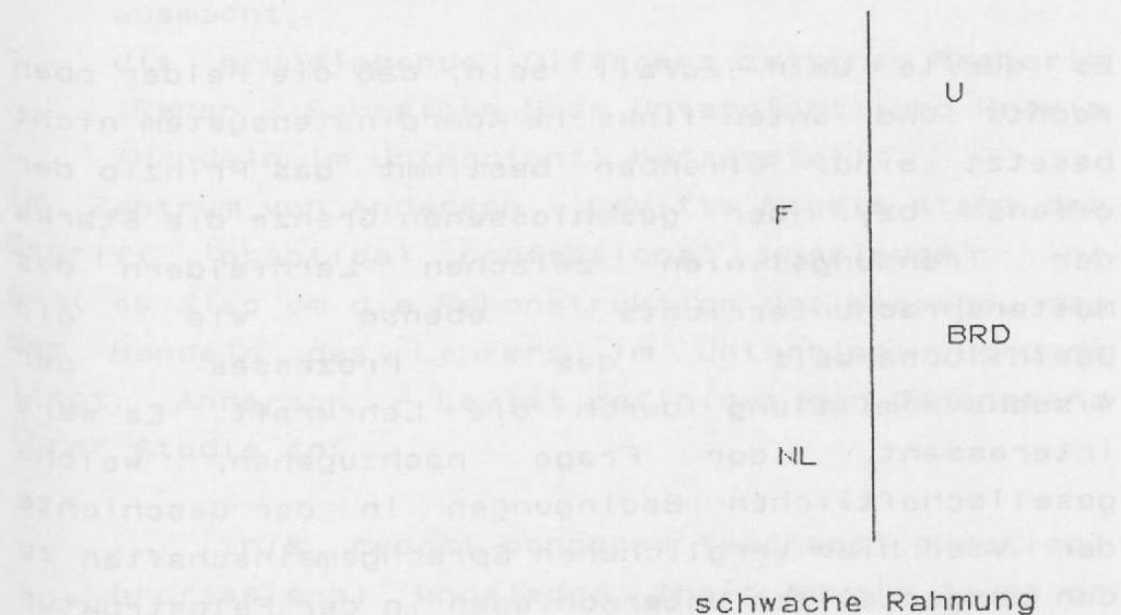
geschlossene Grenze F U NL BRD offene Grenze

Collective Code

Integrative Code

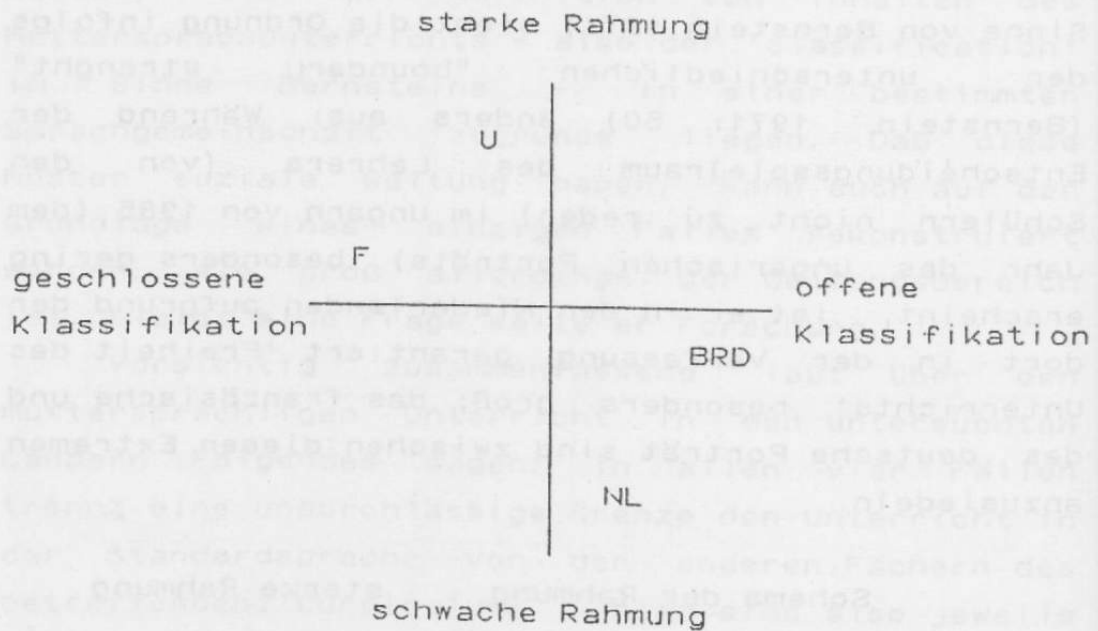
Auf dem Kontinuum der Rahmungen zwischen den Extremen 'strong framing' und 'weak framing' (im Sinne von Bernstein 1971) sieht die Ordnung infolge der unterschiedlichen "boundary strenght" (Bernstein 1971: 50) anders aus: Während der Entscheidungsspielraum des Lehrers (von den Schülern nicht zu reden) im Ungarn von 1985 (dem Jahr des ungarischen Porträts) besonders gering erscheint, ist er in den Niederlanden aufgrund der dort in der Verfassung garantiert 'Freiheit des Unterrichts' besonders groß; das französische und das deutsche Porträt sind zwischen diesen Extremen anzusiedeln.

Schema der Rahmung starke Rahmung



Zusammengenommen, ergibt sich folgende relative Ordnung der offenen bzw. geschlossenen Grenzen in Bezug auf Klassifikation und Rahmung :

Vergleich der Stärke internen Grenzen



Es dürfte kein Zufall sein, daß die Felder oben rechts und unten links im Koordinatensystem nicht besetzt sind: Offenbar bestimmt das Prinzip der offenen bzw. der geschlossenen Grenze die Stärke der Trennungslinien zwischen Lernfeldern des Muttersprachunterrichts ebenso wie die Beeinflußbarkeit des Prozesses der Wissensvermittlung durch die Lehrkraft. Es wäre interessant, der Frage nachzugehen, welche gesellschaftlichen Bedingungen in der Geschichte der vier hier verglichenen Sprachgemeinschaften zu den dargestellten Unterschieden in der Feldstruktur des Muttersprachunterrichts geführt haben.

3. Zum Brauchtum der Feldbestellung

Wenn der Titel auch Gefahr läuft, die bäuerliche Metaphorik zu übertreiben, so macht er

doch den nächsten Schritt der vergleichenden Analyse deutlich: Diese muß versuchen zu klären, welche Unterrichtspraxis innerhalb der Grenzen der Lernfelder und Teillernfelder des Faches Muttersprache stattfindet. Für diese Klärung schlage ich vor, die ethnographische Fallstudie von Anderson - Levitt (1987) - "Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France" - heranzuziehen, weil sie exemplarisch

- ethnographische Methoden zur Beschreibung einer bestimmten Kultur des muttersprachlichen Unterrichts vorführt,
- die Rekonstruktion von Alltagswissen in den Mittelpunkt stellt, die den Kern des 'unterrichtlichen Handlungswissens' der Lehrer ausmacht,
- die grundlegende Differenz zwischen Rhetorik (Reden / Schreiben über Unterricht) und Praxis (Handeln im Unterricht) herausstellt.

Im Zentrum von Anderson - Levitts Studie steht der Begriff 'practical professional knowledge'; ihr geht es also um die Rekonstruktion des Wissens, das dem Handeln des Lehrers im Unterricht zugrunde liegt. Anderson - Levitt definiert den Gegenstand ihrer Studie so:

... this report concerns teachers' practical professional knowledge, their savoir faire or "know how": neither what they think nor what they do but what they think as they are doing what they do. Knowledge, then, is a shorthand term for the beliefs, values, expectations, mental models, and formulas for doing things which the teachers use in interpreting and

generating classroom events.

(Anderson - Levitt 1987: 174)

Practical professional Knowledge, PPK, ist also ein wesentlicher Teil dessen, was Ivo als 'unterrichtliche Handlungskompetenz' bezeichnet, von der er behauptet, daß sie "weiterhin in der Form der Tradierung unterrichtlichen Brauchtums" (Ivo 1977: 183) von Lehrgeneration zu Lehrgeneration weitergerichtet wird. Zur Illustration ein Stück Musterwissen aus dem von Anderson - Levitt beschriebenen französischen Erstleseunterricht, das die einschlägige Strategie des Unterrichtens in acht Phasen beschreibt:

(1) In some kind of discussion, the teacher elicits sentences [...] (2) The teacher writes these on the chalkboard, [...], and leads the class in "reading" the text from memory. (3) Through repetition, the children come to "read" the individual words by sigt. [...] (4) The children take out slates and the teacher dictates words from the text. (5) The teacher identifies the letter to be studied, has the class think of words which use the letter, and puts further text on the board [...]. (7) The class reads aloud from the primer [...]. (8) Later in the school year, the lesson ends with a final dictation in ink in students' notebooks.

(Anderson - Levitt 1987: 180 f.)

Diesen Stufen des Leseunterrichts - auf die Anderson - Levitt zunächst in ihrer Fallstudie zum

Unterricht einer Lehrerin stieß, die sie dann aber während ihrer Beobachtungen in vielen Klassen immer wieder antraf. - liegt ein kognitives Modell (Anderson - Levitt spricht (1987 :174) von "mental model") des PPK zugrunde, das offenbar zu dem geteilten Handlungswissen französischer Grundschullehrer gehört. Andere Beispiele für solche geteilten praktischen Wissensstrukturen sind

- das "timing" des Schuljahres, das sich in Frankreich an katholischen Feiertagen wie z.B. Allerheiligen orientiert; in solch einem Zeitmodell ist festgelegt, wann eine bestimmte Phase des Erstleseunterrichts abgeschlossen ist und eine neue beginnen kann;
- die innere Differenzierung der Klasse in gute und schwache Leser von einem bestimmten Zeitpunkt des Schuljahres an, und die spezifische Behandlung der letzteren;
- die Benutzung von Lehrmitteln im weiten Sinne: die Rolle der Fibel, der Tafel, des Schreibheftes (mit spezifischer Linierung), der Schiefertafel, des Griffels, des Bleistifts, des Fullers usw.;
- die Anwendung einer bestimmten Lesemethode, irgendwo zwischen Ganzheitsmethode und synthetischer Methode einzuordnen.

In all diesen Fällen betont Anderson - Levitt das hohe Maß von Übereinstimmung zwischen den einzelnen Grundschullehrern, das berechtigt, von geteiltem Wissen der Profession - "professional knowledge" - zu sprechen.

Anderson - Levitt (1987) ist vorbildlich für eine ethnographische Studie, in der der schulische

Alltag in einem Fach einer bestimmten Schulstufe auf dem Niveau komplexerer pädagogischer Handlungen beschrieben und das zugrunde liegende "practical professional knowledge" in kognitiven Modellen rekonstruiert werden kann. Daß Ivos Forderung nach Erhellung des unterrichtlichen Brauchtums für den deutschen Muttersprachunterricht bisher so wenig eingelöst worden ist, liegt ohne Zweifel daran, daß derartige Studien auch 15 Jahre nach dem Erscheinen seiner Plädoyers für eine Unterrichtswissenschaft Deutsch fehlen. Auf zwei Wesentliche methodische Konsequenzen aus Anderson - Levitt Studie ist noch hinzuweisen, die auch wissenschaftspolitisch von großer Wichtigkeit sind:

- Zum einen wird deutlich, daß Ethnographie unterrichtlichen Brauchtums und Rekonstruktion von practical professional knowledge die Forschungsperspektive des 'outsiders' - also desjenigen, der von einem anderen kulturellen Hintergrund her nach dem zu analysierenden Fall schaut - voraussetzt; für Ivos Wissenschaft vom Deutschunterricht muß eher ein komparatives als ein kulturinternes Forschungskonzept angesetzt werden.
- Zum anderen wird die These untermauert, daß sich das practical professional knowledge zwischen Lehrern unterschiedlicher bildungspolitischer Couler, verschiedener pädagogischer Überzeugungen, auseinanderklaffender wissenschaftlicher Hintergründe nur geringfügig unterscheidet:

These differences between French and American knowledge for teaching reading

put Jeannette's [die Lehrerin des zentralen Falles in Anderson - Levitts Studie] innovations [including her progressive rhetorics] in perspective. Her reliance on student texts [instead of using a primer] and her use of field trips and workshop projects made her an unusual and interesting teacher. Yet on a world scale Jeannette's practical knowledge varied little from that of other French teachers. She shared with traditional teachers like Madame Berger the same formula for conducting a lesson, the same vision of the progression of reading instruction, the same interpretations of children having trouble learning to read.

(Anderson - Levitt 1987: 186 f.)

In der Wissenschaft vom Deutschunterricht wird der bisherige (unbegründete) Optimismus über die Relevanz der fachdidaktischen Rhetorik einer kritischen Analyse der Prozesse weichen müssen, die tatsächlich zur Stabilisierung / Immunisierung oder Veränderung praktischen professionellen Wissens beitragen.

Aus dem Blickwinkel dieser Studie erscheint es als wahrscheinlich, daß eine seriöse Ausarbeitung von Ivos Fachunterrichtswissenschaft erweisen würde, daß die gängige fachdidaktische Forschung den Bereich der Rhetorik über Unterricht nicht überschreitet und deswegen keine wesentliche Beziehung zur Praxis des Unterrichts unterhält.

Also Finger weg von diesem heißen Eisen ? Was wäre, wenn sich das unterrichtliche Brauchtum im nationalen Kernfach Deutsch seit dem Dritten Reich weitgehend immun gegen Demokratisierung oder Stalinisierung, christliche, soziale oder sozialistische Kulturpolitik, Nordlicher oder Kreuze des Südens, freie, immanente, politische oder zentralisierte Forschung erwiesen und sich - 'on a world scale' - nur geringfügig verändert hätte ? ... Aber wissen tät' man's doch gern...

4. Zur interaktionellen Struktur der Lernfelder im Muttersprachunterricht

Im zweiten Kapitel haben wir versucht, auf der Grundlage von Bernsteins Theorie der 'boundary strength' die äußeren Konturen der muttersprachlichen Lernfelder in vier Sprachgemeinschaften vergleichend zu analysieren; im dritten Kapitel ging es darum, Einsicht in die Wissensstrukturen zu erhalten, die diese Lernfelder von innen her konstituieren, und zwar auf der Ebene relativ komplexen unterrichtlichen Handelns ('mental models' und 'formulas' in der Terminologie von Anderson - Levitt 1987). Nun erreichen wir das Mikroniveau der Struktur symbolischer Interaktion im Unterricht: Interessant ist dabei die Frage, in welcher Weise die 'boundary strength' und die dadurch charakterisierten pädagogischen Kodes ('collective code' versus 'intergrative code') auch diesen internen Konstitutionsprozeß prägen. Folgende Erwartungen bilden den Ausgangspunkt dieser Analyse:

- In einem nach Prinzipien des 'collective code' konstituierten Muttersprachunterricht werden

deutlich definierte Elemente schulischen Wissens vermittelt, wie sie sich in der gut hundertjährigen Tradition des Faches herausgebildet haben (häufig in Abhängigkeit von der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplin, in unserem Falle also der Philologie der nationalen Sprache und Literatur). In einem nach Prinzipien des 'integrative code' konstituierten Muttersprachunterricht dagegen fehlt diese Dominanz eines solchen 'Kanons' fachlichen Wissens; an seine Stelle tritt Wissen, das problemorientiert in der Interaktion des Unterrichts entwickelt wird (dabei ist das Alltagswissen der Schüler und ihrer Informanten sicher ebenso wichtig wie Information aus populären Quellen oder aus Darstellungen, die sich an der Wissenschaft orientieren).

In einem nach Prinzipien des 'collective code' konstituierten Muttersprachunterricht folgt der Prozeß des Lehrens und Lernens, wie er über die Unterrichtskommunikation rekonstruiert werden kann, festen Mustern des sprachlichen Handelns; in diesen Mustern sind Lehrern und Schülern vorgefertigte Rollen zugeschrieben, die sie wie in einem Schauspiel übernehmen und vorführen müssen. Es gehört zur Rolle der Lehrkraft, die 'Aufführung' der Schüler zu kontrollieren und zu bewerten. In einem nach Prinzipien des 'integrative code' konstituierten Muttersprachunterricht dagegen fehlt diese Dominanz vordefinierter Muster sprachlichen Handelns; an ihre Stelle treten

Strukturen sprachlicher Interaktion, die weniger von der Institution Schule geprägt und mehr an informelleren Gesprächsformen orientiert sind.

Beide Erwartungen lassen sich - vor dem Hintergrund der Theorie sprachlichen Handelns im Unterricht - in Fragestellungen übersetzen, die aufgrund von Analysen der Kommunikation im Muttersprachunterricht beantwortet werden können. Die Rekonstruktion der propositionalen Strukturen des Referierens und Prädizierens gibt Antwort auf die Frage, ob die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im muttersprachlichen Unterricht mehr dem 'collective code' oder eher dem 'integrative code' folgt. Die Rekonstruktion von Sprachhandlungsmustern auf illokutionärem Niveau gibt Aufschluß darüber, ob eher der 'collective code' oder vielmehr der 'integrative code' die Struktur symbolischer Interaktion im Muttersprachunterricht prägt. In der Definition von Lokution und Illokution folgen wir Austin 1962: 94-107.

Als Analysebeispiel dient ein Fragment aus dem Unterrichtsdokument, auf dem auch das bereits erwähnte niederländische Portrait des Muttersprachunterrichts beruht (vgl. Delnoy et al. 1988: 167 - 208). Auch hier wurde absichtlich ein Dokument aus einer - aus deutscher Perspektive - fremden Kultur des standardsprachlichen Unterrichts gewählt. In der Analyse sprachlicher Handlungen macht die Konfrontation zweier Kulturen besonders deutlich, welche Strukturen kulturunabhängig ein Merkmal der Institution Schulunterricht zu sein

scheinen und welche als kulturspezifische Restriktionen gewertet werden müssen.

Auszug aus M. Hoogeveen & M. Verkampen: Protocol Laagland brugklas, les 7, 30.8.1985, Band 450 - 470 (L = Lehrer; R, J, S = Schüler).

1 L In de bonen zijn (leest op uit het boek).

Weet je het per ongeluk Rian ?

In den Bohnen sein (liest vor aus dem Buch). Weißt du es zufällig Rian ?

2 R Nee

Nein

3 L Kan ik me voorstellen want zo vaak komt dat niet voor. Jeroen helpt haar even.

Kann ich mir vorstellen, so oft kommt das nämlich nicht vor. J. hilft ihr mal.

4 J Ja, ik snapte het niet van die woorden want ik snapte niet waar je het moest zoeken.

Ja, ich kapierte den Ausdruck auch nicht, ich kapierte nämlich nicht, wo man es nachschlagen kann.

5 L Wat is het zelfstandig naamwoord in dat zinnetje, in de bonen zijn.

Welches ist das Substantiv in dem Satz, in den Bohnen sein.

6 J Bonen.

Bohnen.

7. L Bonen. Dus als je hem zou moeten opzoeken moet je in je woordenboek kijken bij welk woord ?

Bohnen. Also, wenn man es nachschlagen muß, bei welchem Wort muß man im

- Wörterbuch suchen ?
- 8 J Bonen.
Bohnen.
- 9 L Bonen. Ik weet niet of het er instaat
... wie kon het niet vinden van de
heren? Johan niet ?
*Bohnen. Ich weiß nicht ob es drinsteht
... wer von den Herren konnte es nicht
finden? Johann nicht ?*
- 10 J Nee.
Nein.
- 11 S Ik snapte het niet.
Ich kapierte nichts.
- 12 L Zit eens een beetje aktiever, ik begrijp
dat het je niet interesseert maar ...
geef de rest de indruk.
*Setz dich mal einbißchen aktiver hin,
ich versteh ja daß es dich nicht
interessiert, aber ... gib den anderen
den Eindruck.*
- 13 S (zachtjes) Waarom ?
(leise) Warum ?
- 14 L Wat betekent het dan Johan ?
Was bedeutet es denn, Johann ?
- 15 J In de war.
Durcheinander.
- 16 L In de war zijn, hoe wist je dat ?
*Durcheinander sein, woher wußtest du
das?*
- 17 J Eh ... van mijn moeder.
Eh ... von meiner Mutter.

Zunächst einige knappe Anmerkungen zur Analyse der Sprachlichen Handlungsmuster auf illokutionärem Niveau:

(1) Das Unterrichtsgespräch folgt dem Muster des Strukturierens (S) - Reagierens (R) - Evaluierens (E) (vgl. Mehan 1979) : Strukturierenden Handlungen des Lehrers (in den Äußerungen 1, 3, 5, 7, 9, 14, 16) folgt die reagierende Handlung des aufgerufenen Schülers (in den Äußerungen 2, 4, 6, 8, 10, 11, 15, 17), die wiederum von einer evaluativen Handlung des Lehrers (in 3, 7, 9, 16) bewertet wird. Schematisch veranschaulicht:

Dieser 'Walzer der Illokutionen' ist charakteristisch für die Instruktionsphase im fragend - entwickelnden Unterricht, wie er für viele pädagogischen Kulturen immer wieder beschrieben worden ist.

(2) Im Dreischritt S-R-E wird hier das Handlungsmuster 'Aufgaben stellen - Aufgaben lösen' realisiert (vgl. dazu Ehlich / Rehbein 1986). Es geht also nicht darum, längeren Vorträgen zu folgen oder ein Problem gemeinsam zu erörtern; vielmehr werden eng umgrenzte Aufgaben formuliert, die sich in der Tradition des Niederländischunterrichts entwickelt haben und auf ebenso fest umrissene Weise zu lösen sind. Als Aufgabe stellt hier der Lehrer, die Bedeutung der Redensart *in de bonen zijn* (in den Bohnen sein = 'durcheinander sein') zu klären, und zwar mithilfe des Nachschlagens in einem Wörterbuch; Teilaufgabe ist anzugeben, unter welchem Wort man denn im Wörterbuch suchen muß (vgl. dazu die Äußerungen 5 bis 11). Der Clou besteht übrigens darin, daß man

natürlich nicht unter dem Plural *bonen*; sondern unter dem entsprechenden Singular *boon* im Wörterbuch suchen muß; dieser Singular aber schreibt sich - vollständig den Regeln der niederländischen Orthographie gemäß - mit einem doppelten oo und ist deswegen nicht in der Nähe der Pluralform zu finden. Hinter der Aufgabe, die Redensart im Wörterbuch zu suchen, verbirgt sich also die Aufgabe, Rechtschreibregeln des Niederländischen anzuwenden und damit zu üben. Daß der Lehrer die Antwort *17 van mijn moeder* akzeptiert und nicht darauf besteht zu klären, wo man denn diese Redensart im Wörterbuch findet, ist ein Indiz dafür, daß auch er die Struktur der selbst gestellten Aufgabe nicht völlig durchschaut.

Es ist deutlich, welcher der beiden Erwartungen in bezug auf die Handlungsstruktur die Analyse der Illokutionen entspricht: die Prinzipien des collective code sorgen in unserem Beispiel für eine hochgradig stereotypisierte Interaktion, in der kommunikative Rollen und sprachliche Handlungsmuster vorab festgelegt sind, ohne daß den Handelnden nennenswerte Spielräume blieben.

Dann einige ebenfalls knappe Anmerkungen zur Analyse sprachlicher Handlungen auf lokutionärem Niveau:

- (1) Versucht man die Elemente der Referenz und Prädikation (Austin 1962: 95 spricht hier von "rhetic acts") zusammenzustellen, die im analysierten Tragment konstituiert werden, dann ergibt sich folgende Liste:

a. x bedeutet y; x = in de bonen, y =

'durcheinander'

b. x Substantiv in y; x = bonen, y = in de bonen

c. x nachschlagen im Wörterbuch; x = boon

Die drei Einheiten dieser Liste stecken die Referenzen und Prädikationen ab, die in den propositionalen Handlungen des analysierten Fragments vollzogen werden (und die man mit den notwendigen Variationen für x und y auch in einer langen Reihe von anderen Unterrichtsfragmenten antreffen könnte); diese Handlungen der Referenz und Prädikation konstruieren das Wissen und Können, das im Dreischritt S-R-E der pädagogischen Interaktion vermittelt werden soll. Dieses Wissen ist deutlich vordefiniert: In der Tradition des niederländischen Muttersprachunterrichts hat sich die Erklärung der Bedeutung von Redewendungen und Sprichwörtern als wichtiger Unterrichtsgegenstand herauskristallisiert, und dabei ist auch festgelegt, welcher Prozedur man bei der Bedeutungserklärung zu folgen hat. In seiner Aufgabenstellung - die er typischerweise nicht selbst entwickelt hat, sondern einem Schulbuch entnimmt - paßt sich der Lehrer - vermutlich, ohne sich dessen bewußt zu sein - dieser Tradition an, ohne selbst auf die Definition des zu vermittelnden Wissens nennenswerten Einfluß zu nehmen oder auch den Schülern nennenswerten Einfluß einzuräumen. Auffallend ist allerdings, daß der Schüler Jahan die festgelegten Grenzen durchbricht (vgl. Äußerung 17) : Er hält sich

nicht an die vorgeschriebene Suchprozedur, sondern fragt seine Mutter nach der Bedeutung der Redewendung *in de bonen zijn*; die Grenze zwischen schulischem Wissen und Alltagswissen wird hier überschritten, ohne daß der Lehrer diesen Schritt zurückweist.

- (2) In Bezug auf die grammatikalischen und lexikalischen Aspekte der Lokution - Austin 1962: 95 spricht hier vom "phatic act" - ist anzumerken, daß der Gebrauch von Fachtermini aus der niederländischen Schulgrammatik eine deutliche Rolle spielt: Die Prozedur des Nachschlagens im Wörterbuch ist um den Begriff Substantiv (zelfstandig naamwoord) herum organisiert; die Wortartbestimmung bildet den Kern der Prozedur. Auch hier nimmt die Tradition des niederländischen Grammatikunterrichts mit ihrer Bestimmung von Satzgliedern und Wortarten eine beherrschende Stellung ein; Lehrer wie Schüler bleiben ohne nennenswerten Einfluß.

Auch auf dem Analyseniveau der Lokution wird deutlich, daß die Prinzipien des collective code bestimmend sind: Die Konstruktion von Wissen in phatischen und rhetischen Akten (im Sinne von Austin 1962) ist bis in die Einzelheiten der Terminologie hinein vorab festgelegt, präfiguriert, so daß auf lokutionärem Niveau von Handlungsfiguren gesprochen werden kann, die den Handlungsmustern auf illokutionärem Niveau entsprechen (vgl. Herrlitz 1987).

Die innere Struktur des Lernfeldes Sprache in unserem niederländischen Beispiel wird nach den Prinzipien des collective code konstituiert: dies

ergibt die Analyse eines Unterrichtsdokuments sowohl auf lokutionärem als auf illokutionärem Niveau. Es läßt sich also ein Zusammenhang herstellen zwischen der undurchlässigen äußeren Grenze, die den Muttersprachunterricht von anderen Fächern scheidet, und der inneren Struktur des Lernfelds Grammatik: Beide werden bestimmt von den Prinzipien des collective code und infolgedessen charakterisiert durch beträchtliche 'boundary strength' (im Sinne von Bernstein 1971). Der integrative code, der - wie wir gesehen haben - in offenen Grenzen zwischen den Teilfeldern des niederländischen Muttersprachunterrichts resultiert, übt offenbar auf die interne Struktur des Lernfelds Grammatik wenig Einfluß aus.

Diese Analyse der inneren Struktur des Lernfelds Grammatik anhand eines Fragments aus einem umfangreicheren Dokument zum niederländischen Muttersprachunterricht ist nicht vergleichend, aber immerhin vergleichbar: Sie zeigt nämlich, in welcher Weise der Lehr-Lern-Prozeß im Muttersprachunterricht rekonstruiert werden kann und welche Rolle dabei die Erforschung sprachlicher Handlungsstrukturen auf illokutionärem Niveau (Rekonstruktion der Handlungsfiguren) spielt. Auf dieser Grundlage lassen sich gezielte Fragen in vergleichender Perspektive für eine Wissenschaft vom Deutschunterricht formulieren:

- Ist der Walzerschritt des Strukturierens-Reagierens-Evaluierens auch für diese Kultur des Muttersprachunterrichts kennzeichnend, oder sind hier deutliche Unterschiede zu beobachten? Gibt es z.B. Differenzen zwischen den Lernfeldern Sprache und Literatur,

- zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen, zwischen verschiedenen Strömungen innerhalb des Muttersprachunterrichts eines Landes, zwischen verschiedenen Sprachgebieten?
- Ist das Handlungsmuster 'Aufgaben stellen - Aufgaben lösen' überall dominant, oder lassen sich Subkulturen finden, in denen 'Problemlösen' oder 'Vortragen' oder 'Schülerdiskussion' zentrale Positionen einnehmen?
 - Wie sind genau die referentiellen und prädikativen Handlungen strukturiert, in denen das zu vermittelnde schulische Wissen und Können des Muttersprachunterrichts konstituiert wird? Wenn beispielsweise 'Aufgabenstellen' tatsächlich vorherrscht: Welche Aufgaben sind dann für einen bestimmten Muttersprachunterricht besonders charakteristisch, und unter welchen historischen Bedingungen haben gerade diese Aufgaben ihre dominante Position erhalten?
 - Spielt bei der Konstitution muttersprachlichen Wissens und Könnens Fachterminologie eine wichtige Rolle, und um welche Termini handelt es sich? Auch hier läßt sich die Frage anfügen, worauf eine solche charakteristische Terminologie beruht, ob sie in der Tradition des Schulfaches oder in einer Bezugswissenschaft fundiert ist usw.

Die Antworten auf diese Fragen geben Aufschluß darüber, wie die verschiedenen Felder und Teilfelder des Deutschunterrichts intern strukturiert sind: Feldstruktur, 'practical

professional knowledge' und sprachliche Handlungsstruktur sind wie Seiten derselben Medaille: Zusammengenommen (und auch in ihren Wechselwirkungen analysiert) lassen sie sehen, wodurch eine bestimmte Kultur des Muttersprachunterrichts charakterisiert wird und wie sie sich vom muttersprechlichen Unterricht in anderen Sprachgemeinschaften unterscheidet.

5. Schlußbemerkung

Inspiziert von Hubert Ivos Entwurf einer Wissenschaft vom Deutschunterricht habe ich versucht zu zeigen, daß eine solche Wissenschaft vor allem in vergleichender Perspektive weiter entwickelt werden muß. Hinter diesem Versuch steht der Verdacht, daß die begrenzte Wirkung von Ivos Entwurf darin begründet ist, daß eine komparatistische fachdidaktische Forschung und der damit verknüpfte ethnographische Ansatz bisher kaum Einfluß auf die Deutschdidaktik ausgeübt haben. Vielleicht kommt dazu, daß der erhebliche Sprengstoff in einer solchen Wissenschaftsentwicklung - immerhin droht der Nachweis der Irrelevanz für große Teile der Fachdidaktik Deutsch und der staatlichen Curriculumentwicklung - verhindert hat, daß Ivos Vorschläge wirklich ernst genommen wurden. Aus einer Skizze ausgewählter Forschungsansätze und -ergebnisse der vergleichenden Analyse des Muttersprachunterrichts in Europa - zum Teil ethnographisch, zum Teil sprachhandlungstheoretisch orientiert - kristallisiert sich ein Konzept für die Wissenschaft vom Unterricht in der

Standardsprache heraus, das durch die folgenden Aspekte zu charakterisieren ist:

- Zentraler Forschungsgegenstand ist das 'practical professional knowledge', das praktische professionelle Wissen, das dem pädagogischen Handeln des Lehrers im Muttersprachunterricht zugrunde liegt. Dieser Forschungsgegenstand entspricht Ivos Begriffen 'unterrichtliche Handlungskompetenz' und 'unterrichtliches Brauchtum'.

- Es erscheint als sinnvoll, das praktische professionelle Wissen in kulturvergleichender Einstellung auf drei Ebenen zu untersuchen :

* auf der Ebene der Feldstruktur - der äußeren und inneren Grenzen - des Faches Muttersprache;

* auf der Ebene des Handlungswissens ("beliefs, values, expectations, mental models, formulas for doing things" (Anderson - Levitt 1987: 174)), das komplexeren pädagogischen Handlungen - wie Jahresplanung, Stoffverteilung, Differenzierung, Stundenplanung, Benutzung von Unterrichtsmittel - zugrunde liegt;

* auf der Ebene der sprachlichen Handlungsmuster und -figuren, die die symbolische Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und damit unmittelbar den Lehr- Lern-Prozeß bestimmen.

Es bleibt zu wünschen, daß fruchtbare Entwicklungen auf dem Gebiet der vergleichenden Analyse des Muttersprachunterrichts und der 'ethnography of schooling' mehr Einfluß auf die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur gewinnen und daß dadurch auch Hubert Ivos Entwurf einer Fachunterrichtswissenschaft Deutsch zu seinem Recht verholfen wird.

LITERATUR

- Anderson - Levitt, K. M. 1987 :
 Cultural Knowledge for Teaching First Grade:
 An Example from France. Spindler / Spindler
 (eds), 171 - 192.
- Austin, J. L. 1962 :
 How to do things with words. Oxford.
- Bernstein, B. 1971 :
 On the classification and framing of
 educational knowledge. M. Young (ed) :
 Knowledge and control. London, 47 - 69.
- Delnoy, R. et al. (eds) 1988 :
 Portraits in mother tongue education.
 Enschede.
- Ehlich, K., J. Rehbein 1986 :
 Muster und Institution. Tübingen.
- Haueis, E., W. Herrlitz (eds) 1991 :
 Comparative Studies in European Standard
 Language Teaching. Methodological problems of
 an interpretative Approach. Enschede.
- Herrlitz, W. 1987 :
 Gama, Herr Jensen. Zur Analyse von
 Handlungsfiguren in der

- Unterrichtskommunikation. Jahrbuch der
Deutschdidaktik 1986. Tübingen, 69 - 83.
- Ivo, H. 1977 :
Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der
deutschen Sprache und Literatur. Frankfurt/M.
- Mehan, H. 1978 :
Structuring school structure. Harvard
Educational Review 48, 1, 32 - 64.
- Mehan, H. 1979 :
Learning Lessons. Cambridge, Mass.
- Spindler, G., L. Spindler (eds) 1987 :
Interpretive Ethnography of Education; at Home
and Abroad. Hillsdale / London.
- Stenhouse, L. 1979 :
Case Study in Comparative Education:
particularity and generalization. Comparative
Education 15,1, 5 - 10.
- Streeck, J. 1979 :
Sandwich. Good for you. - Zur pragmatischen
und konversationellen Analyse von Bewertungen
im institutionellen Diskurs der Schule.
- Dittman, J. (ed) : Arbeiten zur
Konversationsanalyse. Tübingen, 235 - 257.