

„Das Märchen von dem Machandelbaum“ oder wie Unterrichtsstoff durch Medien inszeniert wird

Zusammenfassung

Ausgehend von einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Medienbegriff stellt der Beitrag in performativer Analyseeinstellung die empirische Frage nach der Funktion und Bedeutung von Medien in der Unterrichtsinteraktion. Dazu wird eine exemplarisch ausgewählte Unterrichtsszene aus dem Literaturunterricht, die sich durch den gleichzeitigen Einsatz mehrerer Medien auszeichnet, sequenzanalytisch rekonstruiert und didaktisch reflektiert. Es zeigt sich, dass die Medien in der Unterrichtssituation als Autorität inszeniert werden, mit der sich die Schülerinnen zur Lösung ihrer Verstehensprobleme auseinandersetzen müssen. Die Lehrerin delegiert inhaltliche Aspekte an die Medien und beschränkt sich auf die Eröffnung formaler Zugänge – was Selbstständigkeit ermöglicht, aber Überforderung riskiert.

Schlagwörter: Medien, Literaturunterricht, Unterrichtsinteraktion, Lernunterstützung, Dokumentarische Methode

“The Fairy Tale Of The Juniper Tree” or How The Subject Is Framed Through Use Of Media

Based on a theoretical debate about the concept of media, this article empirically examines the function and relevance of media in classroom interactions. To do so, we analyze an exemplary selected classroom situation about Goethe's Faust, which is characterized by the simultaneous use of multiple media. We show that the media are staged as an authority with which the students have to deal with to solve their problems of understanding. The teacher is responsible only for the formal access to information and not for substantive support. This allows independent learning, while also risking excessive demands on the students.

Keywords: media, literature classes, classroom interaction, learning support, documentary method

1. Theoretische Anknüpfungspunkte und Fragestellung

„Ein Medium ist ein Mittel zur Information.“ So lapidar leitet Stefan Münker (2009: 39) seinen philosophischen Beitrag zur medientheoretischen Debatte um die Frage „Was ist ein Medium“ ein und verweist damit auf die mit der Funktion des Daten- und Informationstransfers verbundene Deutung von Medien als Mittler (vgl. Krämer 2008: 103; ähnlich Tulodziecki u. a. 2010). Dies steht einem umgangssprachlichen Verständnis von Medien als ‚Realobjekten‘ entgegen und verweist auf einen Beziehungs- oder Funktionsbegriff (vgl. Kerlen 2003: 9). Dieses Verständnis ist aus der Einsicht gespeist, dass unser Verhältnis zu uns selbst, zu den anderen und zur Welt durch eine Mittelbarkeit charakterisiert ist, die wesentlich auf Übertragungsvorgängen beruht (vgl. Münker 2009: 39). Sybille Krämer (2008: 108ff.) verwendet den Begriff von Medien als „Boten“ und betont damit, wie Münker, die Position des Mediums als Mittler im Sinne der ‚Mitte‘ eines Transferprozesses. Mit dem Bild des Boten ist in der unterrichtlichen Beschreibung von Medien insbesondere die Funktion des „Wahrnehmbarmachen(s)“ (Krämer 2008: 104) relevant.

Unter Rekurs auf die medienkritische Debatte des „Medial Turn“ wird der Begriff des Mediums auch in einer sinnkonstitutiven Funktion als „strukturgebende und ordnungsstiftende Kraft“ (Krämer 2004a: 18) und damit als performativ wirksam wahrgenommen, indem Medien das, was sie übertragen, zugleich auch hervorbringen oder vollziehen (vgl. Krämer 2004b: 23). Damit sind repräsentative Qualitäten der Wahrnehmbarmachung und zugleich konstruktive Qualitäten der Wirklichkeitskonstitution durch Medien (vgl. ebd.) bestimmt. Letzteres nimmt in einer performativen Deutung nicht einseitig auf einen Sender oder eine als objektiv verstandene Botschaft Bezug, sondern setzt Ereignis und Wahrnehmung, Machen und Rezipieren in ein Wechselverhältnis (vgl. ebd.: 21).

Insbesondere für den Unterricht gilt, dass Medien in Form ‚technischer Artefakte‘ „nicht einfach da“ (Münker 2009: 47) sind, sondern einerseits gezielt, andererseits auch spontan in die Lernsituationen eingebunden werden, sodass sich die Bedeutung der jeweiligen ‚aufscheinenden‘ Medien erst situativ im Handlungsverlauf herausarbeiten lässt. Selbst oder insbesondere wenn man davon ausgeht, dass Medien „von uns gemachte, technische Artefakte“ (ebd.) sind, stellt sich unter der beschriebenen Annahme einer doppelten Konstitutionsleistung die Frage, wie verschiedene Medien durch ihr je besonderes Arrangement im Unterricht an der Konstitution desselben ebenso wie an der Konstitution des zu verhandelnden Gegenstandes beteiligt sind und ggf. zusammenspielen, also wie Medien von LehrerInnen und SchülerInnen verwendet werden und welche Möglichkeiten der Weltdeutung mit ihrer Verwendung realisiert werden (können).

Damit steckt in einem (artifizialen Unterrichts-)Medium für die SchülerInnen nicht nur der Gegenstand der Aneignung, sondern potenziell auch der/die LehrerIn in der von ihm/ihr geleisteten Vermittlungsarbeit, nämlich der Gestaltung und Auswahl von Medien und der Organisation der Arbeit mit den gewählten Medien (vgl. Sünkel 1996: 161). Und obgleich das ‚Wie‘ der Nutzung, also die durch die Medien ermöglichte Aneignungsarbeit letztlich allein bei den SchülerInnen liegt, sind es die LehrerInnen, die – gemäß dem didaktischen Dreieck – gewissermaßen als personales ‚Medium‘ vermittelnd zwischen den Unterrichtsgegenstand und die durch ein (Unterrichts-)Medium, also das didaktische Material, auf eine über den Gegenstand hinausweisende ‚Sache‘ oder ‚Welt‘ treten. Sie können mit der Wahl eines Mediums den Blick auf die Sache eröffnen, fokussieren, aber in einer nicht adäquaten Auswahl des Mediums oder (z. B. einer überdidaktisierenden) Form seiner Bearbeitung (vgl. Gruschka 2005) diesen Blick auch verstellen oder ablenken.

Didaktisch bedeutsam ist für uns zunächst nicht die Frage, welche Unterrichtsmedien wie von der Lehrkraft instrumentell eingesetzt werden, sondern vielmehr, welche Rolle Medien in der Herstellung eines gemeinsamen Lerngegenstandes situativ einnehmen. Wir beschränken uns demnach nicht auf bestimmte Formen von Medien oder Fragen nach deren adäquatem Einsatz, sondern folgen dem performativen Vollzug im Unterrichtsgeschehen und richten unseren Fokus darauf, wie Medien im diskursiven Zusammenspiel mit Akteuren den Unterrichtsgegenstand situativ inszenieren und mitgestalten und welche Funktionen im Interaktionsverlauf damit einhergehen, um daraus prozedurale Regeln des konkreten Umgangs und damit einhergehende Relationen von Akteuren und Informationen beschreiben zu können (vgl. Deterding 2013: 51).

Im Literaturunterricht stellt sich die Frage nach Medien insofern nochmals unter einer erweiterten Perspektive auf den Gegenstand, also den Text. Dieser ist – analog zur Sprache als Inhalt und Medium der Reflexion in der Sprachphilosophie – zugleich Inhalt und Me-

dium des Unterrichts. Der Gegenstand „Text“ lässt sich damit im Literaturunterricht nicht wie ein Medium neben anderen behandeln. Situativ wird er zwar in mehrfacher Hinsicht zu einem Medium in der Funktion eines „Boten“: Er verweist inhaltlich auf eine vor- und außertextliche Welt und stellt – in der Situation des Unterrichts – didaktisch einen Zusammenhang her zwischen eben diesem Inhalt und den in die Situation eingebundenen Akteuren. Neben den Wirklichkeitsbezug eines Textes kann aber zudem auch eine Bezugnahme auf andere Texte treten (vgl. Berndt/Tonger-Erk 2013: 7), die wiederum je ein spezifisches Bezugsfeld erschließen, sodass eine kaskadenförmige Struktur textueller und medialer Bezugnahmen beschreibbar wird. Diese Kaskadenhaftigkeit erhöht sich in ihrer Komplexität dadurch, dass zu der Relation ‚Text – Autor – Rezipient‘ die didaktische Vermittlung durch die Lehrkraft und damit zur literarischen eine didaktische Medialität hinzutritt bzw. erstere umfasst, also die Wahrnehmung des literarischen Inhalts nochmals neu rahmt.

Die moderierend-performative Funktion der medialen Inszenierung (nachfolgend am Beispiel von Textverweisen aus Goethes „Faust“ auf das Märchen vom Machandelbaum dargestellt) bezieht sich sowohl auf die Konstitution der Situation als auch auf die in dieser Situation hervorgebrachten Perspektiven der Beteiligten auf den Gegenstand bzw. auf die in diesem Gegenstand wahrgenommene vor- und außertextliche Welt. Der Zusammenhang von Textualität und Medialität wird dabei so verstanden, dass – einem weiten Textverständnis entsprechend, das Text als einen bedeutungsgenerativen Verweisungszusammenhang bestimmt – kein bestimmtes Medium (auditiv, visuell, analog, digital, ...) vorausgesetzt ist, um von einem Text zu sprechen (vgl. ebd.: 8f.). Berndt und Tonger-Erk (ebd.) schließen hieraus auf eine gewisse „Medienblindheit“ von Inter textualitätstheorien. Zwar haben nicht nur die Texte selbst, sondern auch unterschiedliche ‚Transportmittel‘ (wie Papier oder das Tablet) performative Bedeutung im Hinblick auf die situative Nutzung und Nutzbarkeit durch die Rezipienten. Mit der Präsentation literarischer Texte in einem digitalen Format beispielsweise erfolgt eine intermediale Transformation (vgl. Hickethier 2013; Wirth 2007), die den Einsatz dieser Texte situativ wiederum (performativ) rahmt. Die ‚Transportmittel‘ selbst prägen aber in der Regel keine eigengültige Sinneinheit des Handelns aus, sodass mit Deterding (2013: 57) gefolgert werden kann, dass „(p)rimär verstehens- und handlungsleitend ist, was wir tun, nicht womit“. Dabei gilt für den Literaturunterricht der besondere Anspruch, sowohl die Mehrdeutigkeit des literarischen Textes als auch die wiederum mehrdeutigen Perspektiven der SchülerInnen auf diesen Text zu konstituieren. Das impliziert zum einen eine Offenheit für Deutungen durch die SchülerInnen, steht aber zum anderen in Spannung zu schulisch geforderten Vereindeutigungen (vgl. grundsätzlich Pflugmacher 2015).

Vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von repräsentativen und performativen Potenzialen von Medien stehen für uns folgende Forschungsfragen im Vordergrund:

1. Wie werden literarische Texte im Unterricht medial inszeniert?
2. Welche Funktionen nehmen die Medien bzw. die Art und Weise ihrer Nutzung in der interaktiven Aushandlung und Konstitution des Unterrichtsgegenstandes ein?

Diese Fragen werden in unserem Beitrag anhand einer Einzelfallanalyse bearbeitet. Dabei geht es insbesondere darum, die eben entfaltete und auf die Mediennutzung fokussierte theoretische Perspektive explorativ anzuwenden, gleichzeitig aber auch darum,

einen von bisherigen Rekonstruktionen (siehe unten) abweichenden Fall hinsichtlich des modus operandi der unterrichtlichen Aushandlung literarischer Texte darzustellen.

2. Methodisches Vorgehen

In unseren empirischen Analysen des Literaturunterrichts rekonstruieren wir die Interaktionspraxis in ihrer sequenziellen Struktur und bezogen auf die übergreifende Frage nach dem Umgang mit der Mehrdeutigkeit des unterrichtlichen Gegenstandes (vgl. Hallitzky u. a. 2016). Den oben dargestellten theoretischen Annahmen entsprechend fokussieren wir die Analyse in diesem Beitrag auf die Praxis des Umgangs mit Medien innerhalb einer Unterrichtssituation sowie auf die Bedingungen dieser Praxis als der „performativen Struktur“, die sich im Vollzug der Interaktion dokumentiert (vgl. Bohnsack 2007). Gegenstand der Analyse ist eine abgeschlossene Interaktionssequenz, die mit einer gegenseitigen Adressierung und Re-Adressierung von Lehrperson und Lerngruppe initiiert wird und sich auf die Bearbeitung einer die Interaktion rahmende Aufgabenstellung bezieht (vgl. Hallitzky u. a. 2016). Die Rekonstruktion eines so bestimmten Falls, der als „sachliche Grundlage der reflexiven Auseinandersetzung mit sozialer Wirklichkeit“ (Hummrich 2016: 32) fungiert, ermöglicht ein Verstehen der Eigenlogik unterrichtlicher Situationen – hier insbesondere der Bedeutung der Medien für die gemeinsame Aushandlung des Unterrichtsgegenstandes.

Grundlage der Fallauswahl ist die videographische Aufzeichnung von Unterrichtsstunden zum Lernbereich ‚Faust‘ an Sekundarschulen aus zwei Kameraperspektiven, wobei eine Kamera statisch auf die Lerngruppe gerichtet ist und die andere den Bewegungen der Lehrperson folgt (vgl. Fritzsche/Wagner-Willi 2013; Martens u. a. 2015). Die hier ausgewählte Interaktionssequenz ist für eine explorative Untersuchung der oben genannten Forschungsfragen geeignet, da sie sich durch den gleichzeitigen Einsatz mehrerer Medien auszeichnet. Gleichzeitig zeigt sich auf der Oberflächenebene, die über die Grobtranskription der Unterrichtsstunden erfasst wurde, eine geringe Strukturierung der Situation durch die Interaktionsbeiträge der Lehrerin. Die Sequenz steht damit als Fall kontrastiv zu den Ergebnissen bisheriger Fallrekonstruktionen im Literaturunterricht, in denen sich starke Praktiken der ‚Vereindeutigung‘ des unterrichtlichen Gegenstandes durch die Lehrperson zeigen: Die (Be-)Deutung des literarischen Textes wird als eine eindeutige markiert und SchülerInnengruppen werden in Prozessen des ‚Nachsteuerns‘ zu einem entsprechend ‚richtigen‘ Verständnis hin gelenkt (vgl. Hallitzky u. a. 2016; auch Reh/Rabenstein 2013 und Pflugmacher 2015).

Bei der Interpretation der ausgewählten Szenen orientieren wir uns methodisch am Vorschlag von Martens, Petersen und Asbrand (2015), die die dokumentarische Methode als „sequenzielle Interaktionsanalyse“ auf videographisch erhobene Unterrichtsprozesse anwenden und notwendige Anpassungen vornehmen. Die praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte dokumentarische Methode erscheint für unser Erkenntnisinteresse deshalb geeignet, da sie sowohl eine Rekonstruktion der Praxis – wie wir sie bisher als Interaktionsanalyse betrieben haben – als auch der ihr zugrundeliegenden Rahmungen erlaubt (vgl. grundlegend Bohnsack 2014). Sowohl die Transkription der Szene als auch die formulierende Interpretation erfolgen demnach in tabellarischer Form, wobei

verbale und nonverbale Interaktionen, zunächst durch Standbilder dargestellt, unterschieden werden. Bei der formulierenden Interpretation wird der Inhalt der Interaktion, der allgemein verständliche Sinngehalt des Geschehens reformuliert bzw. beschrieben. Anschließend erfolgt die reflektierende Interpretation zur „Rekonstruktion des modus operandi der Interaktion der abgebildeten Akteure miteinander oder mit den Dingen, der Körperhaltungen, Gesten und der Mimik“ (Martens u. a. 2015: 193). Es geht darum, in der Analyse der Art und Weise der Bezugnahme der am Unterricht Beteiligten aufeinander sowie auf die einbezogenen Medien die Orientierungen zu rekonstruieren, die als performative Struktur das habituelle Handeln im Unterricht hervorbringen (vgl. Bohnsack 2007; auch Deterding 2013), wobei bei diesem Analyseschritt die verbale und nonverbale Ebene von Beginn an integriert werden.

Wir gehen dabei strikt sequenziell vor und fokussieren die Anschlüsse an einzelne Interaktionsbeiträge vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit einzelner Äußerungen und folglich unterschiedlicher Anschlussmöglichkeiten. Dabei steht die hier vor allem in explorativer Absicht vorgenommene Fallanalyse in Spannung zur konstitutiven Bedeutung des Vergleichs in der dokumentarischen Methode. Neben den Gegenhorizonten, die aus bisherigen, allerdings nicht auf die Bedeutung der Medien bezogenen Fallrekonstruktionen vorliegen (vgl. Hallitzky u. a. 2016), suchen wir daher vor allem nach „Gemeinsamkeiten innerhalb dieser einen [...] Sequenz“ (Nentwig-Gesemann 2014: 124), nach „wiederkehrende[n], homologe[n] Interaktions- und Orientierungsmuster[n], die der Herstellung der Situation, so wie sie sich entfaltet, zugrundeliegen“ (ebd.).

3. Fallrekonstruktion

Die von uns interpretierte Unterrichtsszene ist Teil einer Gruppenarbeitsphase zur „Gretchentragödie“ in Goethes „Faust I“. Die Lehrerin verteilt zu Beginn der Stunde Aufgaben für die Gruppenarbeiten in Form von Arbeitsblättern, die dem Portal „Lehrer online“¹ entnommen wurden. Eine Schülerinnengruppe, die im weiteren Verlauf im Fokus steht, erhält folgende Aufgabe:

Kerker und Ende von Faust II

Lesen Sie die Szene Kerker und achten Sie dabei besonders auf das Lied in den Versen 4412-4420! Zu diesem Lied schreibt ein Kommentator: „Wie mischt sich hier Erlebtes, Kindliches, Magisches! Kein Satz des Sinns könnte so sehr wie der Wahnsinn diese reine Symbolik der Bilder und Klänge erreichen. Aus dem Bereich des Märchens, den Goethe ganz nebenher kennen gelernt hatte, ergreift er gerade das, was wie nichts anderes hierher passt [...]. Die Sicherheit und Selbständigkeit des Griffs und die Fülle der Weltkenntnis bleibt immer wieder bewundernswert – und damit ist an den eigentlichen Zauber der Szene, ihre künstlerische Fügung und menschliche Größe, noch gar nicht gerührt.“ (Erich Trunz in: Goethe. Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Urfaust. Hg. u. Komm. v. Erich Trunz. München 1986, S. 580)

Überprüfen Sie diese Aussage und nehmen Sie dazu Stellung (ca. ½ Seite)!

Das Märchen „Von dem Machandelbaum“ finden Sie an der Adresse

http://www.hekaya.de/maerchen/von-dem-machandelbaum--grimm_khm_47.html

1 Das Material findet sich online unter: <http://www.lehrer-online.de/faust.php> (aufgerufen am 16.08.2016).

Im Vergleich zu den anderen Gruppenaufgaben erscheint die Aufgabe, eine Stellungnahme zu einem literaturwissenschaftlichen Kommentar zu verfassen, sehr herausfordernd. Die Komplexität liegt darin, dass verschiedene Textbezüge hergestellt werden sollen, die kaskadenhaft auf spezifische Bezugsrahmen verweisen, welche zunächst im Verborgenen bleiben. Als Texte dienen die Gretchentragödie mit dem Gretchenlied (Buch), die Formulierung der Aufgabenstellung und der zu bewertende Kommentar (Arbeitsblatt) sowie das Märchen (Tablet).² Insofern steht der Unterricht nun vor der Herausforderung, intertextuelle Bezüge aufzudecken und herzustellen.

Die Lehrerin geht nach der Verteilung der Aufgabe von Gruppe zu Gruppe und begibt sich schließlich zum Tisch der Gruppe „Machandelbaum“:

S [dutt]: Wir ham das jetzt gelesen und ham nicht viel verstanden.

L: Nee?

S [dutt]: Also speziell von dem ham wir nicht viel verstanden.

S [lockig]: Warum fängt er jetzt hier mit dem Mandelbaum an?

L.: Da müsstet wir das Märchen jetzt aufrufen. Habt ihrs gelesen?

S [dutt]: Wird das hier irgendwo mal genannt?

L: Nö.

(L. holt Tablet, legt es zwischen sich und die Schülerinnen. Sie gibt den Pin offen ein.)

L: XXXX (Zahlenkombination) ist es, falls ihr es ver-(Abbruch)

(Schülerinnen lachen)

S [lockig]: Andere lehrer verstecken das so.

L: (zuckt mit den Schultern) Ach mein Gott, das ist der Geburtstag von meiner Oma.

(Schülerinnen lachen)

Noch bevor sie richtig angekommen ist, wird ihr von einer Schülerin erklärt, dass die Gruppe „das“ – vermutlich die Aufgabenstellung – gelesen und von „dem“ nicht viel verstanden habe, insbesondere scheint unklar zu sein, was die Aufgabe mit dem „Machandelbaum“ zu tun habe. Damit erklärt sie, dass es trotz ihres Bemühens nicht im Verschulden der Gruppe lag, die Aufgabe noch nicht bearbeitet zu haben und richtet gleichzeitig implizit ein Hilfersuchen an die Lehrerin. Diese reagiert auf Letzteres und gibt zu verstehen, dass die Arbeitsfähigkeit nur hergestellt werden kann, indem man das Märchen kennt und verbindet damit zugleich die Aufforderung, das Märchen gemeinsam „aufzurufen“. Der Text wird nicht in einem Buch oder auf einem Arbeitsblatt, sondern mithilfe eines digitalen Mediums (Tablet) bereitgestellt. Durch die digitale Transformation eines traditionell (und eigentlich auch heute noch) in Papierform verfügbaren Textverweises wird die Funktion der kulturellen Überlieferung aktualisiert (vgl. Hickethier 2013: 25) und außerdem eine weitere performative Dimension im Hinblick auf die Handlungsmöglichkeiten und die Rollen von SchülerInnen und LehrerIn erschlossen. Das von den Schülerinnen angesprochene Problem, nämlich die Stellung des Märchens in der Aufgabenbearbeitung, wird von der Lehrerin hier nur teilweise aufgelöst: Sie eröffnet einen technischen, aber wenig inhaltlichen Zugang zur Aufgabe, indem sie keine Interpretation anbietet, sondern das Märchen per Tablet nur verfügbar macht.

2 Im Märchen vom Machandelbaum tötet die neue Frau eines Mannes ihren ungeliebten Stiefsohn und überträgt die Schuld auf die gemeinsame Tochter. Im weiteren Verlauf des Märchens verwandelt sich der Junge in einen Vogel und tötet die Stiefmutter aus Rache. Gretchen nimmt in ihrem Lied „Vom Machandelbaum“ direkt auf dieses Märchen Bezug.

Interessant ist an dieser Stelle die Tatsache, dass die Lehrerin keine Mittlerfunktion zwischen den verschiedenen Textbezügen zum besseren Verständnis einnimmt. Sie stellt lediglich die Texte zur Verfügung. Es handelt sich also keinesfalls um eine Vereinfachung der Aufgabenbearbeitung, sondern die Schülerinnen werden aufgefordert, eigenständig inhaltliche Bezüge herzustellen. Das Medium Tablet verkörpert an der Stelle zwei Funktionen: Erstens die Mittlerfunktion mit dem Verweis auf das Märchen. Somit wäre auch die Geschichte vom Machandelbaum selbst ein Medium, das wiederum medial vermittelt wird. Zweitens nimmt es eine performative Funktion ein, indem das Tablet selbst symbolisch für einen modernen Unterricht steht, in dem SchülerInnen aufgefordert werden, selbstständig zu lernen. Damit werden die Schülerinnen als technisch versierte Mediennutzerinnen zu ‚Entdeckerinnen des Wissens‘. Indem die Lehrerin zum einen nicht die vermittelnde Funktion zwischen den Texten einnimmt, sondern dies vollständig in die Verantwortlichkeit der Schülerinnen überträgt, und zum anderen das Tablet als frei zugängliche Informationsquelle inszeniert, zeigt sich eine Autoritätsverschiebung von der klassischen Lehrerinnenrolle in Richtung Medien.

Durch die Nebenerzählung von ihrer Oma verstärkt die Lehrerin die von Offenheit und Zugänglichkeit geprägte Arbeitsatmosphäre. Gleichzeitig stellt dies eine Abkehr von den üblichen in der Schule geltenden Normen dar und signalisiert Nahbarkeit sowie das Nivellieren der Grenzen zwischen den Generationen beziehungsweise der Asymmetrie in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Im Verlauf des Unterrichts gibt es weitere Nachfragen der Schülerinnen, die die Lehrerin nicht beantwortet, vielmehr verweist sie auf das Märchen als Informationsquelle und reagiert mit stichwortartigen Antworten.

Nach einiger Zeit geht die Lehrerin erneut zur Gruppe „Machandelbaum“, die sich gerade über das Märchen austauscht:

- S [dutt]: Aber ist das is nicht so, dass Margarete das passiert was da so dem Jungen passiert ist.
 L: Muss nicht das gleiche sein.
 S [dutt]: Weil Margarete lebt ja noch wo sie das singt. Dann kann sie ja nicht umgebracht worden sein.
 L: Nein nein, das is nur n Gleichnis was man da reingebracht hat.
 S [dutt]: Warum singt sie das?
 L: Aus Verzweiflung?
 S: Aber es stimmt ja nicht.
 L: Ne aber ihr müsst euch vorstellen. Sie sitzt im Kerker.
 S [dutt]: Ja.
 L: Sie weiß was kommt.
 S [dutt]: Ja.
 L: Die Hinrichtung.
 S [dutt]: Ja.
 L: Und dann geht ihr so viel vielleicht durch den Kopf und sie singt das.
 S [dutt]: Aber dann ergibt das doch keinen Sinn.
 S [glatt]: Dann is das einfach ein Lied das sie kennt und sie singt das. Ende.

Die Schülerinnen richten inhaltliche Fragen an die Lehrerin, die Schwierigkeiten bei der Trennung der Ebenen Fausttext und Märchen bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung erkennen lassen. Drama und Märchen stehen damit aus Sicht der Schülerinnen unvermittelt nebeneinander, der (vermittelnde) Zusammenhang kann (noch) nicht hergestellt

werden. Die Lehrerin lässt sich auch an dieser Stelle zunächst nicht auf eine inhaltliche Auseinandersetzung ein: Sie beantwortet die Schülerinnenfragen nur knapp und rekurriert auf das Gleichnis als stilistisches Mittel, das „man“ – also eine unbekannte Autorität – „da reingebracht hat“. Erst als eine Schülerin fragt, warum Gretchen das Lied singt, bietet die Lehrerin eine inhaltliche Deutung an, die sich an der Perspektive Gretchens orientiert und unter Rückgriff auf eine dramatische Zuspitzung durch die Lehrerin („Sie weiß ja was kommt“ – Pause – „die Hinrichtung“) realisiert wird, jedoch eher an der Oberfläche bleibt und die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Gesang und Märchen nicht beantwortet. Die von der Lehrerin angebotene Deutung wird dann auch durch eine der Schülerinnen zurückgewiesen („Das macht doch keinen Sinn“). Eine andere Schülerin drängt jedoch auf einen Abschluss der Diskussion, in dem sie die Deutung des Liedes als stilistisches Mittel akzeptiert und mit dem Aufruf „Ende“ eine rituelle Konklusion vornimmt.

Bei der Betrachtung des Diskurses fällt auf, dass sich auf der Interaktionsebene eine Rahmenkongruenz zeigt: Die Schülerinnen nehmen sich der Verantwortung der Bearbeitung der Aufgabe an und bemühen sich um eine Lösung. Die Redebeiträge sind aufeinander bezogen. Demgegenüber lässt sich aber eine Rahmeninkongruenz auf der inhaltlichen Ebene erkennen, indem die Lehrerin nicht auf die Fragen nach den Zusammenhängen zwischen den Texten eingeht, sondern lediglich auf die Inhalte der einzelnen Texte verweist.

In der Szene bestätigt sich der Orientierungsrahmen, indem die Verschiebung der Expertise von der Lehrerin hin zu den Texten und Medien wiederholt vorgenommen wird. Die Verlagerung der Lehrerinnenexpertise im Modus des gemeinsamen Erkundens wird auch im weiteren Gespräch aufrechterhalten: Die Lehrerin schließt eine inhaltliche Zusammenfassung der Umstände, die zum Tod der Mutter führten, an und berührt dabei weiterhin das Grundproblem der Schülerinnen, nämlich den Zusammenhang zwischen Fausttext und Märchen herzustellen, nicht.

Im Diskurs zwischen der Lehrerin und der Gruppe findet dann eine thematische Verschiebung von der inhaltlichen Fragestellung zum Modus der Ergebnispräsentation statt:

- S: Sollen wir die Szene einfach jetzt erzählen, was passiert ist?
 L: ↳Ja, was geschieht eigentlich und ist Gretchen dann am Ende gerichtet oder gerettet, das hat nämlich dann noch einen Sinn. Da würde ich dann nochmal mit einsteigen.
 S [hinten, sitz.]: Wir sollen jetzt nicht wie das hier steht genau auf das Lied eingehen?
 L: ↳Nein [Kopfschütteln]
 L: Nein, nein, nein. [schüttelt den Kopf]
 S [ebd.]: Also nur erzählen, was passiert.
 L: Ja. [nickt]
 S [ebd.]: Ok.
 S [Locken]: Also alles was passiert, das könnte ich jetzt erklären und auch das Lied, aber dieser Kommentar.
 L: ↳Ja
 L: Ne den braucht ihr nicht. [schüttelt den Kopf]
 S [Dutt]: Ok. [lachend]

Eine Schülerin fragt nach den Anforderungen an die Ergebnispräsentation. Die Lehrerin modifiziert mit ihrer Antwort die ursprüngliche Aufgabe: Statt einer Stellungnahme zum literaturwissenschaftlichen Kommentar unter Beachtung des Gretchenliedes und dessen Vergleich mit dem Märchen vom Machandelbaum soll nun lediglich eine einfache Nacherzählung der Szene mit einer abschließenden Bewertung der Situation Gretchens realisiert werden. An dieser Stelle erfolgt eine Einigung zwischen Lehrerin und der Schülerinnengruppe, die auf der Zurücknahme der Einbeziehung bisher ins Feld geführter intertextueller Bezüge basiert. Die Aufgabe wird deutlich reduziert, hin zu einer Fokussierung auf das literarische Werk, den Fauststoff. Das Märchen vom Machandelbaum und der Kommentar, auf den hier erstmals Bezug genommen wird, ist nun nicht mehr Teil der Aufgabenlösung. Die in der Aufgabenstellung geforderte mediale Kopplung zur Erschließung der intertextuellen Verweise scheint nicht zu gelingen und wird von der Lehrerin schließlich aufgegeben.

4. Zusammenfassung und Fazit

Dass didaktisch aufbereitetes Material und Medien eingesetzt werden, um den Unterrichtsgegenstand den SchülerInnen im Sinne einer Transformationsleistung näher zu bringen, entspricht sicher dem klassischen Verständnis von Unterricht. Nach Sünkel (1996: 162) gibt es für LehrerInnen die Möglichkeit, sogenannte „mediale Unterrichtsstücke“ in ihren Unterricht einzubauen. Im vorliegenden Fallbeispiel wird dies über die in SchülerInnengruppen zu bearbeitende Aufgabenstellung realisiert. Der Unterrichtsgegenstand, der in der präsentierten Aufgabenstellung angelegt ist, erweist sich insofern als besonders komplex, als auf unterschiedliche Texte verwiesen wird, die wiederum aufeinander zu beziehen sind.

Wie die oben dargestellte Rekonstruktion zeigt, werden gerade diese intertextuellen Verweisungszusammenhänge zum Verstehensproblem der Schülerinnen, das weder durch ein zusätzliches Medium noch durch die Lehrerin gelöst wird. Nachdem die Schülerinnen Verständnislücken preisgeben, delegiert die Lehrerin die Weitergabe und Vermittlung von Informationen an das Tablet und den darin aufgerufenen Text. Indem sie sich mit einem eigenen Deutungsangebot zurückhält und stattdessen auf das Tablet verweist, weist sie die Verantwortung für Vermittlungsprozesse zurück und gibt diese über weite Strecken an die unterrichtlichen Medien ab.

Im Interaktionsverlauf zeigt sich darin eine Rahmeninkongruenz der beteiligten Akteure: Während die Schülerinnen die Lehrerin als ‚Expertin‘ adressieren, die inhaltlich Hilfe leisten kann, ebnet sie die hierarchischen Verhältnisse ein, indem sie sich (scheinbar) selber mit auf die Erkundung mittels der Medien begibt. Die Lehrerin, die (eigentlich) einen Vorsprung an Wissen bezüglich der Einordnung der Texte hat, nimmt keine Strukturierung vor, die den Schülerinnen das Lösen der Aufgabenstellung erleichtert.

Aber auch die Medien, auf die die Lehrerin verweist, leisten diese Vermittlung nicht. Den Medien wird eine Funktion als „Boten“ (Krämer 2008: 108ff.) zugesprochen, die sie in diesem Fall für die Schülerinnen offenbar nicht einlösen. Zwar präsentiert beispielsweise das Tablet den Text des Märchens, allerdings wird der fragliche Verweisungszusammenhang für die Schülerinnen dadurch noch nicht wahrnehmbar. Trotzdem

bleiben die Schülerinnen allein verantwortlich für die Vermittlung der unterschiedlichen Textbezüge, ohne dass die Lehrerin oder ein weiteres Medium als Vermittlungsinstanz fungiert und die Lösung des ‚Problems‘ beziehungsweise der Aufgabe durch inhaltliche Vorgaben oder eigene Deutungen steuert. Das Verstehensproblem wird schließlich so aufgelöst, dass die Komplexität der ursprünglichen Aufgabe mit Blick auf die anstehende Ergebnispräsentation reduziert wird.

Das Fallbeispiel verweist auf das grundlegende Handlungsproblem von Lehrkräften, die eigene Vermittlungsarbeit zu der in Medien realisierten Vermittlungsarbeit in Beziehung zu setzen. Es zeigt sich, dass das Zusammenspiel zwischen personal-medialer und im weitesten Sinn technisch-medialer Vermittlungsarbeit nicht selbstverständlich ist und intermediale Konfigurationen (vgl. Wirth 2007: 256) konzeptuell besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Maria Hallitzky
maria.hallitzky@uni-leipzig.de
Tel.: 0341/ 9731421 (Ansprechpartnerin)

Dr. Beate Beyer
beate.beyer@uni-leipzig.de

Christopher Hempel
christopher.hempel@uni-leipzig.de

Johanna Leicht
johanna.leicht@uni-leipzig.de

Ellen Schroeter
eschroet@rz.uni-leipzig.de
Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Arbeitsbereich für Allgemeine Didaktik und
Schulpädagogik des Sekundarbereichs
Dittrichring 5–7
04109 Leipzig,

Literatur

- Berndt, Frauke/Tonger-Erk, Lily (2013): Intertextualität. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik, Bd. 53. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2007): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, S. 200-212.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Aufl. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Deterding, Sebastian (2013): Mediennutzungssituationen als Rahmungen. Ein Theorieangebot. In: Jandura, O./Fahr, A./Brosius, H.-B. (Hrsg.): Theorieanpassungen in der digitalen Medienwelt. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 47-69.
- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2013): Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 268-284.
- Gruschka, Andreas (2005): Das Kreuz mit der Vermittlung. In: Stadtfeld, P. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13-37.

- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Saupe, Anja/Schroeter, Ellen (2016): „...ich weiß nicht was er uns sagen will damit.“ (In-) Transparenz in der Begegnung mit dem Gegenstand am Beispiel des Literaturunterrichts. In: Schude, S./Moegling, K. (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 2. Forschungsergebnisse und Diskussion. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 33. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 121-145.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Schroeter, Ellen (2016): „Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?“. Zur Konstitution von Ergebnissräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5(1), 46-62.
- Hickethier, Knut (2013): Mediale Wechselwirkungen – Modelle des medialen Zusammenwirkens. In: Höger, I./Oldörp, C./Wimmer, H. (Hrsg.): Mediale Wechselwirkungen. Adaptionen – Transformationen – Reinterpretationen. Bonn: Reimer Verlag, S. 13-27.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-37.
- Kerlen, Dietrich (2003): Einführung in die Medienkunde. Stuttgart: Reclam.
- Krämer, Sybille (2004a): Die Heteronomie der Medien. Versuch einer Metaphysik der Medialität im Ausgang einer Reflexion des Boten. In: Journal Phänomenologie, 22, S. 18-38, online: <https://drive.google.com/file/d/0B4uR4CFMAGQ3RXBtNHICZ1ZCTE0/view> (zuletzt geprüft am 30.03.2017).
- Krämer, Sybille (2004b): Was haben ‚Performativität‘ und ‚Medialität‘ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der ‚Ästhetisierung‘ gründende Konzeption des Performativen. In: Krämer, S. (Hrsg.): Performativität und Medialität. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 13-32.
- Krämer, Sybille (2008): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Martens, Matthias/Petersen, Dörthe/Asbrand, Barbara (2015): Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 179-206.
- Münker, Stefan (2009): Was ist ein Medium? In: Münker, S. (Hrsg.): Philosophie nach dem „Medial Turn“. Bielefeld: transcript Verlag, S. 39-53.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme II – Fallrekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 123-138.
- Pflugmacher, Torsten (2015): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Bräuer, C./Wieser, D. (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-158.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 3, S. 291-307.
- Sünkel, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wirth, Uwe (2007): Intermedialität. In: Anz, T. (Hrsg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Gegenstände – Konzepte – Institutionen. Gegenstände und Grundbegriffe, Bd. 1. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 254-264.