

Einleitung . . . . .	9
1. Ziele und Probleme der Untersuchung . . . . .	12
1.1 Forschungsziele . . . . .	12
1.2 Gegenwärtiger Diskussionsstand . . . . .	14
1.3 Arbeitsschritte . . . . .	14
1.4 Zum mediendidaktischen und curricularen Kontext . . . . .	15
1.4.1 Ansatzpunkte . . . . .	15
1.4.2 Zum Stand bisheriger Methoden- und Medienforschung . . . . .	18
1.4.3 Spezielle Probleme einer Didaktik offener Mehrmedien- systeme . . . . .	23
1.4.4 Die Rolle der Medien im unterrichtlichen Kommunikations- prozeß – Ansätze und Implikate einer kommunikations- orientierten Mediendidaktik . . . . .	28
2. Soziales Lernen – Begriffsexplikation und theoretischer Kontext . . . . .	30
2.1 Soziales Lernen – Erörterung des Problems . . . . .	30
2.2 Ziele und Formen des sozialen Lernens . . . . .	32
2.3 Analyse der Konzepte zum sozialen Lernen . . . . .	35
2.3.1 Funktionales soziales Lernen . . . . .	35
2.3.2 Der „heimliche“ Lehrplan . . . . .	36
2.3.3 Konzepte intentionalen sozialen Lernens . . . . .	44
2.4 Identitätsbalance als Richtziel intentionalen sozialen Lernens . . . . .	47
2.5 Strategisches Lernen [ROLFF u.a., 1974] . . . . .	52
2.6 Die Funktion des Lehrers im Prozeß des sozialen Lernens . . . . .	56

<b>3. Unterricht als kommunikatives Handeln – Explikation des theoretischen Kontextes und der Schlüsselkategorien</b> . . . . .	<b>63</b>
<b>3.1 Kommunikatives Handeln und kommunikative Kompetenz (HABERMAS)</b> . . . . .	<b>63</b>
<b>3.1.1 Der Kontext der linguistischen Pragmatik</b> . . . . .	<b>63</b>
<b>3.1.2 Sprechen und Handeln</b> . . . . .	<b>64</b>
<b>3.1.3 Kommunikatives Handeln und Sprechakt</b> . . . . .	<b>65</b>
<b>3.1.4 Kommunikatives Handeln und Unterricht</b> . . . . .	<b>67</b>
<b>3.1.5 Die Funktionskreise des Handelns</b> . . . . .	<b>69</b>
<b>3.1.6 Formen und Bedingungen diskursiver Verständigung</b> . . . . .	<b>71</b>
<b>3.1.7 Kurze Begründung der Auswahlssyndrome</b> . . . . .	<b>74</b>
<b>3.1.8 Kommunikatives und berufliches Handeln</b> . . . . .	<b>76</b>
<b>3.2 Balancierende Identität – Zur Struktur des KRAPPMANNschen Identitätskonzeptes</b> . . . . .	<b>80</b>
<b>3.2.1 Interaktion und Identität – die Charakteristik der Schlüsselbegriffe</b> . . . . .	<b>80</b>
<b>3.2.2 Zur methodologischen Ortsbestimmung</b> . . . . .	<b>82</b>
<b>3.2.3 Zur pädagogischen Relevanz des KRAPPMANNschen Identitätskonzeptes</b> . . . . .	<b>84</b>
<b>3.2.4 Das System identitätskonstituierender Fähigkeiten</b> . . . . .	<b>84</b>
<b>3.2.5 Modelltheoretische Prämissen</b> . . . . .	<b>94</b>
<b>3.2.6 Vorüberlegungen zur Operationalisierung des Konzeptes balancierender Identität</b> . . . . .	<b>96</b>
<b>3.3 Metakommunikation – Axiome und Schlüsselbegriffe der Kommunikationstheorie von WATZLAWICK u.a.</b> . . . . .	<b>103</b>
<b>3.3.1 Darstellung der kommunikativen Axiomatik bei WATZLAWICK u.a.</b> . . . . .	<b>107</b>

3.3.2 Zur Frage der Übertragbarkeit der Axiomatik von WATZLAWIK u.a. auf unterrichtliche Situationen . . . . .	113
3.3.3 Exkurs: Vom interaktiven Sinn schulischer Rituale . . . . .	115
3.4 Kommunikative Kompetenz, Metakommunikativität und balancierende Identität – Variable und Hypothesen des Konstrukts – Zum Kontext der Schlüsselkategorien . . . . .	117
3.5 Elemente der Unterrichtssituation . . . . .	123
3.6 Disponibilität unterrichtlicher Elemente – der Handlungsspielraum des Lehrers . . . . .	133
4. Entwicklungsrahmen und Operationalisierungsansatz themenzentrierten interaktionellen Lernens . . . . .	137
4.1 Zusammenfassende Thesen . . . . .	137
4.2 Zur Methodologie interaktionell orientierter Unterrichtsforschung	147
4.3 Soziale Interaktion im Unterricht: Konzepte und Methoden . . . . .	148
4.3.1 Das "FLANDERS System" (FIAC–FLANDERS' Interaction Analysis Categories) . . . . .	150
4.3.2 Interaktionsanalyse nach BALES . . . . .	161
4.3.3 Zur Leistungsfähigkeit der Systeme von FLANDERS und BALES	166
4.4 Probleme der Evaluation kommunikativer Persönlichkeitsvariablen	170
4.5 Operationalisierungsansätze im Bereich der Unterrichtsforschung – das Exempel von TAUSCH/TAUSCH [1971] . . . . .	177
5. Kommunikation und Metakommunikation im Unterricht: Bereiche und Ebenen . . . . .	199
5.1 Ausdifferenzierung des Metabereichs I (Beziehungsebene im Unterricht) . . . . .	202
5.1.1 Thesen . . . . .	202

	Seite
5.1.2 Lernmodell intersubjektiver Beziehungen [nach SCHWÄBISCH/SIEMS]. . . . .	204
5.1.3 Zusammenfassung der Kategorien von GIBB (1972) zu einem Bezugssystem funktionaler Probleme . . . . .	215
5.2 Ausdifferenzierung des Metabereichs II (Inhaltsebene) . . . . .	222
5.2.1 Exkurs: Wissenschaftsorientierung als didaktisches Merkmal	222
5.2.2 Zum Verhältnis der BLOOMschen Taxonomie des kognitiven Bereichs zum Metabereich II . . . . .	228
5.2.3 Reflexiver und analytischer Sprachgebrauch – ihr Verhältnis zur BLOOMschen Taxonomie und zu den metakommunikativen Ebenen . . . . .	230
5.2.4 Kategorialer Rahmen zur Erfassung der metakommunikativen Qualität von „Sachaussagen“ – das Beobachtungsraster für analytischen und reflexiven Sprachgebrauch . . . . .	232
5.3 Ausdifferenzierung des Metabereichs III (Ebene der Lernorganisation, lernstrukturelle Ebene) . . . . .	234
5.3.1 Zur gesellschafts- und organisationstheoretischen Dimension interaktioneller Unterrichtsanalyse . . . . .	235
5.3.2 Zum Verhältnis von Makroorganisation und Unterrichtsmethode . . . . .	238
5.3.3 Ebenen der Metakommunikation über Unterricht . . . . .	239
5.3.4 Exkurs: Metaunterricht – Ansätze und Verfahren . . . . .	240
5.4 Metabereiche und Metaebenen im Zusammenhang – Segmente und Stufen der Bewußtseinsentwicklung (Aufklärung) im Unterricht . .	242
6. Konstrukt und Instrument – Zur Systematik und Methodik der Beobachtungsraster . . . . .	248
6.1 Die GIBBschen Kategorien als Skalenkriterien für das Maß an kommunikativer Symmetrie . . . . .	248

6.2	Das Verhältnis der Sprachmodi zu den Metaebenen von Kommunikation . . . . .	253
6.3	Zum Verhältnis der BLOOMschen Taxonomie des kognitiven Bereichs zu den Modi des Sprachgebrauchs. . . . .	254
6.4	Explication des Konstrukts. . . . .	257
6.5	Entwurf des Beobachtungsdesign . . . . .	260
7.	Themenzentrierte interaktionelle Unterrichtstheorie zwischen kommunikativer Didaktik und Microteaching . . . . .	264
7.1	Kommunikative Didaktik und Interaktionspädagogik . . . . .	266
7.2	Unterrichtsforschung und Unterrichtsanalyse unter Ideologieverdacht – Diskussion der erkenntnisleitenden Interessen . . . . .	270
7.3	Unterricht als soziale Interaktion – Eine vergleichende Analyse einiger relevanter Kategorienschemata . . . . .	274
7.3.1	Unterricht als Sprachspiel (BELLACK) . . . . .	276
7.3.2	Das Projekt „Mikroanalyse – Diagnose von Unterrichtsprozessen“ (A. WAGNER) . . . . .	280
7.3.3	Das Konzept kommunikationsbezogener Beobachtungskategorien – Analyse von Unterrichtssituationen im Kontext praxisnaher Curriculumentwicklung (HEINZE/SCHULTE) . . . . .	285
8.	Überlegungen zum weiteren Forschungs- und Entwicklungsprozeß . . . . .	292
8.1	Das Gesamtprogramm: Phasen und Funktionen . . . . .	292
8.2	Methodologische Probleme der Evaluation des Modells themenzentrierter interaktioneller Unterrichtstheorie. . . . .	295

<b>9. Grundlegende Voraussetzungen zur Weiterentwicklung offener Mehrmediensysteme . . . . .</b>	<b>308</b>
<b>9.1 Exkurs: Zum Problem der Messung des kommunikativen Potentials und der metakommunikativen Güte von Unterrichts- medien . . . . .</b>	<b>311</b>
<b>Schlußbemerkung . . . . .</b>	<b>313</b>
<b>Literaturverzeichnis . . . . .</b>	<b>314</b>