

Michael Giesecke

Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen - Ablaufschemas und Bedeutungsübertragung bei instrumentellen Instruktionen im Kindergarten

Erschienen in: H.- G. Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart (Metzler) 1979: 38- 64

Inhalt:

1. Allgemeine Merkmale von Instruktionssituationen
2. Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen
3. Ablaufschemas von Instruktionen
4. Ebenen und Formen der Bedeutungsübertragung
5. Verteilung der Mittel der Bedeutungsübertragung in Instruktionssituationen
6. Anmerkungen

1. Allgemeine Merkmale von Instruktionssituationen

Instruktionssituationen können durch eine Charakterisierung

- des kommunikativen Zwecks,
- der Personenkonstellation und
- des thematischen Gegenstands

typisiert und von anderen kommunikativen Situationen unterschieden werden.

1. Konstitutiv für Instruktionssituationen ist ein *Problem*. Das Problem besteht darin, daß eine Person nicht über die notwendige Fähigkeit (Kompetenz) verfügt, um eine Handlung auszuführen oder sich in bestimmten Situationen gemäß der gesellschaftlichen Muster zu verhalten. Im Verlauf der Instruktion wird dieses Problem gelöst. Dazu ist einerseits eine Verhaltens- oder Handlungsanweisung eines Experten notwendig, durch die der Weg zur Schließung der Fähigkeitsdifferenz ideell vorstrukturiert wird. Diese Handlungsanweisung muß dann im Verhalten oder Handeln desjenigen befolgt werden, für den sich das Problem gestellt hat. Das Problem, welches die Instruktionssituation konstituiert, kann künstlich (pädagogisch) eingeleitet werden oder sich im natürlichen Handlungsverlauf ergeben.

2. Eine Instruktionssituation setzt also immer jemanden voraus, dem die Kompetenz zu irgend etwas fehlt. Man kann diese Person Laie oder *Rezeptanwender (R.)* nennen. In direkten Kommunikationssituationen (face-to-face) ist weiterhin ein *Experte* (Instrukteur) vorausgesetzt. In indirekten, abgerissenen Instruktionssituationen, die durch Medien wie Schrift, Radio und Fernsehen ermöglicht werden, tritt eine zeitliche und/oder räumliche Trennung zwischen den beiden Rollen auf. Die Funktion des Experten (I) kann durch eine schriftliche Beschreibung übernommen werden.

3. In der Folge sollen nur solche Instruktionssituationen in Betracht kommen, in denen es um die Vermittlung von praktischen Handlungsfähigkeiten, wie "bauen", "säen", "schütten", "öffnen von Gegenständen" usw. geht. Man kann diesen Handlungstyp als instrumentell oder materiell bezeichnen und ihn damit von interaktiven Verhalten und reinen geistigen Handlungen abgrenzen. Die Handlungsanweisungen liefern entsprechend keine Regeln sondern Rezepte. Ihre Gültigkeit hängt kaum von gesellschaftlichen Normen ab und erweist sich auch weniger in den Reaktionen von Personen oder Institutionen.¹ Die "Richtigkeit" von rezeptartigen Handlungsanleitungen zeigt sich im Erfolg der Handlung, in der praktischen Problemlösung. Dieses Ergebnis ist in der Regel sinnlich erfahrbar. Das Nichtbefolgen von rezeptartigen Handlungsanleitungen hat nicht a priori gesellschaftliche Sanktionen zur Folge, sondern nur dann, wenn diese Handlungsanleitungen durch bestimmte institutionelle Einbettungen und/oder explizite Definitionen als Vorschrift zusätzlich, nämlich als Regeln, markiert sind. Nun ist es allerdings so, daß diese instrumentellen Handlungen und auch die entsprechenden Instruktionen während der Sozialisation in der Regel in derartigen institutionellen Einbettungen ablaufen.

Man kann folgende institutionalisierte Erziehungssituationen unterscheiden:

- die Instruktion in den ersten Lebensjahren in der Mutter-Kind-Dyade in der Familie,
- die Instruktion in den (staatlichen) Schulen,
- die Instruktionen zur unmittelbaren Berufsausübung (Praktikum, Berufsschule, Lehre; Anlernzeit im Beruf).

Neben diesen etablierten Rahmen für Instruktionssituationen, die (in der BRD durch Gesetze einen quasi *obligatorischen* Charakter besitzen ²), durchlaufen werden müssen, gibt es noch eine Reihe von weiteren Typen von Instruktionssituationen. Die wichtigste davon ist die Instruktion zwischen *Gleichaltrigen*. Im Gegensatz zu den obligatorischen Instruktionssituationen, in denen Kompetenz und Kompetenzdefizit personell festgelegt ist (Mutter-Kind, Lehrer-Schüler, Meister-Lehrling) kommt hier ein Rollentausch je nach den in Frage stehenden Problemen häufiger vor.

Eine weitere Klasse von Instruktionstypen ergibt sich aus dem "Selbststudium" wie es z.B. durch die Fachliteratur zum Kochen, Skilaufen oder durch Gebrauchsanweisungen ermöglicht wird. Daneben kann man noch die Klasse der *fakultativen* Erziehungsinstitutionen, in denen die Rollenverteilung ebenfalls weitgehend festgelegt ist, aussondern. Hier ist der Kindergarten ein wichtiges Beispiel.

Wenngleich in allen diesen Typen von Instruktionssituationen aufgrund der thematischen Gemeinsamkeit und des Mechanismus des Ausgleichens eines Kompetenzdefizites ähnliche Interaktionsmuster durchgeführt werden, wie sie später am Beispiel der Instruktion im Kindergarten paradigmatisch gezeigt werden, so ist doch anzunehmen, daß der Instruktionsablauf im einzelnen, insbesondere das Verhältnis der Phasen untereinander sowie ihre zeitliche Ausdehnung, im Verlauf der Sozialisation nicht gleich bleiben.

Vermutlich ist auch die Funktion der Sprache bei der Handlungsbeschreibung durch den Instrukteur und auch bei den Äußerungen der Laien in den einzelnen Typen der Instruktionssituationen nicht konstant.

Um eine Vorstellung von der Richtung der Veränderung der Instruktionssituationen und damit auch von den veränderten Anforderungen an die Kompetenz der Beteiligten zu geben, sollen - vorläufig und explorativ - die Besonderheiten der obligatorischen Instruktionssituationen angedeutet werden. Anschließend wird die Interaktionssituation und das Ablaufschema beim instrumentellen Handeln im Kindergarten - als einem besonderen Übergangsstadium - geschildert.

2. Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen

2.1. Mutter-Kind Instruktionssituationen

In der ersten Sozialisationsphase nehmen die Vermittlungen von instrumentellen Handlungsfähigkeiten besonders breiten Raum ein.

Die interaktive Grundsituation ist in dieser (frühkindlichen) Entwicklungsphase eine ausgeprägte face-to-face Kommunikation zwischen der Mutter oder einer anderen Bezugsperson und dem Kind.

In dieser Situation, die auch bei den Instruktionen die dominante ist, fallen Sprechsituation und Sachverhaltssituation überein und die Rezepthandlung läuft vor den Augen und durch Beteiligung von Instrukteur und Kind ab. (Bei der Kind-Kind Instruktion finden sich die gleichen Situationskonstellationen.) Die Möglichkeiten, Informationen darzustellen, sind strikt an die Sprechsituation gebunden. Die kindlichen Äußerungen sind kaum kommunikativ- pragmatisch aufbereitet, so daß die Verständigungssicherung durch den Erwachsenen durch zusätzliche interpretative Leistungen sichergestellt werden muß. Die für die sprachliche Verständigungssicherung typische Leistung der Dezentrierung der eigenen Perspektive ist auf seiten des Kindes kaum vorhanden und muß durch äquivalente Anstrengungen der Mutter substituiert werden.

Informationsübertragungen laufen über die Handlung selbst, über gestisches Modellieren, über Blickkontakte und über regelhafte Lautkombination, die nicht grammatikalisch oder lexikalisch im Sinne der Erwachsenensprache zu sein brauchen.

Zur Kontrolle der beiderseitigen Verständigung ist die Sprechsituation anfänglich an die Herstellung des Blickkontakts - also der engsten Form der face-to-face Situation - gebunden.

Entwicklungspsychologischer Exkurs:

In der weiteren Entwicklung wird schrittweise, der Kreis der Sachverhalte ausgeweitet, auf den referiert werden kann. Der Anteil der Handlungen, die selbständig ohne unmittelbares Eingreifen anderer ausgeführt werden können, wächst. Der Blickkontakt verliert an Bedeutung und die Personen, mit denen kommuniziert wird, werden zahlreicher. In Hinsicht auf die Formen der Bedeutungsübertragung ist ein wichtiger Entwicklungspunkt, der sich hier anbahnt, das explizite Referieren auf nicht anwesende Sachverhalte durch "Benennen" also, die Überwindung eines nur deiktischen Sprachgebrauchs bei der Beschreibung. Hiermit erweitern sich die Möglichkeiten für ein Auseinandertreten von Sprech- und Sachverhaltssituation - zumindest was die Darstellungsfunktion der Sprache betrifft. Gleichzeitig wird die für die ersten Phasen der Mutter-Kind-face-to-face-Kommunikation charakteristische Einholbarkeit des kindlichen Erfahrungshorizonts durch die interpretative Tätigkeit der Mutter in Frage gestellt. Die Welt von Mutter und Kind treten stärker auseinander. Das Kind hält sich an Plätzen auf, die die Mutter nicht mehr einsehen kann. Eine Form der Institutionalisierung dieses Auseinandertretens ist der Kindergarten. Gleichzeitig wird durch die Lockerung der rigiden familiären Kommunikationsbahnen und die Zunahme der Kommunikationsbeziehungen mit Gleichaltrigen auch die Kind-Kind-Kommunikationsbeziehung umgestaltet.

In der Konsequenz werden explizite sprachliche Darstellungen, "Beschreibungen", notwendig, wenn Erfahrung kommunikativ ausgetauscht werden soll. Interpretative Einfühlung durch die Mutter ist nur mehr begrenzt möglich. Es muß folglich auf Seiten des Kindes explizite Verständigungssicherung betrieben werden. Dazu ist die Erkenntnis der Unterschiedlichkeit der Erfahrungen und Perspektiven von Alter und Ego zu entwickeln. Mutter und Kind gewinnen in dieser Phase je eigene Biographien füreinander. Die Interessen erlangen eigene Konturen, Verstehen wird in zahlreichen Bereichen zum Aushandlungsprozeß, der argumentative Strukturen erhält. Die symbolisch-sprachliche Repräsentation von Erfahrungen ermöglicht die Speicherung von Instruktionen, die unabhängig von der Situation der Erfahrungsgewinnung (Instruktion) in der Ausführung der Rezepthandlung angewendet werden kann.

2.2. Schulische Instruktionssituation

Eine völlig neue Klasse von Kommunikations- und Instruktionssituationen eröffnet sich mit dem Eintritt in die Schule. Sie ist eine Institution, die auf die instruktive Erfahrungsvermittlung spezialisiert ist. "Instruktiv" heißt hier "angeleitetes Lernen mit institutionalisierter Rollenverteilung": Der Rezeptgeber (Lehrer) ist kompetent, also im Besitz des gesellschaftlich ausgearbeiteten Lösungswissens. Der Schüler ist der Laie, der sich diese Lösungsmuster anzueignen hat (= Lernen).

Das Hauptanliegen der Schule ist in den technischen Kulturen, die alle über eine (oder mehrere) multivalente Standardsprache(n) mit schriftlicher und mündlicher Existenzform verfügen, die Vermittlung situationsunabhängiger symbolischer Kompetenz, der sachgerechte Umgang mit der geschriebenen und gesprochenen Standardsprache und der Umgang mit den symbolischen Systemen der Zahl (Arithmetik, Algebra und Geometrie). Die Fertigkeit des Schreibens und Lesens von Schrift und Zahl wird in der Eingangsphase in relativ kurzer Zeit gelehrt.

Die grundlegende pädagogische Strategie zur Vermittlung der symbolischen Fähigkeiten und des symbolischen Wissens liegt in der Institutionalisierung eines sprachlich-begrifflichen Explizierungszwangs für den Schüler, einer weitgehenden Suspension des Lehrers von einer

aktiven interpretativen Verständigungssicherung³ sowie der Trennung von Sprechsituation und Referenzraum.

Man spricht über Dinge, über die man Erfahrungen aus anderen Situationen im Gedächtnis gespeichert hat oder über die man Informationen (in der Instruktionssituation) aus Büchern ohne sinnlichen Kontakt zu den realen Sachverhalten gewinnt. Es wird aus "Sprache" gelernt. Die Probleme, die in dieser Art von Instruktionssituation gestellt werden, sind in der Regel sprachlich zu bewältigen.

Aufgrund der neuen Situation der Erfahrungsgewinnung (und -vermittlung) vollziehen sich tiefgreifende Änderungen in der Struktur der Erfahrungsrepräsentation und der Rangfolge der Bedeutung der verschiedenen Repräsentationsebenen von Erfahrung.

Die symbolisch-bewußtseinsmäßigen Darstellungen werden in den schulischen Instruktionssituationen systematisch prämiert und gleichzeitig Problemlösungsvorschläge auf anderen Ebenen zurückgewiesen. Mit Ausnahme einzelner Fächer (Kunst, Musik und Sport) gilt als Wissen, das sich in Zeugnissen niederschlägt, ausschließlich das, was sich sprachlich-begrifflich darstellen läßt. Im Gegensatz zu der vorangehenden Sozialisationsphase, in der beispielsweise die Fertigkeit der Ausführung einer praktischen Handlung wie dem "Schuhe zubinden" honoriert wurde, ist jetzt die praktische Ausführung materieller (instrumenteller) Handlungen kein Mittel für die Lösung der meisten Probleme in Institutionssituationen mehr. Bewertet wird nicht die Fertigkeit, 'sich die Schuhe zubinden' zu können, sondern die Fähigkeit, dies möglichst gut beschreiben zu können. Fertigkeiten und Fähigkeiten können konvergieren, sie brauchen es aber nicht.⁴

2.3. Instruktionssituation in der Berufsausbildung

In der dritten Phase der Sozialisation, in der nach der individuellen Entscheidung für einen bestimmten Beruf eine gezielte Instruktion für die Probleme der Berufstätigkeit stattfindet, ist die Sachverhaltssituation in der Regel natürlich oder modelliert bei der Instruktion anwesend. Die Rezipienten gehören zumindest potentiell zu dem Arsenal der Tätigkeiten, die in der Folge auch praktisch ausgeführt werden müssen. Das hier erworbene Wissen und die Fähigkeiten sind "berufs"- oder mit anderen Worten situationsspezifisch. Sie umschließen sowohl handlungsmäßige als auch sinnliche als auch symbolische Fähigkeiten - freilich in der Gewichtung nach den Gegenstandsbereichen (Berufen) stark unterschiedlich. Die dritte Phase ist zwar in der Regel auch institutionalisiert, sie muß aber nicht mit dem Lernen in dieser Institution übereinfließen. Z. B. ist die Institution "Praktikum" zwar im vorstehenden Sinne definiert, bei formaler Handhabung kann es aber durchaus sein, daß die praktische Erfahrungsgewinnung erst nach dem Antritt des Berufs beginnt. Dann findet man die typischen Instruktionssituationen der dritten Phase erst in dieser Zeit.

Aber die Überlegungen in diesem Abschnitt sind spekulativ, dienen mehr der Abrundung und zur Illustration der vermutlichen Tendenz der Entwicklung.

2.4. Instruktionssituation im Kindergarten

Kindergärten haben, sofern sie sich als "Vorschule" verstehen, eine charakteristische Übergangsstellung zwischen einzelnen Klassen von Instruktionssituationstypen.

Sie besitzen im Gegensatz zu Kinderhorten, die eher als Aufbewahrungsstätte funktionieren, ein explizites pädagogisches Interesse, wollen die Kinder in der einen oder anderen Form 'fördern' und sie auf die Schule vorbereiten - und damit auch auf den Typ, von Instruktionssituationen, der dort vorherrschend ist. Die Funktion dieser Form von

Kindergärten oder -läden ist die Vermittlung zwischen den typischen face-to-face-Instruktionssituationen, mit praktischer Problemlösung und den schulischen Instruktionssituationen mit ihren symbolischen Lösungsverfahren. In ihnen soll der Ablösungsprozeß der Kinder vom ersten Instruktionstyp und die Akkomodation an den zweiten Typ erleichtert werden. Dazu werden weiterhin praktische Handlungsfertigkeiten eingeübt aber gleichzeitig auch der begrifflich- *mündliche* Sprachgebrauch - als Übergang zum begrifflich- *schriftlichen* Sprachgebrauch als einem wesentlichen Instruktionsziel der Schule - gelernt. Diesem Interesse dienen natürlich zahlreiche Verfahren des angeleiteten Lernens, das Erzählen und Vorlesen, die Benutzung von Bilderbüchern und entsprechenden Spielen usw.

Innerhalb der üblichen Instruktionssituationen, bei den normalen Belehrungen im Verlauf instrumenteller Handlungen wird dieses Ziel durch eine charakteristische Akzentuierung einzelner Phasen des Ablaufschemas und bestimmte Expansionen erreicht. Wesentlich ist die Ausdehnung der Vorstrukturierung der jeweiligen Handlung und die Einbeziehung der Laien in dieser Phase.

Außerdem wird versucht, am Schluß der Rezepthandlungen eine Nachstrukturierungsphase einzuschalten, in der die Handlung mit sprachlich-begrifflichen Mitteln durch die Kinder zu beschreiben ist. Der Anteil der sprachlichen und insbesondere der sprachlich-begrifflichen Bedeutungsübertragungen nimmt in dieser Instruktionsklasse zu. Damit werden die Handlungen auch sprachlich-begrifflich verfügbar, dekontextualisiert und können in den verschiedensten Situationen - auch solchen, in denen die betreffenden Handlungsbedingungen nicht anwesend sind - aktualisiert werden. Bei neuen Problemsituationen können die Lösungsmöglichkeiten zunächst sprachlich ausgehandelt werden. Damit tritt das Versuch-Irrtumprinzip, das bei einem ausschließlich handlungsmäßigen Verfügen über bestimmte Handlungsalternativen dominant ist, zurück. Dieses sprachlich-begriffliche Verfügen über Handlungsmuster und Sachverhalte ist eine Voraussetzung für das schulische Problemlösen, weil dort das praktische Durchführungsstadium in der Regel ausgespart ist.

3. Ablaufschemata von Instruktionen

Das im folgenden verwendete Material stammt größtenteils aus Videoaufnahmen und Transkriptionen von einem Vormittag in einem Kindergarten, an dem Kresse in kleine Schälchen mit Blumenerde und Watte eingesät wurde. Die Beteiligten sind Irm (I), Ocke (O), Steffi (S) und Julia (N).⁵

In den Instruktionssituationen im Kindergarten, die sich zwischen der Kindergärtnerin als Instruktur und den Kindern als zu instruierende Laien (R.) abspielen, setzt sich folgendes Ablaufschema mit monotoner Regelmäßigkeit durch:

- In einer *Einleitungsphase (E)* wird ein Kompetenzdefizit entdeckt und das Thema der Instruktion ausgehandelt.
- Mit einer *Vorstrukturierung (V)* wird ein Muster (Plan) zur Problemlösung geliefert.
- Dieses Muster wird in einer *Durchführungsphase (D)* im praktischen Handeln (mehr oder weniger adäquat) angewendet.
- Zumeist wird das Ergebnis des Handelns in einer *Ratifizierungsphase (Ra)* registriert.
- Nicht obligatorisch ist eine *Nachstrukturierung (N)* des Handlungsablaufs.

In der nachstehend abgedruckten Transkription T 1 ist ein solches vollständiges Ablaufschema einer Teilhandlung enthalten. Die Phasen des Ablaufschemas sind am rechten Rand vermerkt. Der Index 2 bezeichnet eine neue Interaktionssituation, die mit dem

Einbeziehen von Julia (N) beginnt. In der Seq(uenzierungs)-Spalte werden die Aktivitäten der Interaktanten der Reihenfolge nach registriert. Der Text soll einen ersten Eindruck von einer typischen Interaktion liefern. Im Anschluß werden die einzelnen Instruktionsphasen systematisch beschrieben.

T1:

Instruktionssituation im Kindergarten: Beispiel für ein vollständiges Teilhandlungsschema

I (verbal)	I (non-verbal)	S (nonverbal)	S (verbal)	O (verbal)	O (nonverbal)	Seq.	Phase
So ..						1i	Ra
Du möchtest Dir jetzt was ... mit Erde anfüllen	Fokus: S	geht mit dem Löffel in die Schüssel, füllt Erde in ihr Schälchen		Will ich auch	Fokus: I, beginnt auch mit dem Löffel umzu-	2i 3s 4o	E
Gut, Du machst in Deinem Schälchen bis zum ersten Rand etwa... Erde rein, ja?		füllt weiter um			füllen	5i 6s 7o	V
Jaa	Fokus: O			So? Bis hier hin?	Hebt sein Schälchen hoch, legt den Löffel hin, zeigt mit dem Finger auf einen Ring	8o 9i	D (R)
Jaa	Fokus: S	zeigt auf die Wand des Schälchens	Bis zu dem?			10s 11i 12s	
So ist Steffi		Wendet sich mit dem vollen Schälchen etwas nach I	Bis man den Rand nicht mehr sieht?			13i	
Vielleicht möchtest Du auch mitmachen?	Wendet sich zu N					14i 15i	E2
Steffen sagt Dir noch mal, bis wohin Du die Erde einfüllen sollst	Beugt sich zu S	zeigt mit der li Hand auf die Wand ihres Schälchens	Bis hier oben, bis man den Rand nicht mehr sieht			16i 17s	V2 V2/N
Hmmm, gut	Fokus: S					18i	

3.1. Einleitung der Instruktionssituation

Es gibt grundsätzlich zwei Möglichkeiten, Instruktionssituationen einzuleiten:

1. Das Kind kann in seinen Aktivitäten auf ein Problem gestoßen sein, welches es allein nicht lösen kann.⁶ Dieses Problem kann von ihm signalisiert werden. Im kooperativen Handeln ist häufig keine explizite Signalisierung durch das Kind (R.) notwendig, um I das Problem zu verdeutlichen. Die Erzieherin kann das Stocken der Handlung von sich aus als Problem interpretieren. Voraussetzung dafür ist, daß sie dem Handeln von R mit den Augen folgt.

In der vorstehenden Transkription T1 interpretiert I, nachdem sie die vorangehende Teilhandlung mit ‚So.‘ abgeschlossen hat, das Hantieren mit dem Löffel von S als Bedürfnis zum Ausführen der anschließenden Teilhandlung. Nur O signalisiert durch ‚Will ich auch‘ ausdrücklich, daß er die Situationsdefinition von I akzeptiert.

Es sind folgende Interaktionen möglich:

R (s) - I (s) (- R (s, g))

Beispiel: T4, 14m, 15i

R (Probehandlung) - I (e,s) - R (s, g)

Beispiel: T3, 1s, 2m

(Zur Auflösung der Symbole vgl. S. 22)

2. Die Instruktionssituation kann durch die Erzieherin (künstlich) eingeleitet werden. In diesem Fall muß sie ein bestimmtes Problem (Aufgabe) schildern und sich des Interesses der Kinder versichern. In der Regel muß dazu zunächst die Aufmerksamkeit geweckt, dann das Problem benannt und dann nach dem Interesse gefragt und die Reaktion von R abgewartet werden:

I (sb) - R (s, g).

In der Transkription T1 ist das Einbeziehen von Julia (N) in der Seq. 15i durch I ein derartiger Fall einer künstlich oder pädagogisch eingeleiteten Instruktionssituation. (N scheint auf die Frage hin bejahend zu reagieren.) Ähnlich auch T2, die Sequenzen 1i, 2i und 3s.

Vielfach ist es auch notwendig, in der Einleitungsphase die Möglichkeit abzuwägen, Handlungsbedingungen herzustellen, die für die Problemlösung erforderlich sind. Falls diese für das betreffende Problem konstitutiven Handlungsbedingungen nicht herstellbar sind, kommt es nicht zu einer Vorstrukturierung.

3.2. Vorstrukturierung

Die Phase der Vorstrukturierung beginnt und endet immer mit einer Äußerung von I. Dazwischen können Fragen und Auskünfte von R und/oder I liegen.

Die Funktion der Vorstrukturierung innerhalb des Instruktionsablaufs ist, eine Handlungsanweisung zu geben, durch die das in der Einleitung benannte Problem dann später durch R gelöst werden kann.

Ausführliche Vorstrukturierungen finden sich bei der Vermittlung des Handlungsmusters ‚säen‘ in der Phase in der die genaue Form des Verstreuens der Samenkörner geschildert wird:

T2

I (verbal)	I (nonverbal)	S	O	Seq.	Phasen
habt ihr schon ma gehört, was eine Prise ist?	stützt Ellenb. auf den Tisch beide Hände am Kinn zusammen, guckt alle an	Nee	(Nein)	1 i 2 i' 3 s, 4 i' 5 o	E
eine Prise is soviel wie zwischen den ersten drei Fingern Platz hat	zeigt mit der re Hd eine Prise: preßt Daumen-, Mittel- und Zeigefinger mehrmals zusammen		Fokus I	6 i 7 i' 8 s'/o'	
man macht das zum Beispiel . wenn man ... seine Kartoffeln.. zum Mittagessen salzen will, da nimmt man ungefähr eine Prise. oder zwei Prisen...weißte.. so/	lehnt sich zurück rückt mit Stuhl hin und her			9 i 10 i'	V
und hierbei.. brauchn wir auch bloß ganz wenig Samen				11 i'	
	pausiert			16 i	
	guckt zu O		Irm	17 o	
		Äh..		18 i'	
	wendet sich zu S			19 a 20 i'	

(Hd = Hand, re = rechts, li = links; der hochgestellte Strich bei den Buchstaben in der Seq.spalte weist auf nonverbale Aktivitäten als Bezugspunkt der Sequenzierung hin.)

Der Rezeptgeber hat prinzipiell die folgenden Schwierigkeiten zu bewältigen, um eine adäquate Handlungsanweisung zu liefern:

- Er muß den Algorithmus der Handlung beherrschen, also in der Lage sein, sachadäquat zu beschreiben. (Ansonsten ist er kein Experte.)
- Er muß in der Lage sein, das instrumentelle Fähigkeitsniveau des Rezeptanwenders einzuschätzen (bzw. im Verlauf der Handlung sich auf dasselbe einstellen).
- Er muß die kommunikative Kompetenz - das schließt auch die sprachlich-begrifflichen Fähigkeiten ein - des Rezeptanwenders berücksichtigen.

Bei komplexen Handlungen muß die Handlungsanweisung auch die Herbeischaffung der notwendigen Ingredienzien berücksichtigen.

In der Transkription T3 verbalisiert die Mutter (11m) ihre Abwägung der Handlungsbedingungen: ‚Mehr noch? Ja, wie ham so wenig Bausteine ...‘ Erst nachdem sie sich davon überzeugt hat, daß noch genügend Bausteine vorhanden sind, ermuntert sie Simone zum weiteren Bauen.

Die Handlungsanweisung ist ein Kompromiß, der versucht, alle diese Faktoren, so gut als in der gegebenen Situation möglich, zu beachten und zu integrieren. Komplexe Handlungen werden in Instruktionssituationen erklärt, indem sie soweit in Teilhandlungen zerlegt werden, bis angenommen werden kann, daß der Rezeptanwender über die für die Teilhandlung notwendige Kompetenz verfügt.

Für das komplexe Handlungsmuster 'Kresse in Blumenerde säen' setzt sich folgende Gliederung in Teilhandlungen durch:

1. ÖFFNEN des Blumenerdebeutels
2. AUSSCHÜTTEN des Beutelinhalts
3. FÜLLEN kleiner Schüsseln mit der Erde
4. Kressesamen in die Schälchen STREUEN
5. VERTEILEN der Kresse
6. Verstreute Kresse mit Erde BEDECKEN.

I hatte dabei zunächst die Teilhandlungen 1 und 2 zusammengezogen. Die Komplikationen, die sich durch diese, die Kompetenz von S nicht ausreichend berücksichtigende Zergliederung ergab, ist in der Transkription T6 dokumentiert.

Die Bedeutung, der auf die Kompetenz des Laien abgestimmten Teilhandlung, kann durch die Verwendung eines umgangssprachlichen, handlungsbezeichnenden Ausdrucks (beispielsweise ‚Schütten‘) übertragen werden. Allerdings ist häufig die Zerlegung in Teilhandlungen nicht soweit zu treiben, daß die erforderliche Teilhandlungsfähigkeit bei den zu Instruierenden schon repräsentiert ist. Wenn dies der Fall ist, dann ist es nicht möglich, die Teilhandlung durch einen sprachlich-begrifflichen Ausdruck zu initiieren. Es muß für die Präsentation des Handlungsmusters eine Ebene gewählt werden, die auch das Fähigkeitsniveau von R berücksichtigt. Diejenige Präsentationsart, die beim Rezeptanwender am wenigsten voraussetzt (allerdings auch am zeitlich aufwendigsten ist) ist das praktische (enactive) Vormachen der Handlung.(siehe T3)

Ein Beispiel für diese Form der Handlungsanleitung, die in den Instruktionssituationen der frühen Mutter-Kind Dyade sicherlich häufig ist, ist den Aufzeichnungen von M. Miller entnommen:

Michael Giesecke

Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen

T 3		Mutter/Max	Seq.	Phasen
Simone (52-53)	[S und M spielen mit Bauklötzen] [sie versuchen, ein Haus zu bauen]			
Probehandeln			1s	
				E
		M: So geht des nich weiter.	2m	
		So muß man weitermachen	3m	V
				4s
	>auch~ [klagend]			
		Ja. Da mach doch auch was!	5m	
	(Anstrengungs-laut) [legt Bauklötzchen auf Bauklötzchen]		6s	D
	[Zufriedenheits-laut]		7s	Ra
		Ma: Schon ganz schön hoch jetzt.	8ma	
		Wird ja'n Fernsehurm. Ne?	9ma	N
	> mehr~		10s	E2
		M: Mehr noch? Ja, wir ham so wenig Bausteine. Ne? Es liegen da - guck mal! Bei dir liegt noch'n dicker.	11m	

(aus: M. Miller, Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung; Ffm. 1976:305)

Die Rezeptvermittlung erfolgt in der Sequenz 3m sicherlich durch praktisches 'Vormachen' der Mutter und die sprachliche Begleitung ‚So muß man weitermachen‘. Aber diese Vorstrukturierung ist nicht ausreichend, um Simone zur Durchführung Handlungsmusters zu befähigen. Dabei ist nicht anzunehmen, daß die Mutter die Handlung nicht genügend 'zerlegt' hat, denn in der Folge kann Simone die Handlung ausführen ohne weiter nachfragen zu müssen. Die Verständnisschwierigkeiten liegen deshalb vermutlich auf dem zweiten Aspekt, der bei Handlungserklärungen zu berücksichtigen ist, der Präsentationsebene der Handlungsanweisung. Die modellierende Handlung der Mutter, ihr 'Vormachen' wird von Simone zunächst nicht als 'Vorstrukturierung' sondern als 'Durchführen' der Handlung interpretiert. Sie interveniert deswegen und die Mutter kennzeichnet daraufhin ihre Handlung noch einmal explizit als 'Vormachen', also als Handlungsanweisung - ohne weitere Erklärungen zu liefern.

Da sich materielles 'Vormachen' strukturell nicht von 'Handlungen' unterscheidet, muß es zusätzlich markiert werden.

Vormachen kann zu einem gestischen Modellieren der wichtigsten Aktivitätspassagen verkürzt werden und wird dann in der Regel zusätzlich sprachlich begleitet.

Zur besseren Orientierung wird bei komplexen Handlungen, die bei der Erklärung in Teilhandlungen zerlegt werden, in der Vorstrukturierungsphase sowohl das Gesamthandlungsmuster als auch das Muster der ersten Teilhandlung benannt.

Wenn die Handlung weit genug zerlegt und das Repräsentationsniveau in der Vorstrukturierung ausreichend berücksichtigt ist, dann beginnt R mit der Rezipientenhandlung, der praktischen Problemlösung.

3.3. Handlungsdurchführung

Während in der Vorstrukturierungsphase die Haupt- und Leitaktivität beim Rezeptgeber liegt, ist in der Durchführungsphase die Leitaktivität die Durchführung der praktischen instrumentellen Handlung durch R. Diese Handlung wird von I und R fokussiert. Die kommunikativen Aktivitäten haben diese Handlung zum Gegenstand und sind auch dem zeitlichen Ablauf dieser Handlung untergeordnet.

In den folgenden Passagen, die wiederum der Arbeit von M. Miller entnommen sind, zeigt sich die Dominanz der instrumentellen Handlung besonders deutlich dadurch, daß Miller - entgegen seiner Transkriptionssystematik - gezwungen ist, lange Beschreibungen des Handlungsverlaufs einzufügen, um den abgedruckten gesprochenen Texten eine gewisse Kohärenz zu geben.

Michael Giesecke

Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen

T4					
Seq.	Phase	Meike (m)	Handlung	Mutter (i)	Situation:
1m	E1	[[versucht ein Plastikklötzchen durch ein Loch zu stecken, das nicht paßt]]			[Meike spielt mit einer Dose, die verschiedene Öffnungen hat, durch die man passende Plastikklötzchen ins Innere der Dose werfen kann. An der Unterseite der Dose befindet sich eine Klappe, durch die man die Klötzchen wieder herausholen kann]
2i				M: Das geht nich.	
3i	V1			Ne? Mußt dir'n anderes suchen!	
4m		<i>geht auch'</i> [[versucht verschiedene Plastikklötzchen durch die Löcher zu stecken]]			
5m 6i	D1	<i>geht auch nicht'</i>		Doch!	
			[Ein Plastikklötzchen fällt durch die richtige Öffnung]		Meike ist jünger als 2 Jahre
7i	Ra1	<i>arg'</i>		Zack! Weg.	
8m		<i>das auch geht nicht</i>			
9i	E2			Das auch geht nicht	
10i				Jetzt suchen wer mal für das große das richtige Loch heir!	
11m	V2		[Ein Plastikklötzchen fällt durch die richtige Öffnung]	Siehste das geht. Ne?	
12i	D2				
13i	Ra2			Zack!	
14m	E3	<i>das auch'</i>		M: Dreh's mal um! Vielleicht geht's	
15i	V3				
16m		[versucht ein Plastikklötzchen in die Dose zu werfen. Es gelingt ihr aber nicht] [gibt M das Plastikklötzchen]			
17i	D3	<i>mama suchen'</i> (=versuchen)		dann. Nochmal! Nochmal umdrehn!	
18m	E3				

(Nach: M. Miller, Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung, Ffm. 1976:443/4)

Wenn ein Rezeptanwender die Teilhandlung, die in dieser Phase ausgeführt werden soll, noch nicht sicher beherrscht, dann muß diese Handlung während der Durchführung durch den Rezeptgeber gemäßregelt werden, wie dies in der obigen Transkription bei 16m: ‚Nochmal! Nochmal umdrehn!‘ geschieht.

Die Notwendigkeit einer derartigen quantitativen Maßregelung hängt damit zusammen, daß das Handlungsmodell, welches in der Vorstrukturierung übertragen werden kann, zu vage ist. Diese Vagheit ist sehr wahrscheinlich ein Produkt der Präsentationsform der Handlung: Die mentellen Handlungen erfordern Fähigkeiten, die sowohl auf der motorischen als auf der sensorischen und in der Regel auch auf der symbolischen Ebene liegen. In den Handlungsbeschreibungen, besonders natürlich in den sprachlich-begrifflichen Beschreibungen, werden längst nicht alle diese Fähigkeiten benannt. Vermutlich ist das auch gar nicht möglich. Es findet also ein Informationsverlust statt. Dieser Verlust betrifft besonders die quantitative Seite einer Handlung.

Man sagt z. B.: ‚die Türklinke drücken‘, - nicht ‚die Türklinke mit dem und dem Druck so und so lange an genau der und der Stelle mit gleichbleibender und/oder zunehmender Intensität herunterdrücken‘.

Die Funktion der quantitativen Maßregelung der Rezepthandlung durch I in der Durchführungsphase ist es, dieses eigentümliche Maß, welches jeder konkreten Handlung inhärent ist, nachzuliefern. Dies geschieht 1. durch die Berücksichtigung der situativen Besonderheiten, die bei der sprachlich-begrifflichen Benennung notwendig außer acht bleiben mußten und 2. durch die Präzisierung der Handlung, z. B. ihrer Intensität und Dauer.

Eher situativ bedingte Maßregelungen liegen beim ‚Kresse säen‘ (T5) in den Sequenzen 4i - 8i vor. Die Korrekturhandlung ‚Kresse verteilen‘, die notwendig geworden ist, weil die Prisenbewegung bei den Kindern noch nicht genügend ausgebildet ist, muß beständig weiter präzisiert werden, um den Kindern eine ausreichende Handlungsanleitung zu sein: ‚So, daß überall was hinkommt‘, dann muß das Schälchen von S zurechtgerückt werden und schließlich eine Anweisung über die Art gegeben werden, wie der verstreute Samen zu verteilen ist.

Eine Maßregelung der Handlung selbst liegt in 10i und 16i vor. ‚Nicht zu tief‘, ‚Du hast schon ganz viel‘ und ‚Das reicht‘ sind Maßregelungen, die die Tätigkeiten von Steffi und Julia im gegebenen Moment präzisieren und begrenzen sollen. Sie sind nur in bezug auf ihre Handlungen verständlich.

3.4. Ratifizierung

Der Abschluß einer Rezepthandlung oder einer Phase des Handlungsschemas (Teilhandlung) wird häufig besonders gekennzeichnet.

Indikatoren für solche Kennzeichnungen oder Ratifizierungen sind ‚Ja‘ (in T1, 9i, 11i) und ‚Hm gut!‘ (15i) oder ‚Gut‘ (24i) in der nachstehenden Transkription T6. Diese Ausdrücke markieren das Ende einer Teilhandlung.

T5

Beispiel für Maßregelungen in der Durchstrukturierungsphase

I(rm)		R (S, N)			Seq.
Verbal	Nonverbal	nonverbal	verbal		
..holst Dir selbst eine Prise raus?!... ja?					1i
			greift in den Samenbeutel (S)		2s
das verteilste auf deinm. Tellerchen...					3i
und zwar so, daß überall was hinkommt..	guckt auf den H-ablauf; hantiert auf dem Tisch; kippt mit dem Stuhl	streut Samen auf die Erde im Schäl-chen (S)			4i 5s
(nimms ma) in die Mitte und wenn dir nu was in die Mitte gefallen is dann - verteilste das nochn bißchen .		guckt auf das Schälchen, arbeitet darin			6i 7s
kannste mit dem Löffelstiel nochn bißchen drin rum..	weist auf Schälchen oder Löffel	arbeitet in der Schüssel (S)			8i
organisieren dasses also überall n bißchen hin.. kommt..	verteilende Geste mit der Hand; be-				9s
ja, nich zu tief, denn die komm sonst erst nächstes Jahr raus, weißt Du, wenn die zu tief liegen	obachtet S, hantiert Hand am Schälchen von S				10i 11i
.....Ich hatte eigentlich vor, euch zu sagen, daß ihr nur draufstreuen solltet.., und hinterher noch ein klein bißchen Erde draufstreut	zu S gewandt, drückt im Schälchen von S; sammelt Erde von der Tischplatte auf	(S)			12i
Steffi willst du das nochmal machen		hat mit dem Hantieren aufgehört, faßt mit der Ha an I.s Schulterl, zeigt zum Schälchen von N, die die ganze Zeit über Erde in ihr Schälchen füllt	Guck mal die hat schon bis zum Rand (S)		13s 14i 15s
Du Nuäh, Julchen... Du hat schon ganz viel... Das reicht schon	faßt N kurz an, zieht die Ha zurück und beugt sich weit zu N vor			Nein ((von N))	16i 17n
Doch, das reicht ehrlich schon, Du kannst jetzt schon das.. den Samen nehmen	lehnt sich zurück schaut in die Runde	(N)		(N)	18i 19n
		greift mit der Ha tief in den S.beutel	Ich will noch nicht Nicht ((S))		

T6: Einleitung des Handlungsschemas ‚Kresse säen‘

Verbal	I		O	verbal	S	Phasen		Seq.
	nonverbal	nonverbal				I	R	
Eine Gruppe sät Kresse in die Watte und die andere in die Blumenerde ein..	Fokus: S	Fokus: I			Fokus: I	E	E	1i
S, was möchtest du Machen?								2i
Die Blumenerde..				...Erde				3s
				Hmmm				4i
								5s
Schüttst Du die Blumenerde in die Schüssel'	zeigt auf die Blumenerde, dann auf die Schüssel						V2	6i
					Beugt sich über den Tisch, rückt die Schüssel, hebt den verschl. Beutel hoch über den Rand in die Schüssel			7s
			faßt mit an den Beutel an und hebt			D2	D2	8o
								9s
Wie könn wir denn die Plastiktüte mal aufkriegen						V1-	D2	10i
				mach...	hat den Beutel losgelassen			11s
	Fokus: O	öffnet den Beutel	Ich weiß..					12o
Ocke!	greift an den Beutel	und entleert sie in die Schüssel			Fokus: O	V1	D1/2	
Guck mal, was da alles drin ist.. Wurzeln..	Vorbeugen zur Schüssel					N	D1	13i
		entleert weiterhin den Beutel,						14o
Hm... gut..						R2	D	15i
Wie hast Du's aufgemacht?	Fokus:O					N2		16o
		knittert den Beutel,					D1	

Michael Giesecke

Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen

			Phf. Einfach So	Fokus: O	N2	17o
Wie ne Bonbontüte? So mach ich immer Bon- bontüte auf So hast du das auch		macht die Öff- nungsbewegung vor nickt zustimmend				18i
aufgekriegt?	Fokus: O greift hinüber		So.. Hmm (ja)			19o 20i
	zum Beutel in O' Ha, hält ihn fest und legt ihn neben die Schüssel	will mit der Ha vor I ausweichen			R2	22i 23o 24i
Gut, alles ausgeschüttelt? Hast Du prima gemacht!						25s
		Nimm einen Löffel und rührt in der gr. Schüssel	Umrühren, damit da überall was ist!			26o
					D3	

(Der Index 2 bei der Phasenbestimmung bezieht sich auf die Teilhandlung 2 'Erde in die Schüssel schütten'. Der Index 1 auf die vorgelagerte Teilhandlung 1 'Blumenerbeutel öffnen'. Da Irm (I) und die Kinder (R) zeitweise in unterschiedlichen Phasen des Ablaufschemas agieren, sind in der Spalte 'Phasen' beide Rollen berücksichtigt.)

Wenn die zu vermittelnde Handlung von den Kindern (R.) noch nicht beherrscht wird, ist eine solche ratifizierende Maßregelung, die man im Unterschied zur quantitativen Maßregelung, die sich auf die Durchführung einer Teilhandlung bezieht, qualitative Maßregelung nennen kann, notwendig um den Handlungsfluß zu sequenzieren. Qualitative Maßregelungen definieren Handlungen durch eine Markierung des Endes oder durch die Signalisierung des Beginns der nachfolgenden Teilhandlung.

So beendet I das Einfüllen des Schälchens mit Erde durch Julchen (N) (in T5, 18i) sowohl durch die Begrenzung der Einfüllfähigkeit als auch durch eine Vorstrukturierung des nächsten Handlungsabschnitts: ‚Doch, das reicht ehrlich schon, Du kannst jetzt schon das ... den Samen nehmen‘. Die Ratifizierung übernimmt hier die Funktion der Integration der Teilhandlungen ‚Erde einfüllen‘ und ‚Samen ausstreuen‘.

Die Ratifizierungsphase kann im Rahmen von komplexen Handlungen mit der Vorstrukturierung einer neuen Teilhandlung zusammenfallen. Die Aufforderungen zu einer neuen Handlung markiert dann das Ende der vorhergehenden Teilhandlung.

Entsprechend kann in diesem Rahmen auch das Ende einer Teilhandlung durch R dadurch signalisiert werden, daß er eine Handlungsanleitung für den nächsten Arbeitsschritt fordert. In pädagogischer Hinsicht kommt der Ratifizierung häufig die Funktion eines Lobes zu, insofern sie den Handlungserfolg feststellt. Sie ist besonders in den frühen Sozialisationsphasen ein wichtiges Mittel der Instruktionssperson - aber auch der Rezeptanwender -, um die Aufmerksamkeit auf die Handlung zu lenken und damit die Instruktionssituation aufrecht zu halten. In diesen Momenten kann die Ratifizierung dialogischen Charakter bekommen.

In T4 kommentiert Meike den Erfolg der Handlung mit ‚weg‘. Die Mutter wiederholt ‚Zack! Weg‘ (7i) ähnlich in 13i. Die umgekehrte Reihenfolge der Beiträge ist genauso denkbar.⁷

Die Ratifizierung kann folgende Form haben:

R (g, s,) - I (g, s) oder

I (g, s) - R (g, s oder handeln).

Die Ratifizierung kann mit der letzten quantitativen Maßregelung einer Handlung zusammenfallen (vgl. T1, 9i-13i).

Die Ratifizierungsphase schließt immer eine Äußerung von I ein. Sie ist abgeschlossen, wenn R seine Handlung beendet hat.

3.5. Nachstrukturierung

Nicht obligatorisch ist für das Ablaufschema von Instruktionssituationen eine 5. Phase, die als Nachstrukturierung bezeichnet wird. Nachstrukturierungen sind in besonderer Weise mit den pädagogischen Zwecken von Instruktionen verknüpft. Im Kindergarten werden solche Phasen eingebaut, um zu einer sprachlich-begrifflichen Aufarbeitung der Handlung durch den Rezeptanwender zu gelangen. Nachstrukturierungen können:

- retrospektiv-**beschreibend**,
- **erklärend** (argumentativ) und/oder
- **erzählend**-kommentierend sein.

RETROSPEKTIV-BESCHREIBENDE Nachstrukturierungen erfolgen in der entfalteten Form am Abschluß einer Teilhandlung oder am Ende der komplexen Handlung.

Sie entwickeln sich in der kindlichen Sozialisation vermutlich aus einer handlungsbegleitenden Beschreibung des Rezeptanwenders und lösen sich dann schrittweise vom unmittelbaren Handlungsbezug. Jedenfalls kommen in den ersten Sozialisationsphasen beschreibende Nachstrukturierungen nur bei oder im unmittelbaren Anschluß an die Referenzhandlung vor.

Es ist denkbar, daß während des Handlungsablaufs, wie er in der Transkription T4 festgehalten ist, die Äußerungen ‚geht auch‘, ‚ende auch dreh-‘, usw. für Meike eine beschreibende, handlungsvor- oder nachstrukturierende Funktion besitzen und nicht mehr als gleichzeitig mit der ablaufenden Handlung empfunden werden.

Typisch beschreibende Nachstrukturierungen haben im Handlungskontinuum des Kindergartens häufig gleichzeitig die Funktion einer Vorstrukturierung der Referenzhandlung für andere Personen.

Nachdem Steffi gelernt hat, wie weit sie ihr Schälchen mit Erde zu füllen hat, wird sie von Irm aufgefordert, Julchen zu zeigen ‚bis wohin ... die Erde‘ eingefüllt werden soll (T1, 16i). Ihre Antwort ‚bis hier oben, ... bis ma den Rand nicht mehr sieht‘ ist eine vollständige Nachstrukturierung der Maßregelung ihrer Handlung. Eine Nach- oder Vorstrukturierung zeigt I, daß S die Teilhandlung ‚verstanden‘ hat und liefert gleichzeitig das Handlungsmuster für Julchen (N).

Da retrospektiv-beschreibende Nachstrukturierungen bei Abwesenheit des Referenzobjekts vorgenommen werden, können in dieser Phase begriffliche kognitive Fähigkeiten eingeübt werden. Die Handlung muß sprachlich-begrifflich präsentiert werden.

Die Kindergärtnerin versucht insbesondere in der Vorstrukturierungsphase pädagogisch eingeleiteter Instruktionssituationen die Kinder zu Nachstrukturierungen schon ausgeführter Handlungen zu bewegen, etwa indem sie diese auffordert, zu beschreiben oder zu erzählen, ob sie die anstehende Handlung schon einmal ausgeführt haben. Im Verlauf solcher Konversationssequenzen kann es zu relativ selbständigen Rekonstruktionen von Handlungsmustern durch die Kinder kommen.

ERKLÄRENDE EXPANSIONEN können in allen Phasen durch den Instrukteur in die Handlungsbeschreibung eingebaut sein. Sie besitzen häufig handlungsanleitenden Charakter. Erklärende Expansionen von R finden sich wahrscheinlich nur am Ende von Handlungen. Ein ausführlicher Versuch einer Initiierung einer Nachstrukturierungsphase beginnt in T6 mit der Äußerung von Irm: ‚Hm gut ... wie hast Du`s aufgemacht?‘ Sowohl die Abwesenheit der Handlungsbedingungen (Plastikbeutel) wie auch die Schwierigkeit der sprachlichen Beschreibung der betreffenden Handlung lassen es allerdings nicht zu einer ausgeprägten sprachlichen Handlungsrekonstruktion durch Ocke kommen. Vielmehr besteht seine Nachstrukturierung in materiellem Vormachen.

ERZÄHLENDE NACHSTRUKTURIERUNGEN von Handlungen treten vermutlich in frühen Sozialisationsstadien am zahlreichsten auf. Sie dürften sich ebenso wie die beschreibenden Nachstrukturierungen aus handlungsbegleitenden Äußerungen entwickeln. Ein Versuch zu einer solchen Erzählung zu gelangen liegt in der Seq. 9ma in T3 vor.

Wie schon bei der Beschreibung der institutionalisierten Instruktionssituationen erwähnt, findet in den schulischen Instruktionssituationen eine vollständige Verschiebung des Verhältnisses zwischen Durchführungs- und Nachstrukturierungsphase bei instrumentellen Handlungen statt. Das Ziel der pädagogischen Instruktion ist die Nachstrukturierung einer instrumentellen Handlung, nicht ihre Durchführung. Diese wird in der Regel vorausgesetzt. Das eigentliche Problem, das hier zu lösen ist, besteht in der sprachlich-begrifflichen Nachstrukturierung der Handlung. Im Aufsatzunterricht werden dazu sowohl beschreibende als auch erzählende und argumentierende Nachstrukturierungen gefordert und eingeübt.

Die Ausführungen über die Phaseneinteilung der Instruktionssituationen und die jeweils auszuführenden Aktivitäten sind in dem umseitigen Schema zusammengefaßt.

S 1

Ablaufschema der Interaktionen bei instrumentellem Handeln in Instruktionssituationen

Phase	I(nstrukteur)	R(ezeptanwender)	Funktion der Phase
Einleitungsphase (E)	1. (-) I (s) 2. I (sb)	R (handeln, g, s) R (s, g,) R (s, g,)	Thema aushandeln
Vorstrukturierung (V)	qualitative H.-anweisung I (sb)	(-)	Qual. Handlungsmuster liefern
Handlungsdurchführung (D)	quant. Maßregelung der H, I (sd o. gd)	H.-anfang Realisierung des H. Musters	Problem praktisch lösen
Ratifizierung (Ra)	1. I (s, g) - 2. (-) I (s, g)	R (s,g) R (e, s, g) - R (e, g, g)	Problemlösung feststellen
Nachstrukturierung (N)			H symbolisch verfügbar machen und/oder erklären

qual. = qualitativ,

quant. = quantitativ,

H = Handlung

(-) = Partneraktivität (I oder R)

4. Ebenen und Formen der Bedeutungsübertragung

Es werden - in loser Anlehnung an die Konzeption von J. S. Bruner - verschiedene EBENEN oder Präsentationsniveaus der Bedeutungsübertragung bei Handlungsbeschreibungen in Instruktionssituationen unterschieden.

Die Mittel der Bedeutungsübertragung können auf allen Ebenen entweder modellierende oder deiktische FORM besitzen.

Es werden folgende Kennzeichnungen verwendet:

e = interpretatives Erschließen der Bedeutung einer gleichzeitig ablaufenden Handlung (H).

Beispiel:

Die Äußerung Irms ‚Wie könn wir denn die Plastiktüte mal aufkriegen?‘ (T6, 10i) ist eine Reaktion auf die Handlungen von O und S, ohne daß einer der beiden seine Handlungsschwierigkeiten verbalisiert hätte. Aus den für I sichtbaren Schwierigkeiten beim Ausschütten des Blumenerdebeutels erschließt I interpretativ die Komplikation.

ed = direktes Eingreifen in eine ablaufende Handlung.

Beispiel:

Um die Teilhandlung ‚Erde in die große Schüssel schütten‘ abzuschließen, greift I hinüber zu O’s Hand und nimmt ihm den Plastikbeutel aus der Hand (T6, 22i).

em = Bedeutungsübertragung durch Vormachen der materiellen Handlung.

Beispiel:

(T3, 3m)

gd = gestisch-deiktische Bedeutungsübertragung

Beispiel:

Diese Form der Bedeutungsübertragung ist meistens mit Bedeutungsübertragungen auf der sprachlichen Ebene gekoppelt. Die Aufforderung von I: ‚Schüttest Du die Blumenerde in die Schüssel‘ wird durch gestische Bewegungen von ihr eindeutig gemacht, indem sie z. B. die fragliche Schüssel kennzeichnet (T6, 6i).

gm = gestisch-modellierende Bedeutungsübertragung.

Beispiel:

In der Transkription T2 wird das Muster der Prisenbewegung zum Verstreuen der Kresse auch durch Handbewegungen begleitet, die die Prisenhandlung - ohne die Ingredienzien - nachahmen. Gestisch-modellierende Bedeutungsübertragungen werden insbesondere dann angewandt, wenn die sprachlichen Mittel zu hinlänglich genauen Handlungsbeschreibungen nicht ausreichen (T2, 6i ff)

i = Bedeutungsübertragung durch ikonische Präsentationen wie Skizzen, Zeichnungen usw.

Für diese Bedeutungsübertragung finden sich keine Beispiele im verarbeiteten Material.

sd = sprachlich-deiktische Bedeutungsübertragung.

Beispiel:

Sprachlich-deiktische Bedeutungsübertragungen sind häufig mit **gd** oder **gm** verknüpft. Bei der Nachstrukturierung des Öffnens des Blumenerdebeutels begleitet Ocke in dieser Weise seine modellierenden Öffnungsbewegungen mit ‚Phf. einfach so‘ (T6, 17o).

sb = sprachlich-begriffliche Bedeutungsübertragung

Beispiel:

Das Gesamthandlungsmuster ‚Kresse säen‘ wird von Irm zunächst sprachlich-begrifflich vermittelt: ‚Eine Gruppe sät Kresse in die Watte und die andere in die Blumenerde ein ...‘ (T6, li).

Kombinierte Bedeutungsübertragungen werden wie folgt gekennzeichnet:

g = gestisch, entweder **gd** oder **gm** oder beides.

s = sprachlich, entweder **sd** oder **sb** oder beides.

d = deiktisch, entweder **gd** oder **sd** oder beides.

m = modellierend, gestisch oder **enactiv(em)**.

Die verschiedenen Formen der Bedeutungsübertragungen und die Präsentationsniveaus sind in den Phasen des Ablaufs von Instruktionssituationen im Kindergarten nicht gleichmäßig verteilt.

Eine vorläufige Übersicht über die Bedeutungsübertragungen bei den Teilhandlungen des ‚Kresse säens‘ ergibt folgendes Bild:

S 2

Teilhandlungen	Präsentations-niveau V	Präsentations-Niveau D	Präsentations-niveau Ra
1. ÖFFNEN des Blumenerdebeutels	-	(ed)	sd
2. Beutelinhalt in gr. Schüssel SCHÜTTEN	sb, gd	(ed)	ed, sd, sb
3. FÜLLEN der kl. Schälchen mit Erde	sb	(sb), sd	sd
4. Kressesamen VERSTREUEN im Schälchen	sb, gm; em sb	sd, sb, ed gd	ed, sd sd
5. VERTEILEN der Kresse	-	(-)	(-)
6. Verstreute Kresse mit Erde BEDECKEN	-	-	-
7. Blumenerde GIESSEN			

Man kann demnach sagen, daß deiktische Formen der Bedeutungsübertragung am häufigsten in der Durchstrukturierungsphase und auch in der Ratifizierungsphase aber seltener in der Vorstrukturierungsphase auftreten.

Allerdings tragen diese Annahmen bei der schmalen empirischen Basis noch stark hypothetischen Charakter. Trotzdem sollen in einem abschließenden Exkurs einige Überlegungen zur Verteilung der sprachlichen Mittel angeschlossen werden, um damit die Richtung einer möglichen Weiterarbeit - insbesondere auf dem Gebiet der Sprachstruktur - anzudeuten.

5. Verteilung der Mittel der Bedeutungsübertragung in Instruktionssituationen am Beispiel des Ablaufschemas von ‚Kresse säen‘

Die Handlungsanweisung, die in der VORSTRUKTURIERUNGSPHASE gegeben wird, kann auf verschiedenen Ebenen übermittelt werden, sie wird aber in der Regel auch sprachlich begleitet. Wieweit die Darstellung des Handlungsalgorithmus versprachlicht werden muß, hängt von den Annahmen über das Repräsentationsniveau der angesprochenen Fähigkeiten des Rezeptanwenders ab.

Allerdings ist bei jeder Präsentation der Handlungsanweisung ein Überschreiten der gegebenen Situation in Richtung auf Zukünftiges gefordert. Die Handlung, die beschrieben wird, läuft eben noch nicht ab. Insofern muß auch immer die Handlung ‚abgebildet‘ dargestellt werden. Das geschieht in der Regel auch durch symbolisches Benennen: Es wird das Handlungsmuster durch ein Verb im groben umrissen. Die sprachlichen Äußerungen enthalten in dieser Phase sowohl Tätigkeitsbezeichnungen (Verben) als auch Bezeichnungen für die Objekte, auf die sich die Handlungen beziehen.

Im Unterschied zur Vorstrukturierungsphase ist in der DURCHSTRUKTURIERUNGSPHASE eine vollständige Übereinstimmung zwischen Handlung, Sachverhalts- und Kommunikationssituation gegeben. In dieser Situation ergibt sich die Kohärenz der kommunikativen Akte der an der Interaktion aktiv oder passiv

Beteiligten durch die Referenz auf die aktuell ablaufende Handlung. Die Struktur der Kommunikation ist gleichsam den Notwendigkeiten der materiellen Handlung unterworfen. Anders ausgedrückt: Die Kohärenz der (beschreibenden) Texte, die in dieser Phase des Ablaufschemas produziert werden, ist das Ergebnis des Zusammenwirkens von (mindestens) zwei Faktoren, einmal der sinnlichen Repräsentation der Logik des Sachverhalts, der instrumentellen Handlung, bei den Interaktanten und zum anderen der sprachlichen Informationen. Die sprachlichen Beschreibungen besitzen keine Autonomie. Sie werden nicht nur thematisch sondern auch im zeitlichen Ablauf der einzelnen Redebeiträge durch die Handlungsstruktur und den Fokus der Beteiligten bestimmt. Hier findet also eine völlig andere Art der Kohärenzherstellung statt, als sie in den Situationen der gesprochenen Sprache, in denen der Sachverhalt auf den referiert wird nicht anwesend ist und in den schriftsprachlichen Texten üblich ist.⁸ Die Spezifik dieser sprachlichen Äußerungen soll als ‚HANDLUNGSDEIXIS‘ bezeichnet werden.

Wenn ein Handlungsmuster beim Rezeptanwender noch nicht repräsentiert ist, dann ist das Benennen des Musters mit einem sprachlichen Ausdruck in der Vorstrukturierungsphase prinzipiell zu vage, um in der Durchführungsphase eine situationsadäquate Handlungsausführung anzuleiten.

Um derartige ‚vage‘ übertragene Handlungsmuster bei der Durchführung auf die Situation hin zu spezifizieren, ist zusätzlich sprachliches Eingreifen notwendig, welches in der angesprochenen Weise handlungsdeiktisch strukturiert ist.

Man kann beim jetzigen Stand der Materialanalyse zwei vermutliche Gründe dafür anführen, daß in der Vorstrukturierungsphase von einer quantitativen Präzisierung des Handlungsmusters abgesehen wird.

Einmal ist es sachlich kaum möglich, die Informationen der motorischen und sensomotorischen Ebene, die für die Handlungsausführung wichtig sind, exakt in symbolische Informationen umzukodieren.

Zum anderen ist das quantitative Maß einer Handlung hochgradig von den individuellen situativen Bedingungen und der individuellen Kompetenzausprägung abhängig.

Wenn nun die handlungsbezeichnenden Ausdrücke einer Sprache diese Besonderheiten der einzelnen Handlungsausführung transportieren könnten, dann verlöre die Sprache die notwendige Allgemeinheit, um auf verschiedene Fälle angewendet werden zu können. Verben, die instrumentelle Handlungen benennen, besitzen deswegen eine relativ große Allgemeinheit oder Vagheit. Die Besonderheiten des Maßes einer konkreten Handlung werden durch Adverbien oder andere sprachlichen Mittel, die sich auf eine Handlung beziehen können, bezeichnet.

Diese Adverbien und andere handlungsdeiktische sprachlichen Mittel bestimmen das Bild der symbolischen Mittel in der Durchstrukturierungsphase. Sie sind in einem ganz anderen und stärkeren Maße kontextabhängig als die sprachlichen Mittel der Vorstrukturierungsphase. In den Grammatiken der Schriftsprache wird diese Spezifik der Adverbien dadurch erfaßt, daß man sie als dem Verb notwendig zugeordnet betrachtet. Sie sind in ihrer Bedeutung nicht autonom, weil ihre Funktion das ‚näher Bestimmen‘ eines Handlungsausdrucks ist. Deshalb werden Adverbien auch gelegentlich - etwa bei Lyons - unter die deiktischen Kategorien subsumiert. Neben dieser Funktion der Spezifizierung des Verbs haben die Lokal- und Pronominaladverbien, auch die Funktion, ‚den betreffenden Satz mit der Situation und den Kontext in Beziehung zu bringen‘.⁹

In den Situationen der gesprochenen Sprache, in denen ähnliche kommunikative Bedingungen wie in der Durchstrukturierungsphase bei instrumentellen Instruktionen herrschen, gelten andere ‚grammatische‘ oder Kohärenzbedingungen, unter denen die

Adverbien ihre Leistung ohne die Anwesenheit von Verben durch direkten Bezug auf die ablaufende Handlung (Handlungsdeixis) zur Geltung bringen.

Die Verteilung darstellender (modellierender und beschreibender) und deiktischer Mittel der Bedeutungsübertragung in den einzelnen Phasen der Mutter-Kind- und der Kindergarteninstruktion soll abschließend in einem Schema erfaßt werden. Als relevante Parameter der Kommunikationssituation werden die An- oder Abwesenheit von Sachverhaltsraum, der Handlung, auf die die Bedeutungsübertragung referiert und die Blickrichtung der Interaktanten berücksichtigt.

Dieses Schema soll weniger als Abbildung von Ergebnissen verstanden werden, denn als heuristisches Instrumentarium für die weitere Analyse von Bedeutungsübertragungen in Instruktionssituationen.

S 3:

Schematische Darstellung zur Verteilung darstellender (modellierender und begrifflicher) und deiktischer Mittel der Bedeutungsübertragung (Handlungsbeschreibung) in den einzelnen Phasen der Instruktion im Kindergarten.

Phasen	.	Sachv.	Ref	I	R	I	R
Einleitung	nat.	+	+	/	/	s	sd
	päd.	(-)	-	R	I	sb	(s) d
Vorstrukt.		(+)	-	(H, R)	I	sb	/d
Durchführung		+	+	H	H	d	d
Ratifizieren		+	(+)	H/R	H7I	d	d
Nachstrukt.		(+)	-	R	I	s	s

- + : anwesend
- : abwesend
- (..) : unbestimmt, i.d.R. ..
- / : unbestimmt
- s : sprachlich
- d : deiktisch, alle Ebenen
- m : modellierend gestisch oder enactiv
- nat. : natürlich
- päd : pädagogisch eingeleitet
- H : Handlung

Anmerkungen:

1. Da sich auch die instrumentellen Handlungen in die alltagsweltlichen Sinnstrukturen einfügen, sind sie natürlich auch 'geregelt': wie laut oder leise man z. B. eine Tür schließt, hängt neben dem instrumentellen (quasi physikalischen Aspekt) natürlich auch von den kulturellen Gewohnheiten ab. Man kann diese beiden Aspekte aber bei sehr vielen Handlungen trennen.
2. 'Quasi obligatorisch' weil man die Mutter als 'Bezugsperson' nicht verordnen kann. Außerdem braucht derjenige, der keinen Beruf ausübt, natürlich auch keine Berufsausbildung.
3. Selbst wenn der Lehrer den Problemlösungsvorschlag des Schülers schon aufgrund der Situation verstanden hat, wird er die Antwort in der Regel solange zurückweisen, bis er sie in eine explizite sprachlich-begriffliche Form gebracht hat. 'Entgegenkommen' ist in diesem Mechanismus ein taktisches Vorgehen, das bevorzugende, benachteiligende, lobende usw. Funktion haben kann.
4. Man sollte freilich nicht übersehen, daß genau an dieser Situation schon seit Beginn der Etablierung dieser Form der 'Schule' Kritik geübt wurde. Oder noch schärfer: Die ersten Schulordnungen für 'staatliche' Schulen in Deutschland, die auf den Konzeptionen von Ratke und Comenius aufbauen, versuchen in zahlreichen Paragraphen eine ausschließliche

Prämierung symbolischer Fähigkeiten zu verhindern. Möglicherweise sind allerdings solche Versuche gegen die grundlegende Funktion der Institution gerichtet und haben sich auch aus diesem Grund nicht durchsetzen können.

Eine zu enge Kopplung von praktischer Handlungsausführung mit schulischen Instruktionen vermindert den Verkürzungseffekt, den symbolische Wissensvermittlung im Prozeß der Erfahrungsaneignung besitzt.

Die Notwendigkeit, Wissen außerhalb der Situation des natürlichen Lernens zu vermitteln, hängt historisch mit der Akkumulation des gesellschaftlichen Wissens zusammen. Dieses Wissen kann nur noch bewältigt werden, wenn neue Formen der Aneignung und auch der Kompetenz geschaffen und genutzt werden, in denen der Reichtum konkreter Erfahrung sinnvoll reduziert ist.

5. Zusätzliche Angaben zu den Personen:

I(rm): ausgebildete Kindergärtnerin (Abitur, Fachschule, Berufspraxis),
Ausbildungsabschluß 1964.

S(teffi): 4 Jahre 8 Monate; seit 1 Jahr im Kinderladen

O(cke): 4 Jahre 8 Monate, seit 6 Monaten im Kinderladen

N(Julia): 2 Jahre 5 Monate; seit 1 Monat im Kinderladen

6 Man kann diesen Handlungsvorlauf als 'Probehandlung' bezeichnen. Probehandlungen gehören zur Vorgeschichte der Instruktionssituationen. Vgl. hierzu: Giesecke/Martens, Zur Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit des Kindes. In: Papiere zur Linguistik, Kronberg, Heft 15, 1977:126/7.

7 Jo Ann Goldberg geht in ihrem 'initial report on a sequentially organized conversational structure operative for the oral transfer of instructions in natural settings' (S. 295) besonders auf diese - in ihrer Formulierung - 'End-partial-repeats' und 'Continuation markers' ein. Freilich zeichnen ihre Ergebnisse, die an Telefongesprächen und Radiosendungen gewonnen sind, die Besonderheiten dieser indirekten Situation nach. Eine derartige Betonung der Ratifizierungssequenzen findet man beim rezeptartigen Handeln in face-to-face Instruktionssituationen ebensowenig wie die klare Gliederung der Äußerungen in 'Instruction/Receipt' Paare. Diese rigide Strukturierung des Sprecherwechsels ist nur bei nicht gleichzeitig ablaufender Handlung zu erwarten.
A System for the Transfer of Instructions in Natural Settings. In: Semiotica 14, 1975:269-294.

8 Eine genauere Beschreibung dieser Form der Kohärenzherstellung dürfte für eine Grammatik der gesprochenen Sprache aufschlußreich sein.

9 W. Admoni: Der deutsche Sprachbau, München 1970³: 200.