

Jasmina John

---

# Partizipationsräume im Deutschunterricht

Wie Lehrende Schüler/innen  
am Unterricht beteiligen –  
eine multimodale Interaktionsanalyse

---

---

Verlag für Gesprächsforschung

---

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2024  
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>  
ISBN 978 - 3 - 936656 - 90 - 9

---

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doctor philosophiae (Dr. phil.) der Universität Bayreuth

vorgelegt von Jasmina John

Erstgutachterin: Prof. Dr. Karin Birkner  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Carlos Kölbl

**Alle Rechte vorbehalten.**

**© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2024**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

## ***Danksagung***

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Karin Birkner für das in mich gesetzte Vertrauen und die stets angenehmen und konstruktiven Gespräche. Der persönliche Austausch, der mich durch Hochs und Tiefs begleitete, gab mir immer wieder neue Motivation, das Projekt „durchzuziehen“.

Auch möchte ich Herrn Prof. Dr. Carlos Kölbl danken, der sich als Zweitbetreuer dieser Arbeit zur Verfügung gestellt hat.

Nicht zu vergessen ist natürlich das Wirtschaftswissenschaftliche Gymnasium Bayreuth. Ohne die Zustimmung der Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern, den Unterricht zu filmen, hätte ich mein Projekt in dieser Form niemals realisieren können.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>7</b>
<b>2. FRAGESTELLUNG, METHODIK UND DATENERHEBUNG .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Fragestellung .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Methodik.....</b>	<b>13</b>
2.2.1 Ethnomethodologische Konversationsanalyse.....	13
2.2.2 Multimodale Interaktionsanalyse.....	20
2.2.3 Videografie von Unterricht .....	24
<b>2.3 Datenerhebung .....</b>	<b>32</b>
2.3.1 Beschreibung der Daten .....	32
2.3.2 Datenaufbereitung und Analyse der Daten .....	35
<b>3. FORSCHUNGSSTAND .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Raum in der Interaktion.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Situierungsaktivitäten im Raum .....</b>	<b>40</b>
3.2.1 Wahrnehmungsraum .....	40
3.2.2 Akustische Räume.....	44
3.2.3 Haptische Räume .....	49
<b>3.3 Zur Multimodalität von Unterrichtsinteraktion: Untersuchte     Raumaspekte .....</b>	<b>52</b>
3.3.1 Körperpositionen und Posituren im Raum.....	52
3.3.2 Bewegung und Laufwege im Raum .....	56
3.3.3 Gegenstände und Objekte .....	60
3.3.4 Koordination .....	63
<b>3.4 Schule und Unterricht: Forschungsrelevante Aspekte.....</b>	<b>68</b>
3.4.1 Sprecherwechsel im Unterricht .....	68
3.4.2 Sequenzielle Struktur von Unterrichtskommunikation .....	74
3.4.3 Reparaturen .....	84
3.4.4 Thematische Steuerung durch Lehrende .....	94
<b>3.5 Partizipation: Verortung des Begriffs im Rahmen von Unterricht.....</b>	<b>97</b>
3.5.1 Das Unterrichtsgespräch als formales Handlungsmuster.....	100
3.5.2 Unterrichtsformen und ihre beitragsbezüglichen Handlungspotenziale .....	103
3.5.2.1 Fragend-entwickelnder Unterricht.....	103
3.5.2.2 Exkurs: Fachbegriffe und visual literacy im Rahmen des fragend- entwickelnden Unterrichts.....	111
3.5.2.3 Schülergespräche: Argumentieren und Diskutieren im Unterricht . .....	115
3.5.2.4 Gruppenarbeitsphasen .....	121

<b>4. BETEILIGUNGSFORMEN IN ETABLIERUNGSPHASEN VON UNTERRICHT</b> .....	<b>125</b>
4.1 Räumliches Stillleben: Antizipatorische Nutzbarkeitshinweise im Raum .....	127
4.2 Raumnutzung durch Personen .....	132
4.2.1 Symmetrische Beziehungskonstellationen im Raum .....	132
4.2.2 Raumeignung durch Lehrende: Konstituierung des Funktionsraums für unterrichtliche Zwecke .....	138
4.2.2.1 Non-verbale Handlungsaktivitäten von Lehrenden im Raum... ..	140
4.2.2.2 Erster Übergang zur verbalen Ebene und situative Beteiligungsänderungen .....	150
4.3 Zusammenfassung .....	159
<b>5. PARTIZIPATIONSMANAGEMENT BEI GRUPPENARBEITEN UNTER EINER MULTIMODALEN PERSPEKTIVE</b> .....	<b>164</b>
5.1 Situationseröffnung Gruppenarbeit: Vorgangsbeschreibung und explorative Aktivitäten.....	166
5.2 Einteilung in Gruppen als Veranschaulichungsdarstellung .....	171
5.3 Gesprächsaktivität "Aufgabenformulierung" .....	177
5.4 Änderung der Partizipationsstruktur und Gesprächsaktivitäten in den Einzelgruppen.....	179
5.5 Partizipationssteuerung bei Gruppenarbeiten.....	184
5.5.1 Etablierung einer Erklärsequenz .....	184
5.5.2 Partizipationsangebote durch sich „Zur-Verfügung-Stellen" .....	188
5.5.3 Erteilen von Instruktionen zur Aufgabebearbeitung.....	190
5.5.4 Partizipationsteuerung durch Reflexionsanregung.....	196
5.5.5 Beteiligungsmöglichkeit durch Zurechtweisung.....	200
5.6 Zeitmanagement und Rückführung zum Unterrichtsgespräch .....	202
5.7 Zusammenfassung .....	206
<b>6. PARTIZIPATION IM FRAGEND-ENTWICKELNDEN UNTERRICHTSGESPRÄCH</b> .....	<b>209</b>
6.1 Sprachlich-diskursive Partizipationsanforderungen.....	211
6.1.1 Etwas begründen und/oder genauer darstellen: Elizitierungsfragen zur Konkretisierung sprachlicher Darstellungsverfahren .....	211
6.1.2 Elizitierungsarbeit an und mit Fachbegriffen .....	225
6.1.3 Prozessierungsarbeiten zur Themenerweiterung nach Phasen der Stillarbeit.....	235

<b>6.2</b>	<b>Schülerinitiierte Verständnisfragen und Bearbeitungspraktiken im öffentlichen Raum .....</b>	<b>244</b>
<b>6.3</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>252</b>
<b>7.</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT .....</b>	<b>255</b>
<b>8.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>262</b>

## 1. Einleitung

Das Unterrichtsgespräch ist eine spezifische Form institutioneller Kommunikation, das je nach Unterrichtsform/Phase<sup>1</sup> unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen eröffnet, aber auch verhindert. Schon die äußeren Bedingungen, wie das Schulgebäude, das Klassenzimmer und seine Objekte (Computer, Leinwand, Lineale, Overheadprojektor, etc.), der Lehr- und Stundenplan, der Wechsel zwischen den Unterrichtsfächern und ggfs. Räumen, die Sitzordnung etc. (vgl. Spiegel 2006: 5) konstituieren Unterricht als "besonderes" und zielorientiertes Zusammentreffen der Beteiligten. Die Vermittlung und Aushandlung von Wissen<sup>2</sup> ist dabei Bestandteil jeglicher Unterrichtskommunikation. Die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler/innen ist die entscheidende Bedingung dafür, dass Wissen nicht nur überprüft, sondern auch in Interaktion mit dem Lehrer, der Lehrerin sowie unter den Schülern/innen (u.a. in Form von Partner- und Gruppenarbeiten oder lehrplan-orientierten Projekten) aktiv-interaktiv ausgehandelt und sprachlich-diskursiv bearbeitet wird. Partizipation bedeutet demnach auch immer Teilhabe an der Wissenskonstruktion in der aktuellen Lehr-Lern-Situation. Die Etablierung und Aufrechterhaltung von Partizipationsmöglichkeiten – aber auch Verpflichtungen – spielen eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, Schülern/innen Raum zu geben, um sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, wobei neben der Bearbeitung, Aushandlung und Überprüfung von Wissen Beteiligung dann forciert wird, wenn Lehrende ein Schülerverhalten sanktionieren und/oder unaufmerksames Verhalten unterbinden möchten. Auch wenn Beteiligungsanforderungen von Seiten Lehrender einen markanten Raum einnehmen, kommen im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs Schülerfragen zum Tragen, die an Lehrer/innen herangetragen werden. Je nach Bearbeitung und Aushandlung durch Lehrende eröffnet, verhindert oder verschiebt sich Schülerbeteiligung im laufenden Prozess.

Der Deutschunterricht bietet aufgrund seiner thematischen Breite unterschiedliche Möglichkeiten für die Schüler/innen, am Unterrichtsgespräch zu partizipieren. So ist es – neben der Vermittlung der Basisqualifikationen Schreib-, Textverstehens- und Gesprächskompetenz – Aufgabe des Deutschunterrichts, sprachliche und literarische Strukturen zu erweitern und darüber zu reflektieren (vgl. Spiegel 2013: 47). Der gymnasiale Deutschunterricht verhilft den Schülern/innen dazu, „mit Informationen umzugehen, Fantasie auszubilden und Probleme kreativ zu lösen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004). Im Verlauf der Gymnasialzeit sollten die Schüler/innen sowohl mündliche als auch schriftliche

---

<sup>1</sup> Mit Unterrichtsformen sind hier Gruppenarbeiten, fragend-entwickelnder Unterricht oder Diskussionsrunden gemeint, während sich der Begriff "Phase" makrostrukturell auf den Unterrichtsanfang, das Unterrichtsgespräch/Kerngeschäft von Unterricht sowie das Unterrichtsende bezieht.

<sup>2</sup> Neben der Vermittlung lehrplanorientierter Inhalte gibt es im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs durchaus Platz für Gesprächsformen, die der sozial-interaktionalen Beziehungsgestaltung dienen und das unterrichtliche Turn-Taking-System temporär außer Kraft setzen. In meinen Daten zeigt sich dies vorwiegend an diskursiven Einschüben zu Beginn des offiziellen Unterrichts oder in sog. "Überbrückungsphasen" (In-Gang-Setzen des Beamer), bei denen Schüler/innen über anstehende schulische Aktivitäten (Klassenfahrt) oder vergangene workshops "frei" erzählen dürfen.

Kompetenzen entwickeln, die eröffnen, dass sie adressaten- und themenbezogen in der deutschen Sprache interagieren und sich in komplexen Zusammenhängen orientieren können (vgl. ebd.). Der adäquate Gebrauch der deutschen Sprache in Wort und Schrift „als grundlegendes Element der Persönlichkeitsbildung ermöglicht Selbstbestimmung, Offenheit, Toleranz und Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Geschehen der Zeit“ (ebd.).

Die intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache hat somit nicht nur eine Schlüsselrolle für alle Fächer und Jahrgangsstufen; durch das Aufgreifen aktueller gesellschaftspolitischer Themen im Unterricht eröffnet das Fach Deutsch den Schülern/innen die Möglichkeit, am öffentlichen Diskurs zu partizipieren und verschiedene Wissensbereiche zu erschließen (vgl. ebd.). Gerade das Aufgreifen aktueller diskussionsrelevanter Themen setzt die Bereitschaft der Lehrer/innen voraus, einen Beteiligungsraum zu schaffen, der es den Schülern/innen ermöglicht, verschiedene Meinungen und Argumentationen im Klassenkontext zu erproben. Für den Lehrer, die Lehrerin als „Teil einer didaktisierten, auf Wissensvermittlung basierenden Unterrichtssituation“ (Putzier 2016: 11) setzt dies einen hohen gesprächsstrukturierenden Aufwand voraus, um Schüler/innen aktiv am Unterricht zu beteiligen.

Ein Blick in den bayerischen Lehrplan für das Fach Deutsch im Gymnasium zeigt, dass die Schüler/innen bis zum Abitur eine Vielzahl an Kompetenzen entwickeln und neues Wissen erwerben müssen. Während in den naturwissenschaftlichen Fächern, wie Physik, Chemie und Biologie, praktische Tätigkeiten (bspw. Experimente durchführen) einen großen Stellenwert einnehmen, kommen im Deutschunterricht Medien zum Einsatz, die stärker text-, bild- und körpergebunden (bspw. Rollenspiele/Spielszenen) sind und dem Ziel dienen, Zugang zu Wissen auf unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen zu eröffnen.

Die hier vorgestellten Daten lassen erkennen, dass Bewegung und Positionierung im Raum durch Lehrer/innen in nahezu allen Unterrichtsstunden interaktionsstrukturierend zum Einsatz kommen, was von den Schülern/innen aufgrund gegenseitiger Wahrnehmungswahrnehmung (vgl. Hausendorf 2010) in Bezug auf Handlungserwartungen und -verpflichtungen "gelesen" und interpretiert werden kann. Neben dem Buch kommen bei der Wissensvermittlung im Deutschunterricht Arbeitsblätter, Overheadprojektor oder Laptop zum Einsatz, die von den Lehrern/innen – je nach Ziel – interaktiv relevant gesetzt werden (vgl. ebd., 177) und bei den Beteiligten eine Erwartungshaltung in Bezug auf partizipative (Anschluss-)Aktivitäten erzeugen. So wissen Schüler/innen i.d.R. aufgrund ihrer schulischen Sozialisation und Erfahrungssammlung, welche Handlungen von ihnen erwartet werden, wenn der Lehrer, die Lehrerin bspw. gegen Ende von Gruppenarbeits- oder Stillarbeitsphasen zum Pult zurückkehrt, das Lehrbuch in die Hand nimmt, prüfend in die Klasse blickt und eventuell noch auf die Uhr schaut.

Neben dem Einsatz der Sprache kommen im Unterricht vielfältige non-verbale Aktivitäten zum Tragen, die Unterricht zu einem multimodal komplexen Handlungsfeld aller Beteiligten werden lassen. Aufgrund der simultan ablaufenden Ausdrucksmodalitäten muss die Analyse von Interaktion unter einem Ansatz erfolgen, der diese Modalitäten gleichermaßen berücksichtigt, d.h., der „den körperlich-

räumlichen Bedingungen der Interaktion Rechnung trägt und gleichzeitig die verbalen Aktivitäten der Teilnehmer berücksichtigt“ (Putzier 2016: 12). Ein empirischer Zugang, mit dem die zum Einsatz kommenden multimodalen Ausdrucksmodalitäten erfasst und analysiert werden können, besteht in Videoaufzeichnungen<sup>3</sup> interaktiver Ereignisse, ein Verfahren, das seit etwa 2000 „einen festen Platz in der lange durch Audioaufzeichnungen dominierten linguistischen und konversationsanalytischen Interaktionsforschung“ (Hausendorf/Schmitt 2016: 161) hat.

Eine ausschließlich auf Sprache fokussierte Herangehensweise würde an dieser Stelle zu kurz greifen, da die interaktiv hergestellten Beteiligungsmöglichkeiten nicht in ihrer Ganzheitlichkeit erfasst werden könnten. So kommt es bei Stillarbeitsphasen<sup>4</sup> (Einzelarbeiten und/oder Partner- und Gruppenarbeiten), als gängige Form der Unterrichtsbeteiligung, immer wieder zu einer zeitweisen verbalen Abstinenz (vgl. Heidtmann/Föh 2007: 263) von Seiten Lehrender. Dass Lehrer/innen bspw. während Gruppenarbeitsphasen nicht einfach aus dem situativen Kontext „aussteigen“, sondern Monitoring- und Koordinierungsaktivitäten (vgl. Schmitt/Deppermann 2007: 95) leisten, lässt sich mittels Videoaufnahmen in ihrer Komplexität erfassen. Während bei Frontalunterricht der Lehrer, die Lehrerin in der Regel als Fokusperson<sup>5</sup> vor der Klasse steht, weisen schülerzentrierte Stillarbeitsphasen „eine große Varianz hinsichtlich der von den Lehrer(innen) und den jeweiligen Schüler(innen) gebildeten körperlichen Konstellationen auf ('face-to-face', 'side-by-side', 'side-to-face', 'back-to-face')“ (Schmitt 2013: 64).

Versteht man Unterrichtsinteraktion als multimodales Ereignis, das sich „durch eine enorme hör- und vor allem sichtbare Komplexität und Vielschichtigkeit“ (ebd., 62) auszeichnet, gilt es, neben dem Verbalen alle zum Einsatz kommenden Ausdrucksressourcen, die die Interagierenden zur Realisierung ihrer Handlungsziele einsetzen, zu analysieren, denn: „soziale Bedeutungskonstitution im Allgemeinen und damit das Unterrichtsgeschehen im Speziellen [ist eine] von allen Interaktionsbeteiligten gemeinsame Herstellung und Aushandlung“ (Putzier 2016: 303) auf unterschiedlichen Modalitätsebenen. Zu diesen Ausdrucksmöglichkeiten zählen neben Verbalität wie Wortwahl, Syntax oder Prosodie:

- Blickverhalten,
- Mimik,
- Gestik,
- Körperpositur,

---

<sup>3</sup> In der Erziehungswissenschaft gelten Videografien „schon seit längerer Zeit als vielversprechendes Potenzial in Lehre und Forschung“ (Fankhauser 2016: 3). Während die ersten Videoaufzeichnungen bereits in den 1960er Jahren zum Einsatz kamen, erlebte die Unterrichtsvideografie in den 1990er Jahren mit den TIMMS-Videostudien ihren ersten Boom (vgl. ebd., 3).

<sup>4</sup> Unter Stillarbeitsphasen sind hier Unterrichtsformen gemeint, bei denen Schüler/innen in Einzel- und/oder Gruppenarbeiten (zwei oder mehrere Beteiligte) für einen bestimmten Zeitraum Aufgaben bearbeiten. Es handelt sich dabei um sog. schülerzentrierte Unterrichtsformen, bei denen Lehrende zwar Ansprechbarkeit signalisieren, den Schülern/innen jedoch einen eigenständigen temporären Beteiligungsraum zu Verfügung stellen.

<sup>5</sup> Mit dem Konzept 'Fokusperson', das Schmitt/Deppermann (2007) erstmals skizzieren, wird deutlich gemacht, dass Lehrer/innen „für die Strukturierung der Wahrnehmung und des Verhaltens der Schüler(innen) den zentralen Bezugspunkt darstell[en].“ (Schmitt 2013: 56)

- Körperkonstellation,
- Positionierung im Raum,
- Körperausrichtung auf andere,
- Bewegung,
- Manipulation von Objekten. (vgl. Schmitt 2011: 18)

Die multimodale Interaktionsanalyse ist ein Forschungsschwerpunkt, die alle (sichtbaren) Modalitätsebenen in die Analyse integriert und alle eingesetzten Ausdrucksressourcen in ihrer sequenziellen und simultanen Vollzugscharakteristik als gleichwertig erachtet (vgl. Schmitt 2015: 45 f.). Während in der Konversationsanalyse und der Interaktionslinguistik die sequenziellen Praktiken der Interaktanten eingehend untersucht worden sind, erfuhren die simultan ablaufenden Aktivitäten der Beteiligten bisher kaum Beachtung. Die Analyse multimodaler Ressourcen, wie Positionen im Raum, Körperhaltungen, Mimik und Gestik sind durch die modernen Techniken inzwischen durchführbar und unerlässlich (vgl. Mondada 2007a: 55). So betrachtet der seit den 2000er Jahren herausgebildete Forschungsschwerpunkt der 'Multimodalität' Interaktion als einen ganzheitlichen Prozess, der von der Körperlichkeit der Beteiligten sowie der räumlichen und materiellen Umgebung nicht getrennt werden kann (vgl. Schmitt 2011:17). Neben Verbaltranskripten treten als empirische Analysebasis neue Sekundärdokumente in den Fokus, wie bspw. Standbilder, die aus dem Primärdokument extrahiert werden (vgl. Schmitt 2015: 46). Da der Einbezug visueller Daten, z.B. in Form von Standbildern, die Analyse am Material konkret demonstriert, gilt es, die multimodale Interaktionsanalyse weiter voranzubringen, indem dem Zusammentreffen von Simultaneität und Sequenzialität als „zentrale[n] Ordnungsmechanismen des interaktiven Handlungsvollzugs“ (Schmitt 2005: 53) durch die Analyse unterschiedlicher Ausdrucksmodalitäten Beachtung gewidmet wird.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an: Ziel ist es, einen empirischen und konzeptionellen Beitrag zur multimodalen Interaktionsanalyse von Unterricht zu leisten. Auf der Annahme einer Gleichwertigkeit von verbalen und non-verbalen Ausdrucksmodalitäten werden neben der Analyse sprachlicher Aktivitäten die Aspekte des körperlichen und räumlichen Verhaltens der Beteiligten in der Interaktion fokussiert. Das Konzept des Interaktionsraums, d.h. die „räumlichen Konfigurationen, die die Interaktanten im Verlauf ihrer Aktivitäten herstellen“ (Mondada 2007a: 55), ermöglicht eine genaue Analyse des Zusammenspiels von Simultaneität und Sequenzialität. Auf der Basis authentischer Videoaufzeichnungen gymnasialen Deutschunterrichts in unterschiedlichen Klassenstufen und bei unterschiedlichen Lehrkräften gilt es zu beleuchten, wie die Interaktionsbeteiligten – neben der Verbalität – vorhandene Aspekte des Raums nutzen und sich aufgrund ihrer wechselseitigen Ausrichtung anzeigen, welche Beteiligungserwartungen und -anforderungen mit bestimmten räumlichen und körperlichen Arrangements verbunden sind. Bei der Herstellung von Interaktion versteht sich Raum als

eine von mehreren Ressourcen, auf die Interaktionsbeteiligte bei der lokalen Bearbeitung grundlegender Anforderungen der Interaktionskonstitution in gleicher Weise zurückgreifen wie beispielsweise auf Verbalität. (Schmitt 2013: 43)

Obwohl der Deutschunterricht ein stark verbal-dominiertes Fach ist, eignet er sich in besonderer Weise, die eingesetzten Raumnutzungsweisen der Beteiligten aufzudecken. So ermöglicht der Deutschunterricht für die Schüler/innen verschiedene Beteiligungsformen, mit denen sie am Unterricht teilhaben können. Neben klassischen IRE-Sequenzen (initiation-reply-evaluation) im Rahmen des fragend-entwickelnden Unterrichts kommen Gruppen-, Einzel-, und Partnerarbeiten, aber auch freie Unterrichtsgespräche<sup>6</sup> zum Einsatz, die von Lehrenden initiiert, kontrolliert und begleitet sowie wieder aufgelöst werden.

Wie die Sprache wird auch der Raum als bedeutende Ressource für die Interaktionskonstitution im Rahmen unterschiedlicher Beteiligungsformen genutzt, z.B. durch körperlich-räumliche Annäherung, Positionierungen und Posituren, wechselseitige blickliche Orientierung und gemeinsame Koordination. Die Anforderungen, die an die Schüler/innen gestellt werden, werden oftmals durch Relevanzsetzung verschiedener Objekte und Gegenstände begleitet, wie bspw. Bilder, Grafiken oder Textteile, die mit dem Beamer oder dem Laptop an die Wand projiziert werden. Dieses praktische Tun, das durch blickliche Orientierungen und räumliche Positionierungen mitgestaltet wird, ist mit interaktionsstrukturierenden Funktionen und Handlungserwartungen (aber auch Verpflichtungen) versehen, was anhand von Standbildern demonstriert wird.

Neben einem wissenschaftlichen Motiv, dem Voranbringen der multimodalen Interaktionsanalyse, gibt es noch einen weiteren Grund für die Wahl des Untersuchungsgegenstandes 'Deutschunterricht': Aufgrund meines Lehramtsstudiums im Fach Deutsch besteht auch ein didaktisches Erkenntnisinteresse an dem Untersuchungsgegenstand. Neben dem theoretischen Studium des Fachs Deutsch für das Gymnasium konnte ich im Rahmen von Praktika eigenständigen Unterricht planen, durchführen und mit ausgebildeten Lehrern/innen evaluieren. Im Zuge der Umsetzung theoretischen Wissens auf u. U. nicht planbare Handlungsaktivitäten im Unterricht warfen sich oftmals Fragen der Positionierung im Raum, des Nähe-Distanz-Verhältnisses sowie des Evozierens von Schülerbeteiligung durch Mobilität im Raum auf, konkret: „Welche Positionierung wählt man bei Interaktionsdyaden mit Schülern/innen, die in der letzten Reihe sitzen?“, „Welche Position wählt man bei Hilfestellungen bei Gruppen-, Einzel-, oder Partnerarbeiten, wenn man den Rest der Klasse nicht aus den Augen verlieren will?“, „Lässt man Schüler/innen zum Overheadprojektor kommen, um Ergebnisse selbst auf die Folie zu schreiben?“, „Wie steuert man verbal und nonverbal Phasen, in denen offene Gesprächsphasen stattfinden?“ „Wie gewinnt man die Aufmerksamkeit der Schüler/innen bei Unterrichtsbeginn?“, „Wie viel und in welcher Art und Weise sind Unterstützungsaktivitäten (z.B. in Form von Hinweisen) sinnvoll, um die Selbsttätigkeit von Schülern/innen zu unterstützen?“ Solche Fragen lassen sich theoretisch zwar reflektieren und simulieren, im praktischen Unterrichtsalltag ergibt sich aufgrund lokal auftretender Änderungen im Handlungsvollzug (bspw. Zwischenfragen

---

<sup>6</sup> In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff des "freien Unterrichtsgesprächs" vorwiegend auf Diskussionsrunden, in denen Lehrende den Schülern/innen Raum für die Erprobung und Darlegung eigener Meinungen geben. Lehrende fungieren dabei als Moderatoren, die das Gespräch begleiten und bei Bedarf strukturierend eingreifen.

durch Schüler/innen oder Unterrichtsstörungen) oftmals ein anderes Bild im Handeln der Beteiligten.

## 2. Fragestellung, Methodik und Datenerhebung

### 2.1 Fragestellung

Auf der Grundlage eines Videokorpus von gymnasialem Deutschunterricht mit verschiedenen Lehrkräften in den Klassenstufen 6 bis 12 geht die vorliegende Arbeit der Hauptfrage nach, wie und welche Formen von Beteiligung Lehrer/innen in unterschiedlichen Formen und Phasen des Unterrichts in Zusammenspiel mit körperlich-visuellen Handlungen im Raum eröffnen und/oder verhindern und wie Partizipation zwischen den Interagierenden in der Situation multimodal bearbeitet wird. Die Analysehaltung nimmt eine multimodal-orientierte Perspektive ein, bei der alle sichtbaren Ausdrucksmodalitäten einbezogen werden, um die Räume, die für die Schüler/innen eröffnet und/oder geschlossen werden, in ihrer Ganzheit zu erfassen. Bei meiner voranalytischen Arbeit am Datenmaterial hat sich bereits gezeigt, dass Unterrichtsgespräche mikroanalytisch in strukturell voneinander abgrenzbare Interaktionseinheiten mit je eigenen Binnenstrukturen eingeteilt werden können und diese unterschiedliche Partizipations- und Interaktionsrahmungen aufweisen. Neben Etablierungsphasen von Unterricht werden Gruppenarbeitsphasen sowie der fragend-entwickelnde Unterricht<sup>7</sup> analysiert, um herauszufinden, welche Beteiligungsmöglichkeiten in ihren sequenziellen Kontexten wie und auf welche Art und Weise eröffnet, bearbeitet und ggfs. verhindert werden.<sup>8</sup> Ferner gilt zu untersuchen, ob und in welchem Umfang die jeweiligen Formen und Phasen des Unterrichts ein eigenes Beteiligungsformat mit spezifischen Handlungsaktivitäten und -erwartungen konstituieren und ob die jeweiligen Formen/Phasen des Unterrichts als eigenständige kommunikative Form zum Tragen kommen. Um diese Frage beantworten zu können, fokussiert die Arbeit folgende Leitfragen:

- Welche Beteiligungsräume und Handlungserwartungen formieren sich unter den Beteiligten in Etablierungsphasen von Unterricht und mit welchen Praktiken und Ressourcen werden diese von den Lehrenden unter Nutzung der Raumangebote angezeigt?
- Welche Partizipationsstrukturen stellen sich zwischen den Beteiligten (Lehrer/innen und Schüler/innen) bei Gruppenarbeiten wie und auf welche Art und Weise ein? Welche beteiligungsetablierenden Aktivitäten kommen von Lehrenden zum Einsatz und lassen sich u.U. Besonderheiten in Bezug auf die Verteilung der Rederechte festmachen?

---

<sup>7</sup> Der fragend-entwickelnde Unterricht zeichnet sich durch einen hohen Steuerungsgrad von Seiten Lehrender aus. Charakteristisch dabei ist, dass „der Sprecherwechsel nicht frei aushandelbar ist, sondern hierarchisch über die Lehrkraft gesteuert wird.“ (Haag 2019: 187)

<sup>8</sup> Zum einen habe ich mich aufgrund des vorliegenden Datenmaterials für die Analyse dieser drei unterschiedlichen Formen/Phasen des Unterrichts entschieden; zum anderen deswegen, da damit verschiedene Beteiligungspotenziale und Steuerungsaktivitäten der Lehrer/innen herausgearbeitet werden konnten, um einen ganzheitlichen Einblick (je nach Form/Phase des Unterrichts) in unterrichtliches Handeln zu bekommen.

- Welche partizipativen Potenziale etablieren Lehrende im fragend-entwickelnden Unterricht und welche Partizipationsstrukturen werden wie und auf welche Art und Weise etabliert? Neben sequenzinitiierenden Aufforderungen durch Lehrer/innen sind Schülerfragen und deren situative Bearbeitung im öffentlichen Raum von Relevanz.

## 2.2 Methodik

### 2.2.1 Ethnomethodologische Konversationsanalyse

Die in den 70er Jahren bekannt gewordene Konversationsanalyse ist eine empirische Forschungsmethode, die im Rahmen des ethnomethodologischen<sup>9</sup> Programms von Harold Garfinkel ihren Ausgangspunkt nahm (vgl. Bergmann 1988: 1). Inzwischen zählt sie zu einer weit etablierten qualitativen Methode zur Untersuchung sozialer Interaktionen und der Erforschung sprachlichen Handelns in Gesprächen.

Während Garfinkel soziale Handlungen mit Hilfe „vielfältiger Beobachtungsverfahren von Krisenexperimenten [...] oder teilnehmender Beobachtung“ (Gülich/Mondada 2008: 14) analysierte, hat Sacks als einer der ersten Forscher „die technischen Möglichkeiten der Tonaufzeichnung genutzt, um Phänomene der sozialen und sprachlichen Ordnung systematisch zu untersuchen“ (ebd., 14). Eine ausschließlich auf Video- und Audiodaten gestützte Erforschung sozialen Handelns führte zu einer Verschärfung der Empirisierung, indem sie „das Programm einer 'naturalistischen Soziologie' propagiert“ (Deppermann 2014: 19). Die Möglichkeit, das Verhalten von Gesellschaftsmitgliedern in natürlichen Situationen (vgl. Sacks 1984) – nicht für Forschungszwecke arrangierte Interaktionen – aufzunehmen, zu transkribieren und beliebig oft abspielen zu können, führte zu einer Systematik konversationsanalytischer Studien, wodurch sich die Konversationsanalyse als eigenständige Forschungsmethode weiterentwickeln und etablieren konnte:

Before then, what was written on the subject was mainly normative: how one should speak, rather than how people actually speak. The general impression was that ordinary conversation is chaotic and disorderly. It was only with the advent of recording devices, and the willingness and ability to study such a mundane phenomenon in depth, that 'the order of conversation' – or rather, as we shall see, a multiplicity of 'orders' – was discovered. (Ten Have 2007: 3)

---

<sup>9</sup> Der Begriff *Ethnomethodologie* „bezeichnet die Untersuchung der 'Methoden', mit deren Hilfe die Mitglieder einer Gesellschaft (darauf verweist das Präfix *ethno*-) ihre sozialen Aktivitäten geordnet und für andere erkennbar ausführen. Er wurde von Harold Garfinkel (1967) geprägt und stammt aus der *Forschungspraxis*: Garfinkel hatte als junger Soziologe die Aufgabe, die Aktivitäten einer Gruppe von Geschworenen zu analysieren, um deren Verfahren oder 'Methoden' bei der Beschreibung eines Falls, beim Argumentieren und der gemeinsamen Entscheidungsfindung und Urteilsbildung herauszuarbeiten. Nach dem Muster bereits existierender Termini wie *Ethno-Medizin* oder *Ethno-Botanik* bezeichnete er das Studium dieser 'Methoden' insgesamt als *Ethnomethodologie*.“ (Gülich/Mondada 2008: 13)

Das Interesse Sacks galt anfänglich weniger linguistischen Fragestellungen als vielmehr „den allgemeinen Mechanismen, die Interaktionen hervorbringen: den 'interactions as products of a machinery'“<sup>10</sup> (Sacks 1984: 26).

Bei der Durchführung ihrer Gesprächsanalysen gingen Sacks und Schegloff davon aus, dass das zugrundeliegende Material eine Ordnung enthält, welche von den Mitgliedern einer Gesellschaft „füreinander auf methodische Weise produziert“ (Bergmann 1988: 3) wird. Ihr Ziel als Analytiker bestand darin, in der sprachlichen Interaktion

diejenigen Verfahren empirisch zu bestimmen, mittels derer die Teilnehmer an einem Gespräch im Vollzug ihrer (sprachlichen) Handlungen die Geordnetheit der (sprachlichen) Interaktion herstellen, das Verhalten ihrer Handlungspartner auf die in ihm zum Ausdruck kommende Geordnetheit hin analysieren und die Resultate dieser Analysen wiederum in ihren Äußerungen manifest werden lassen. (Bergmann 1988: 4)

Das Zitat legt eine grundlegende Maxime konversationsanalytischer Studien dar, welche besagt, „that there is order at all points“ (Sacks 1984: 28). Damit ist gemeint, dass jedes Detail einer Interaktion Bestandteil dieser Ordnung sein kann und daher potenziell zum Analysegegenstand erhoben werden kann (vgl. Gülich/Mondada 2008: 15). Die Aufgabe des Analytikers, der Analytikerin besteht darin, in den Daten selbst eine Ordnung zu finden; die Gegenstände werden also nicht *a priori* auf eine bestimmte Fragestellung hin untersucht, sondern sie ergeben sich aus der wiederholten Sichtung der Daten, einer laut Sacks (1984: 27) „unmotivated examination“:

When we start out with a piece of data, the question of what we are going to end up with, what kind of findings it will give, should not be a consideration. We sit down with a piece of data, make a bunch of observations, and see where they will go.... I mean not merely that if we pick any data we will find something, but that if we pick any data, without bringing any problems to it, we will find something. And how interesting what we may come up with will be something we cannot in the first instance say. (Sacks 1984: 27)

Ziel eines solchen Vorgehens ist es, „Phänomene zu entdecken, die in einem gegebenen Kontext vorkommen, aber noch nicht bekannt und nicht unbedingt erwartbar oder vorstellbar sind“ (Gülich/Mondada 2008: 15). Dabei wird etwas zum Gegenstand des Fragens gemacht, „was einem kompetenten Gesellschaftsmitglied bislang in seinem Handeln selbstverständlich, also gerade nicht fragwürdig, nicht bemerkenswert erschien“ (Bergmann 1988: 31). Bei diesem analytischen Vorgehen können Einzelheiten, an denen sich die Interaktanten orientieren, ohne sie ausdrücklich selbst zu bemerken, für den Analytiker, die Analytikerin aber beobachtbar (laut Garfinkel: *seen*) sind, beschrieben werden<sup>11</sup> (vgl. Gülich/Mondada

---

<sup>10</sup> Der Terminus *machinery* ist kein deterministisches System, „sondern eine Systematik, die die Gesellschaftsmitglieder selbst entwickeln und praktizieren.“ (Gülich/Mondada 2008: 15)

<sup>11</sup> Gerade hier kommt die multimodale Interaktionsanalyse zum Einsatz. So können anhand des Videomaterials Details (z.B. in Bezug auf die Veränderung von Körperpositionen) herausgearbeitet werden, die für den Akteur, die Akteurin der Handlung unbewusst vollzogen werden, für den Analytiker, die Analytikerin aber aufschlussreiche Informationen in Bezug auf spezifische Interaktionsstrukturen und/oder Partizipationserwartungen geben.

2008: 15). Anhand dieser Details lässt sich erkennen, welche Lösungen Interaktionsteilnehmer/innen bei Problemen, mit denen sie konfrontiert sind, finden, und wie sich an scheinbar unbedeutenden Einzelheiten zeigen lässt, wie „sich die soziale Ordnung in den lokalen Aktivitäten der Teilnehmer konstituiert“ (ebd., 15). Aufgabe des Analytikers, der Analytikerin ist es, zu rekonstruieren, wie die Gesprächsbeteiligten ihre Handlungen und Äußerungen interpretieren und behandeln (vgl. Heritage 1984: 1).

Um die Methoden und Verfahren, mit Hilfe derer die Interaktanten Geordnetheit<sup>12</sup> herstellen, zu erkennen, muss der Analytiker, die Analytikerin über einen hohen Grad an „Sensibilität für Interaktionsvorgänge, ein Beobachtungsvermögen für Details und für Strukturen, [sowie] ein[en] Blick für den Einzelfall [...]“ (Bergmann 1988: 7) verfügen. Im Gegensatz zu anderen wissenschaftlichen Ansätzen handelt es sich bei der Konversationsanalyse gerade nicht „um eine Methodologie im herkömmlichen Sinne“ (ebd. 7). So haben sich Garfinkel und Sacks strikt verweigert, eine für Analytiker/innen verbindliche Methodenlehre zu explizieren (Gülich/Mondada 2008: 17), da ihrer Ansicht nach die Untersuchungsmethoden eng mit den jeweiligen Daten zusammenhängen:

Rather, his [Sacks] approach, and the approach which CA generally has adopted, is to view utterances as actions which are situated within specific contexts. Thus the methodic character of talk is always addressed to the details of the interactional and sequential context in which it is produced. (Hutchy/Wooffitt 1998: 20)

Trotz des Vorwurfes von Kritikern/innen, dass es der Konversationsanalyse an einer elaborierten methodologischen Fundierung fehle, gibt es Prinzipien, die für die Analyse von Gesprächen in unterschiedlichen Kontexten Anwendung finden. Die hier kurz dargelegten Prinzipien gelten für Gespräche im Allgemeinen, auf die Besonderheiten der Organisation von Gesprächen im institutionellen, hier: im schulischen Kontext wird in Kapitel 3.4 eingegangen.

Zentral für die Konversationsanalyse ist die sequenzielle Organisation von Gesprächen. Damit ist gemeint, dass bei der Analyse von Daten keine isolierten, kontextlosen sprachlichen Einheiten, sondern nur Äußerungen in ihrer sequenziellen Umgebung und ihrem zeitlichen Verlauf analysiert werden (vgl. Gülich/Mondada 2008: 17). Paarsequenzen (*adjacency pairs*) stellen dabei einen nahezu paradigmatischen Typ von Handlungssequenz dar. Diese zeichnen sich laut Auer (1999: 141) dadurch aus,

daß sie zwei Handlungen aneinander binden, die von unterschiedlichen Gesprächsteilnehmern ausgeführt werden, unmittelbar aufeinander folgen und durch eine Beziehung der konditionellen Relevanz miteinander verkettet sind.

Aufgrund seines sequenzinitiierenden Aufforderungscharakters nimmt der erste Paarteil (*turn*) eine bedeutende Stellung für den weiteren Gesprächsverlauf ein. So übt die Äußerung eines Sprechers A insofern eine Kontrolle über die

---

<sup>12</sup> In der Konversationsanalyse werden Geordnetheiten „als Resultat der methodischen Lösung eines strukturellen Problems der sozialen Organisation von Interaktion“ (Bergmann 1988: 37) verstanden.

nachfolgende Sprechhandlung aus, da „sie dort die Formulierung einer Äußerung durch Sprecher B konditionell relevant macht“ (Bergmann 1988: 18). Bergmann (ebd., 18) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „normative[n] Erwartung“, welche von einem ersten Paarteil ausgeht. Aufgrund dieser normativen Erwartungshaltung, welche die Interaktanten einnehmen, wird die Nichtrealisierung des zweiten Paarteils (bspw. das Ausbleiben einer Antwort auf eine Frage) „eindeutig als Fehlen interpretiert und kann sanktioniert werden“ (Stresing 2009: 30). Das Prinzip der konditionellen Relevanz besagt zweierlei: Zum einen bildet es zwar ein Korsett, das die Interaktionsteilnehmer/innen in ihren Handlungen einschränkt, auf der anderen Seite liefert es jedoch eine Interpretationsstütze, welche dem Gespräch eine sinnhafte Orientierung verleiht (vgl. Bergmann 1988: 22). Während zwischen dem ersten und zweiten Paarteil eine normative Erwartungshaltung besteht, ist – im Gegensatz zu Unterrichtsgesprächen – „[a] third position acknowledgement [...] not normatively required“ (Ten Have 2006: 113).

Wie an obiger Stelle aus Auer (1999: 141) zitiert, folgt der zweite Paarteil unmittelbar nach dem ersten Paarteil. Es gibt jedoch Fälle, in denen die Reaktionsverpflichtung des zweiten Sprechers zeitlich versetzt stattfindet, ohne dass dies als *noticeable* markiert wird. So können neue Sequenzen dazwischengeschoben werden, bspw. in Form von Verständnisfragen (vgl. Schegloff 1972: 76-79), was dazu führt, dass Sprecher 1 zu einer Antwort animiert wird, bevor Sprecher 2 zur Beantwortung der Ursprungsfrage durch Sprecher 1 übergeht. Neben solchen *Expansionen* zwischen zwei Sprechern/innen werden in der Literatur zur Konversationsanalyse auch sog. *pre-sequences* beschrieben, „[that are] designed to check whether a certain condition for a possible next action exists“ (Sacks 1992: 685-692; Schegloff 1980).

Im Hinblick auf den zweiten Paarteil können die Gesprächsteilnehmer/innen zwischen zwei alternierenden Sprechhandlungen wählen. Der Begriff Präferenz bezieht sich dabei nicht auf die subjektiven Vorlieben des Sprechers, der Sprecherin, sondern vielmehr „auf einen stark sozial regulierten und institutionalisierten strukturellen Aspekt der Gesprächsorganisation“ (Stresing 2009: 32). So gelten Zustimmungen als präferiert, Ablehnungen dagegen eher als dispräferiert (vgl. ebd., 32). Aufgrund der sozialen Struktur, welche Gespräche aufweisen, werden Zustimmungen schneller gegeben als Ablehnungen. Im Gegensatz zu Zustimmungen, die meist unmarkiert geliefert werden, erfordern Ablehnungen einen „wesentlich höheren interaktionellen Aufwand, ablesbar z.B. an dem Einsatz von Häsitationsphänomenen und Heckenausdrücken“ (ebd., 33).

Dass bei einem Gespräch nur ein Sprecher, eine Sprecherin spricht, während die anderen zuhören, ist eine Verhaltensregel, auf die sich die Gesprächsteilnehmer/innen aufgrund geteilten Wissens i.d.R. orientieren. Das Prinzip des Sprecherwechsels (*turn taking*) ist für das Gelingen von Kommunikation grundlegend. „[O]ne party speaks at a time in a single conversation“ (Schegloff/Sacks 1973: 293) ist nur eine Bedingung des Sprecherwechsels. Andere fundamentale Prinzipien sind, „dass Simultansprechphasen kurz sind und dass Sprecherwechsel meist ohne Pausen oder Überlappungen stattfindet“ (Stresing 2009: 30 f.).

Auch wenn sich Alltagsgespräche von institutionellen Interaktionen im Hinblick auf die Erledigung praktischer Aktivitäten unterscheiden und das *turn-taking-system* in der Schule eine spezifische Form darstellt, gibt es Prinzipien, die für beide Gesprächsformen zutreffen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass eine Person eine Andere als nächsten Äußerungsproduzenten wählen kann, eine Person sich selbst als nächsten Produzenten einer Äußerung auswählen kann oder der Produzent der aktuellen Äußerung das Rederecht beibehält, indem er weiterspricht. Laut Sacks, Schegloff und Jefferson (zitiert nach ten Have 2007: 111) sind diese drei Arten des Sprecherwechsels hierarchisch organisiert: „other selection goes before self-selection, which goes before continuation“. Im interaktionalen Zusammenspiel aller Beteiligten wird das System des Sprecherwechsels „at each next possible completion point“ (ebd., 111) re-aktualisiert und unter den Beteiligten neu ausgehandelt. Wann genau eine mögliche redeübergaberelevante Stelle im Gespräch erreicht ist, ist objektiv nicht beschreibbar. Mögliche redeübergaberelevante Stellen (*transition relevant places*) – neben syntaktischen sind diese durch prosodische, inhaltliche und grammatische Eigenschaften gekennzeichnet – werden von den Interaktanten dafür genutzt, einen Sprecherwechsel in Gang zu setzen.

Das Prinzip des *recipient design*, mit dem Sacks et al. (1978: 42-43)

intend to collect a multitude of respects in which talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are coparticipants [and which is designed] to operate with regard to word selection, topic selection, the admissibility and ordering of sequences, the options and obligations for starting and terminating conversations, and so on

spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Grundannahme besteht darin, dass Sprecher/innen ihre Äußerungen auf Grundlage geteilten Wissens über Gesprächsvorgänge konstruieren. Dabei kommen Annahmen über den Rezipienten, die Rezipientin und dessen/deren Wissen zum Tragen, die sich in der Art der Formulierung des Sprechers, der Sprecherin widerspiegeln.

Da Gespräche durchaus fragil sind und die Art der Formulierung nicht immer exakt das Gemeinte zum Ausdruck bringt (vgl. Birkner et al. 2020: 330), kann es immer wieder zu Missverständnissen und Verständnisproblemen kommen, die von den Beteiligten jederzeit korrigiert bzw. repariert werden können. Ein wesentlicher Faktor, welcher einen Reparaturmechanismus in Gang setzt, besteht in der Aufrechterhaltung bzw. der „Wiederherstellung wechselseitiger Orientierung auf gemeinsame Themen und Referenzpunkte“ (Hutchby/Woofitt 1998: 66).

So wie die Initiative der Reparatur von dem Sprecher, der Sprecherin der reparaturbedürftigen Äußerung selbst (*self-initiated repair*) oder von anderen Beteiligten (*other-initiated repair*) ausgehen kann, kann auch die Reparatur von dem ursprünglichen Sprecher, der ursprünglichen Sprecherin (*self-repair*) oder von anderen Gesprächsteilnehmern (*other repair*) erfolgen (vgl. ten Have 2007: 116).<sup>13</sup> Wie bei der Organisation des Sprecherwechsels gibt es auch bei Reparaturen ein

---

<sup>13</sup> Für Schegloff/Jefferson/Sacks (1977:361) sind die Begriffe *self* and *other* „two classes of participants in interactive social organisations – in particular those which characterize the sequential organisation of conversation, specifically its turn-taking system.“

präferiertes hierarchisches Gefälle, „with self-correction preferred<sup>14</sup> to other-correction“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 362).

Reparaturbedürftige Äußerungen werden von Sprechern/innen manchmal selbst abgebrochen, wobei ein scheinbarer "Fehler" durch eine andere Formulierung ersetzt wird. Auch redeübergaberelevante Stellen sind ein möglicher Ort, an dem Selbstkorrekturen initiiert und durchgeführt werden. Eine andere Form der Reparatur ergibt sich, wenn der Rezipient, die Rezipientin der Äußerung in einer bestimmten Form, bspw. durch seine/ihre Mimik, Unverständnis anzeigt. Bemerkt dies der ursprüngliche Sprecher, die ursprüngliche Sprecherin, kann er/sie selbst in „third position“ (Schegloff 1992: 1299) die Reparatur initiieren.

Im Gegensatz zu Selbstinitiiierungen finden Fremdinitiiierungen meistens im nächsten Turn, „by a next turn repair initiator“ (Ten Have 2006: 116) in Form von unspezifischen Fremdinitiiierungspraktiken (vgl. Birkner et al. 2020: 382), wie bspw. *was? hä?* statt, was dem Sprecher, der Sprecherin der ursprünglichen Äußerung die Möglichkeit gibt, das Missverständnis durch bspw. eine Alternativformulierung selbst zu reparieren. Alternativ können Rezipienten/innen einer Äußerung dem Sprecher, der Sprecherin ihre eigene Interpretation des Gesagten in Form von *meinst du X?* anbieten, die der Sprecher, die Sprecherin im nächsten Turn akzeptieren, verneinen oder neu formulieren kann (vgl. Ten Have 2006: 116 f.). Gemeinsam ist allen in Gang gesetzten Reparaturen, dass sie dazu führen können, dass ursprünglich anvisierte Handlungen verzögert oder nicht realisiert werden.

Wie bereits angeklungen, gewann die Konversationsanalyse mit der Errungenschaft technischer Möglichkeiten an Systematik, indem die Prinzipien und Phänomene, die soziale Interaktionen kennzeichnen, empirisch genau erfasst und einer Analyse zugänglich gemacht werden können. Transkriptionssysteme insbesondere GAT (Selting et al. 2009) und der Prozess des Transkribierens sind dabei grundlegende Arbeitsinstrumente gesprächsanalytischer Tätigkeiten. Audioaufnahmen bieten dabei die Möglichkeit des mehrmaligen Anhörens und der Verlangsamung der Abspielgeschwindigkeit, so dass die kleinsten sprachlichen Merkmale (bspw. Akzentverschiebungen, Tonhöhenregister) genauestens erfasst werden können.

Die Analyse von Daten ist ein Prozess, der nicht beim ersten Anhören und Niederschreiben des Gesagten endet. Vielmehr kommt es zu jeweiligen Fokusverschiebungen des Analytikers, der Analytikerin, die sich während der Durchdringung der Daten ergeben. Wurden beim Sichten der Daten interessante Phänomene ausgemacht, gilt es in einem nächsten Schritt nach weiteren Beispielen für diese Phänomene zu suchen, die in einer Datensammlung angelegt werden. Das Ziel der Konversationsanalyse ist es dabei nicht „simply to build descriptions of patterns in large collections“ (Hutchby/Wooffitt 1998: 99). Vielmehr von Interesse sind „the social and interactional functions of identifiable conversational phenomena“ (ebd., 99).

---

<sup>14</sup> Die Bezeichnung *preferred* bezieht sich hierbei nicht auf die Motivation der Gesprächsteilnehmer/innen, sondern auf „sequence- and turn-organizational features of conversation“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 362). So werden dispräferierte Handlungen verzögert und/oder sie folgen erst nach eingeschobenen anderen Sprechhandlungen.

Konversationsanalytisches Arbeiten mit den Daten fokussiert dabei folgende Fragen und Prinzipien:

- What interactional business is being mediated or accomplished through the use of a sequential pattern?
- How do participants demonstrate their active orientation to this business?
- The insistence on rigorous, formal description;
- The attempt to maximize generalizability of analytic accounts;
- The serious attention to 'deviant' cases. (ebd., 98 f.)

Die Relevanz, sog. abweichende Fälle in die Analyse mit einzubeziehen, zeigten Schegloffs (1968) frühere Untersuchungen zu den Mechanismen, die sich bei Beginn von Telefongesprächen festmachen lassen, wobei gerade der Einbezug von *deviant cases* das Vorgehen analytischer Tätigkeiten bis heute mitbestimmt. Seine Datengrundlage bestand aus 500 Gesprächen, die bis auf einen einzigen Fall eine ganz bestimmte Ordnung aufwiesen. Statt dieses Beispiel als *deviant case* hinzunehmen, der die Musterhaftigkeit der anderen 499 Fälle bewies, begann er, zu überlegen, ob es eine Beschreibung für die Organisation von Telefonanfängen gibt, in die auch Fälle außerhalb des gewöhnlichen und erwartbaren passen. Schegloffs ursprüngliche Beschreibung der Fälle als *answerer speaks first* Regel wurde überdacht, zugunsten einer Kategorisierung, in die sich alle 500 Fälle einordnen ließen, den sog. *summons-answer sequences* (vgl. Hutchby/Wooffitt 1998: 96). Das Beispiel verdeutlicht, dass Fälle, die anfänglich nicht in eine erstellte Kategorie passen, durch eine erneute intensive Beschäftigung mit dem Material und passender Beschreibungskategorien zu interessanten Phänomenen führen können.

Im Zuge der Entwicklung der Konversationsanalyse als eigenständige Forschungsmethode kam es zudem zu einer Vergrößerung des Forschungsfeldes. Neben der Untersuchung alltäglicher, nicht zweckgerichteter Interaktionen (v.a. Telefongespräche) zwischen Bekannten und Freunden beschäftigten sich Sacks und Schegloff sehr bald mit weiteren Typen von *ordinary conversations* wie bspw. telefonische Suizidberatung, Polizeinotrufe und Gruppentherapien, weswegen es angemessener ist, von "talk-in-interaction" (Schegloff 1991: 150) zu sprechen. Dieser Begriff macht zudem den Fokus auf das Verbale, im Unterschied zu Goffmans anfänglichen Interesse an non-verbale Interaktionen (Goffman 1971c) und den *workplace studies* (Knoblauch/Heath 1999), deutlich (vgl. Deppermann 2014: 19). Ferner ist mit Schmitt (2007) und Deppermann (2013) in den vergangenen Jahren die videogestützte Interaktionsforschung mit ihrem multimodalen Blick, der neben dem Verbalen Mimik, Körperbewegungen, Posituren, Gestik und Objektmanipulation fokussiert, immer bedeutender geworden.

## 2.2.2 Multimodale Interaktionsanalyse

Seit etwa zwei Jahrzehnten lässt sich in der konversationsanalytischen Interaktionsforschung eine Zunahme an Videoaufzeichnungen festmachen (vgl. Hausendorf/Schmitt 2016: 161). Die im Zuge dieser Veränderung entstandene multimodale Interaktionsanalyse, die ihre Wurzeln in der konversationsanalytischen Methodologie hat, beschäftigt sich neben soziologischen (Goffman 1982) auch mit anthropologischen (Hall 1968; Kendon 1990) Fragestellungen menschlicher Interaktion (vgl. Schmitt 2012: 343c).

Während in der linguistischen und konversationsanalytischen Interaktionsforschung Audioaufzeichnungen zum Standardinstrument gehören, fokussiert die multimodale Interaktionsanalyse die Gleichwertigkeit aller zum Einsatz kommenden Ausdrucksressourcen menschlicher Interaktion. Neben Verbalität rücken bei multimodalen Analysen Körperpositionen und -posituren, Mimik, Gestik, Objektmanipulation, Blickverhalten, Laufwege sowie der Raum als Ressource von Interaktion in den Fokus der Betrachtung. Diese zu analysierende Vielfältigkeit macht die Erhebung audiovisueller Interaktionsdokumente unumgänglich und es ist nicht übertrieben zu sagen, „dass Videoaufzeichnungen inzwischen zum Standard der Datenerhebung in diesem Forschungsfeld gehören“ (Hausendorf/Schmitt 2016: 161).

Da inzwischen die nötigen technischen Hilfsmittel zur Verfügung stehen, können die bislang weit erforschten sequenziellen Praktiken der Gesprächsteilnehmer/innen durch die o.g. simultan ablaufenden Aktivitäten ergänzt und erweitert werden (vgl. Mondada 2007a: 55). Das gleichzeitige Zusammenspiel unterschiedlicher Ausdrucksressourcen rückt ein Bezugssystem in den Fokus, das der raum-zeitlichen Ebene von Interaktion Rechnung trägt (vgl. Putzier 2016: 45).

Es ist naheliegend, dass mit der Erweiterung verbal-dominierten Dokumente durch Videodokumente methodische und theoretische Implikationen verbunden sind und das Forschungsfeld der Interaktionsanalyse „schlagartig verändert und neu strukturiert“ (Schmitt/Hausendorf 2016: 9) wurde. Aufgrund der „faktischen Komplexität von Interaktion“ (ebd., 10) und der „sichtbaren Verankerung verbaler Strukturen in räumlich-situativ strukturierten Handlungszusammenhängen“ (ebd., 10) kam es zu folgender Unausweichlichkeit:

Die verbal definierten, empirisch basierten Konzepte müssen modalitätsspezifisch angereichert, modifiziert, gänzlich umgearbeitet oder zugunsten neuer Konzepte aufgegeben werden, die bei ihrer Entwicklung den komplexen multimodalen Konstitutionszusammenhang von Interaktion von vornherein in Rechnung stellen. (Schmitt/Hausendorf 2016: 10)

Im Gegensatz zur multimodalen Konversationsanalyse, die ebenfalls auf Videoaufzeichnungen angewiesen ist, bezieht sich das Erkenntnisinteresse der multimodalen Interaktionsanalyse auf die „Rekonstruktion interaktiver [nicht primär verbaler] Ordnungsstrukturen unabhängig von der Frage, welche Ressourcen bei ihrem Zustandekommen jeweils eingesetzt werden“ (Hausendorf/Schmitt 2016: 11).

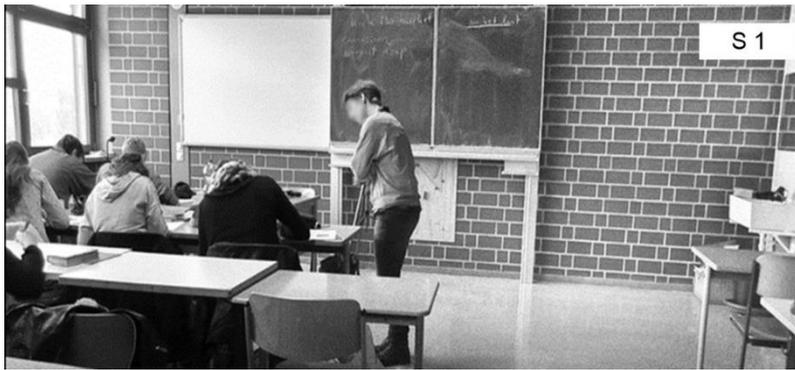
Der wohl deutlichste Unterschied zwischen der klassischen Konversationsanalyse, der multimodalen Konversationsanalyse und der multimodalen

Interaktionsanalyse besteht darin, dass bei Letzterer alle zum Einsatz gebrachten Ausdrucksressourcen als gleichwertig erachtet werden (vgl. ebd., 12). So rückt bspw. die Frage nach den Kategorien „Sprecher- und Hörerrolle“ im multimodalen Interaktionszusammenhang in den Fokus sowie die Etablierung neuer konstitutiver Anforderungen, die bei verbal-orientierten Analysen bislang keine Rolle gespielt haben (vgl. Schmitt 2012c: 344).

Interaktionskonstitutive Aspekte von Interaktion, die in den analytischen Mittelpunkt rücken und denen in dieser Arbeit u.a. mit Unterstützung von extrahierten Standbildern aus dem Primärdokument eigene Kapitel gewidmet werden, sind neben Raum, Wahrnehmung und Materialität der Aspekt der Koordination. Letzterer stellt „eine permanente Anforderung an alle Interaktionsbeteiligten dar“ (Schmitt 2013: 39) und ist für multimodale Interaktionsanalysen insofern relevant, als dass „sich der multimodale Ausdruck interaktiven Verhaltens als Gesamtheit einzelner, an unterschiedlichen Orten vollzogener monomodaler Einzelaktivitäten konstituiert“ (ebd., 39).

Die Auseinandersetzung mit "Raum" und räumlichen Anordnungen bilden einen Schwerpunkt multimodaler Interaktionsanalysen. Konzepte von Raum stellen in der einschlägigen Literatur zentrale Bezugspunkte dar und sind mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen weiterentwickelt worden (vgl. Putzier 2016: 45). Aktuell lassen sich in der multimodalen Interaktionsforschung zwei Schwerpunkte festmachen: Während sich einige Arbeiten auf die multimodale Erweiterung und Präzisierung klassischer konversationsanalytischer Konzepte und Fragestellungen fokussieren, richten andere ihren Blick nicht mehr primär an verbalen Daten aus, sondern fokussieren eher allgemeine „Fragen der Interaktionskonstitution als komplexes, multimodales Unternehmen“ (Schmitt 2012c: 344). Arbeiten, die sich Letzterem verpflichtet sehen, richten ihr Erkenntnisinteresse bspw. nach der „Ressourcenqualität von Raum“ (Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012; Schmitt 2012a, b, c) und nach „Bewegung als situierter Praxis“ (Schmitt 2012c: 344).

Der Begriff Raum ist ein in der multimodalen Interaktionsanalyse nicht mehr wegzudenkendes Konzept. Während die klassische Konversationsanalyse den Kontext der Interaktion selten „auf dessen räumlichen Ausdruck oder das räumliche Arrangement der Körper der Beteiligten“ (Mondada 2007a: 56) ausrichtet, zieht die multimodale Interaktionsanalyse diesen in die Analyse ein. Zwar taucht auch bei der Konversationsanalyse der Begriff Kontext auf, dieser hat jedoch eine andere Bedeutung, was anhand des folgenden Standbildes erläutert wird.



Obiges Standbild stammt aus dem Deutschunterricht einer 11. Klasse. Die Angaben zum Raum, hier: das Klassenzimmer, liefern für Konversationsanalytiker/innen einen Rahmen für die Interaktion, „ohne jedoch seine Struktur, seine Anordnung, seine Transformation, seine Nutzung im Handeln als Objekt zu analysieren“ (Mondada 2007a: 57).

Zwar werden in konversationsanalytischen Arbeiten der eigentlichen Analyse kurze Situationsbeschreibungen vorangestellt, die die Lektüre der Ausschnitte mehr oder weniger beeinflussen; diese sind aber nicht das Ergebnis der Analyse der Orientierung der Teilnehmer/innen (vgl. ebd., 57), wie dies bei multimodalen Interaktionsanalysen der Fall wäre, denn: Allein die Position und Positionierung der Lehrkraft, die diese während der Stillarbeitsphase einnimmt, ist in Bezug auf eine Interaktionsanalyse, die alle Ausdrucksressourcen als gleichwertig erachtet, sehr aufschlussreich. Während die Verschränkung der Arme der Lehrkraft auf Standbild 1 ein interaktives „Zurückhalten“ ihrerseits impliziert, zeigt ihre Positionierung (schräg-seitlich) zu der Schülerin sowie die Kopf- und Körperdrehung in Richtung der Unterlagen auf dem Tisch deutliches Interesse an der Aufgabenausführung. Die Positionierung neben der Schülerin (im Gegensatz zu einem Standort hinter ihr) ermöglicht zudem der Lehrkraft, den Großteil der Klasse nicht aus dem Blickfeld zu verlieren und bei Schülerfragen ggf. unmittelbar reagieren zu können.<sup>15</sup>

Diese kurze Beschreibung des obigen Standbildes soll an dieser Stelle genügen, um zu verdeutlichen, wie sich die Fokussierung rein verbal-orientierter Analysen im Gegensatz zu multimodalen Interaktionsanalysen verändert und welche Aspekte bei Letzteren zum Tragen kommen.

Das Interesse der Linguistik, das alle Ausdrucksressourcen menschlicher Interaktion in ihrer Gleichwertigkeit erfasst, förderte

zunächst Ansätze der Bezugnahme auf den Raum, die tendenziell voraussetzen, dass ein Raum – dem Sprechen vorgängig – „out there“ existiert, den das Sprechen übernimmt, benennt, kategorisiert, eventuell je nach Sprache und Kultur unterschiedlich konzeptualisiert. (Mondada 2007a: 58)

Autoren, die sich bereits mit dem wechselseitigen Phänomen zwischen Raum und Körper auseinandersetzen, sind u.a. Goodwin 2003; Haviland 1996; Levinson

---

<sup>15</sup> Es ist zu erwähnen, dass auf der gegenüberliegenden Seite von der Lehrkraft nur eine geringe Schülerzahl sitzt. Der Großteil der Klasse befindet sich an der Fensterseite des Raums.

1996, 2003; Clark et al. 1983, Clark 1996; Schefflen/Ashcraft 1976. Eine eingehende Auseinandersetzung mit den Arbeiten dieser Autoren würde den Rahmen an dieser Stelle sprengen. Es sei jedoch gesagt, dass bei oben Genannten Räumlichkeit „selten im Zusammenhang mit den Aktivitäten behandelt [wurde], die tatsächlich in ihm ablaufen, sondern eher verallgemeinernd hinsichtlich typischer, erwartbarer oder sogar vorbestimmter Handlungen“ (Mondada 2007a: 59).

Ansätze, die sich bereits mit dem Konzept Interaktionsraum auseinandergesetzt haben, finden sich v.a. bei Goffman mit „Asylums“ (1961), „Behavior in Public Places“ (1963) und sein Begriff „territories of the self“ (1971c) sowie Kendons (1990) „F-formation“, „spatial patterns formed during face-to-face interactions between two or more people“ (Marshall/Rogers/Pantidi 2011: 1). Kennzeichnend für diese Autoren ist die „Verschränkung von Handlungsorganisation und ihrer Verankerung im Raum [...] sowohl im Hinblick auf die Beschränkung des Handelns durch den Raum als auch im Hinblick auf dessen Hervorbringung durch das Handeln“ (Mondada 2007a: 59).

Wenn man sich im Rahmen einer multimodalen Interaktionsanalyse nochmals obiges Standbild vor Augen führt, so ist deutlich, dass der Raum selbst, hier: das Klassenzimmer, einen Rahmen vorgibt, der aufgrund seiner physikalischen Gegebenheit bestimmte und erwartbare Handlungsformen der darin Agierenden nahelegt. Der dynamische Charakter von Unterricht,<sup>16</sup> der mit stetig veränderten Interaktionskonstellationen einhergeht, lässt sich an der Positionierung der Lehrkraft erkennen. Dass die Lehrerin nicht die gesamte Stillarbeitsphase bei ein und derselben Schülerin verharren wird, ist aufgrund ihrer Funktion im Klassenkontext erwartbar. So wird sie auch einen Blick auf die Aufgabenausführungen anderer Schüler/innen werfen und bei Bedarf Hilfestellungen erteilen, was u.U. zu verschiedenen Interaktionskonstellationen zwischen Lehrerin und Schülern/innen führt. Auch die Anordnung der Sitzreihen im Raum, die Begehbarkeiten ermöglichen oder verhindern, sind stark interaktionslenkend. So sind bspw. Schüler/innen bei obiger Sitzanordnung im Innenbereich leichter zu erreichen, als diejenigen, die am Fenster sitzen, insbesondere wenn die Vorder- und Hinterreihen kaum Durchgehbarkeit zulassen.

Derartige Beobachtungen und Analysen lassen sich nur mittels Videoaufzeichnungen erreichen, wobei Standbilder als Sekundärdokumente von Videoaufzeichnungen im Rahmen multimodaler Erkenntniszusammenhänge einen eigenständigen Charakter darstellen und einen festen Platz in multimodalen Erkenntniszusammenhängen haben:

Dass und wie eine bestimmte Architektur eine bestimmte Interaktion ermöglichen und nahelegen kann, lässt sich aus heuristischen Gründen am besten anhand eines Standbildes zeigen [...]. (Hausendorf/Schmitt 2016: 162)

Standbilder gelten als Dokumente einer Interaktion, die durch die Architektur ermöglicht und nahegelegt wird (vgl. ebd., 163). Auch wenn es aktuell noch keine

---

<sup>16</sup> Dynamik im Unterricht zeigt sich vorwiegend an dem Wechselspiel zwischen aktiver verbaler Beteiligung und rezeptiven Zuhören, wobei je nach Unterrichtform und -phase unterschiedliche Formen der Beteiligung etabliert werden.

etablierten Verfahren für die Aufbereitung von Standbildern in multimodalen Erkenntniszusammenhängen gibt, haben sich die Verfahren der Segmentierung und Sequenzierung, die in Hausendorf/Schmitt (2016) eingehend erläutert werden, bewährt. Mithilfe der multimodalen Interaktionsanalyse lassen sich Praktiken der Interaktion unter Einbezug aller zur Verfügung stehender Ressourcen untersuchen, was im schulischen Kontext zu einer Professionalisierung unterrichtlicher Praxis beitragen kann.

### 2.2.3 Videografie von Unterricht

Das Klassenzimmer ist der Ort, an dem didaktisches Handeln, mit dem Ziel Lehr-Lern-Prozesse in Gang zu setzen, zum Einsatz kommt. Dass diese Beschreibung bei Weitem zu kurz greift, wird den Lesern/innen aus eigener Erfahrung bekannt sein. Auch Helmkes/Brühwilers Verständnis von Unterricht bleibt noch auf einer recht vagen Definitionsebene, wenn sie Unterricht beschreiben als „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ (2018: 860). Erinnerungen aus dem eigenen Schulalltag wecken die Erkenntnis, dass neben dem Lehren und Lernen eine Vielzahl an anderen Dingen passiert, die als sichtbare Phänomene „integraler Bestandteil der unterrichtlichen Arbeit sind“ (Pitsch 2007b: 59).

Unterricht ist ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Handlungsaktivitäten an einem für das Lehren und Lernen hergerichteten Ort, an dem mehrere Personen „ihr Verhalten in bestimmter Weise koordinieren müssen, um kooperativ eine gemeinsame Unterrichtspraxis zu etablieren“ (Herrle/Rauin/Engartner 2016: 8). Neben dem Einsatz des Verbalen kommt eine Reihe anderer Ausdrucksmodalitäten (Körperdisplay, Mimik, Gestik, Objektmanipulation, Bewegungsmodi im Raum etc.) in steuernder und/oder moderierender Weise routiniert zum Einsatz. Um dieses Zusammenspiel, das sich auf unterschiedlichen Ebenen menschlicher Interaktion zeigt, empirisch fundiert erfassen zu können, gehört es mittlerweile zum Standard, Beobachtungsdaten zu generieren. Hierbei kommen insbesondere Videos als Datentyp zum Tragen, wodurch – im Unterschied zu auditiven Aufzeichnungen – eine Vielzahl an simultan ablaufenden Phänomenen konserviert werden kann. Aufgrund der technischen Hilfsmittel können unterschiedliche Perspektiven des Handelns im Raum erfasst werden und Aufschluss darüber geben, wie das Geschehen implizit oder explizit gestaltet wird. In gleicher Weise, wie Audiodaten durch die Möglichkeit der Verlangsamung der Abspielgeschwindigkeit und des mehrmaligen Anhörens "ein sich ereignendes soziales Geschehen in seinem realen zeitlichen Ablauf bewahren und gleichzeitig dessen Temporalstruktur in beliebiger und reversibler Weise manipulieren" (Bergmann 2011: 143), lassen sich Videodaten auf diese Weise (daneben: die Betrachtung der Daten aus unterschiedlichen Kameraperspektiven) nutzen.

Aufgrund der großen Beobachtungsmenge, die audiovisuelle Erhebungsverfahren mit sich bringen, bedarf es bereits bei der Fragestellung einer starken Eingrenzung des zu untersuchenden Phänomens, denn der Forscher, die Forscherin:

is unable to process completely the information presented in moment-by-moment reviewing of an audiovisual research record because those records are so information rich. (Erickson 2006: 573)

Seit den 1980er Jahren kommen innerhalb der interaktiven Sozialforschung video-gestützte Erhebungsmethoden in unterschiedlichen Bereichen zum Einsatz. Neben der Kleinkindforschung (vgl. Lin-Huber 1998; Huhn et al. 2000), der audiovisuellen Soziologie und hier insbesondere den *workplace-studies* (vgl. Suchman/Trigg 1991; Heath 1997) auch in der Schulforschung (vgl. Brandt/Krummheuer/Naujok 2001) (vgl. Wagner-Willi 2004: 49 f.).

In der Erziehungswissenschaft gehören spätestens seit der praxistheoretischen Orientierung (Reckwitz 2003; Reusser/Pauli 2003) videografische Daten zur qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung (Reh/Labede 2012), wodurch es ermöglicht wird, der Komplexität von Unterricht Rechnung zu tragen. Da „speakers [and listeners] are continuously doing verbal and nonverbal behavior“ (Erickson 2006: 573), bedarf es einer Datenerhebung, die sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen zueinander in Relation setzt. Die Videografie stellt dabei die erste Wahl dar.

Mit Dinkelacker/Herrle (2009) wurde bereits eine „erziehungswissenschaftliche Videografie“ entwickelt und für „eine sequenzanalytisch orientierte Videoanalyse fruchtbar gemacht“ (Kade et al. 2014, zitiert nach Brinkmann/Rödel 2018: 522). Ziel videografischer Unterrichtsforschung soll es sein, „ein Aufnahmesetting zu finden, in dem die Subjektivität der Beobachter/innen diszipliniert und der Konstruktionscharakter des Dokumentierens minimiert werden kann“ (Fankhauser 2013: 2):

The analyst's task is not only to show what is happening in key instances, but to explain to the reader how and why those instances are of key importance analytically, that is, where those instances presented and discussed in detail fit into the overall patterns of variation that are found within an event as a whole, or across a number of examples as such events. (Erickson 2006: 579)

Durch die Rekonstruktion, „wie bestimmte Handlungen als solche vollzogen werden, wie sie bestimmte Situationen erzeugen und was ihre Spezifität im jeweiligen Kontext ausmacht“ (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013: 90), können Aussagen über routinierte Unterrichtsabläufe generiert werden. Wie in der klassischen Konversationsanalyse kommt auch bei der Arbeit an und mit Videomaterial die Sequenzanalyse zum Tragen:

Sequential organisation is the vehicle through which participants produce and make sense of each other's actions and activities. It enables the routine and ordinary character of everyday activities and events to be accomplished by participants themselves in concert and in collaboration with each other. (Heath/Hindmarsh/Luff 2011, zitiert nach Herrle/Dinkelaker 2016: 107)

Der Anschaulichkeit halber werden im Folgenden Sequenzelemente, die aus dem Primärdokument „Video“ extrahiert wurden, sequenzanalytisch untersucht. Nach Herrle/Dinkelaker (2016) hat sich zum Vorgehen sequenzanalytischer Videoanalysen eine Vier-Schritte-Systematik bewährt:

- a) Wahl eines analyserelevanten Ausschnitts;
- b) Fokussierung von (Inter)aktionssträngen und Rekonstruktion von Äußerungsverkettungen;
- c) Analyse struktureller Muster und funktionaler Bezüge;
- d) Befragung der Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der getroffenen Auswahl. (Herrle/Dinkelaker 2016: 108-119)

An einem Fallbeispiel einer 9. Klasse Deutschunterricht soll veranschaulicht werden, wie die Lehrkraft im Rahmen einer Frage-Antwort-Sequenz das Klassenzimmer als Ressource ihrer kommunikativ-handlungsbezogenen Aktivität nutzt und welche Handlungserwartungen damit für die Schüler/innen verbunden sind.

Der untersuchte Ausschnitt ereignet sich im ersten Drittel der Unterrichtsstunde. Von Bedeutung für den ausgewählten Fall ist die Tatsache, dass der Unterricht wegen verkürzter Stunden an diesem Tag nicht im ursprünglichen Klassenraum, sondern im Computerraum abgehalten wird. Dieser Raum unterscheidet sich architektonisch nicht nur durch die Größe (ein lang nach hinten gezogener schlauchartiger Raum) von dem ursprünglichen Unterrichtsraum dieser Klasse, sondern v.a. durch die Anbringung von einem Computer an jedem Tisch, was die Sichtbarkeit zwischen Lehrkraft und Schülern/innen ohne Positionsveränderungen von Seiten der Lehrerin u.U. erschwert oder gar verhindert.

Es ist naheliegend, dass dieser Ort für Einzelarbeiten an einem PC und nicht etwa für Gruppenarbeiten vorgesehen ist. Dass die Abhaltung eines Deutschunterrichts in einem Raum, in dem ein „Abtauchen“ hinter dem Monitor möglich ist, multimodal anders gestaltet wird, und u.U. werden muss, um möglichst alle Schüler/innen „bei Stange zu halten“, ist aufgrund der speziellen räumlichen Konstituierung erwartbar.

Das Thema dieser Stunde ist die Rede von Richard Weizsäcker aus dem Jahr 1984-1985, die auf die Leinwand im vorderen Klassenzimmerbereich projiziert wird. Aufgabe der Schüler/innen ist es, den Inhalt der Rede sowie die sprachlichen Gestaltungsmittel, die der Redner verwendet, wiederzugeben. Das Fallbeispiel wird im analytischen Teil nochmals in Bezug auf die Frage nach Partizipation vorgestellt werden. Im Folgenden geht es vorwiegend darum, zu demonstrieren, wie die (veränderten) Gegebenheiten des Raums für bestimmte unterrichtliche Zwecke genutzt werden.

Im Zentrum des Verlaufs der Sequenzanalyse steht der Übergang von der Aufgabenstellung zur Klärung des für die Bearbeitung der Aufgabe relevanten Begriffs, die sich als W-Frage-Antwort-Bewertungssequenz gestaltet. Sprachlich ist die Frage an die gesamte Klasse gerichtet (<<p>was sind\_n SPRACHliche mittel;), die turnabschließend durch Fremdwahl (PAU1a;>) in der Beteiligungsbreite für die Schüler/innen eingeschränkt wird. Multimodal zeigt das Video, dass die Lehrkraft eine Reihe an non-verbalen Ausdrucksressourcen einsetzt. Aufgrund der Informationsdichte, die mit multimodalen Analysehaltungen einhergeht, empfiehlt es sich wie folgt vorzugehen:

In a set of these recursive passes attend either mainly to speech or mainly to nonverbal behavior, focusing on one party at a time in the interaction. Then shift attention, for that same

individual to the other channel (from verbal to nonverbal, or vice versa). (Erickson 2006: 578)

### (1) Untersuchung des ersten Raumsegments



#### Ausschnitt 2-1: was sind denn sprachliche Mittel (Klasse 9, Richard Weizsäcker-Rede; Minute 8:57)

L = Lehrerin

118 L: <<p>was sind\_n SPRACHliche mittel;  
119 \*Bewegung der Lehrerin setzt ein  
120 PAUla;>

*Beschreibung:* Die Lehrerin befindet sich in der Mitte des Computerraums (siehe S 2). Vor Einsetzen des obigen Verbaltranskripts macht sie die Schüler/innen darauf aufmerksam, dass sie sich im Folgenden noch einen Teil der Weizsäcker-Rede ansehen werden. Die Aufgabe der Schüler/innen besteht darin, auf sprachliche Mittel zu achten. Verbal ist ihre Frage (vgl. Z.118), was sprachliche Mittel sind, an die gesamte Klasse gerichtet. Erst das namentliche Aufrufen einer Schülerin in Zeile 120 (PAUla;>), das hier als expandierte Fremdwahl gestaltet ist, führt zu einer (temporären) Partizipationseinschränkung. Die Beinbewegung der Lehrerin setzt noch vor der verbalen Adressierung ein (was, Z. 118) ein. Ihr Kopf und ihr Blinkwinkel sind während der gesamten Frage (<<p>was sind\_n SPRACHliche mittel; Z. 118) in den Bereich gerichtet, wo sich die Schülerin befindet, die im Anschluss aufgerufen werden wird. Im Gegensatz dazu ist die Aufgabenstellung (die Schüler/innen sollen auf sprachliche Mittel achten), die explizit an die Klasse gerichtet ist, von keiner Fokussierung auf eine bestimmte Person gekennzeichnet. Vielmehr schweift ihr Blick im Klassenzimmer umher, was prinzipiell (temporäre) Beteiligungsmöglichkeiten für die gesamte Klasse eröffnet.

*Bedeutungen und Funktionen:* Die von der Lehrkraft gestellte W-Frage dient dazu, zu überprüfen, ob die Schüler/innen unter dem Begriff *sprachliche Mittel* (vgl. Z. 118) etwas verstehen. Ohne das Wissen darüber, was sich hinter dem Begriff verbirgt, kann die Aufgabe nicht gelöst werden. Da davon ausgegangen werden kann, dass nicht alle Schüler/innen die Bedeutung des Begriffs kennen, hat die Frage die Funktion, die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/innen bei der Bewältigung der Aufgabe zu gewährleisten bzw. zu erhöhen. In diesem Sinne dient die

Wissensüberprüfung der Ermöglichung konkreter Beteiligungsmöglichkeiten im Verlauf des Unterrichts.

Unter einer multimodalen Perspektive ist interessant, dass die Lehrkraft während der Formulierung der Frage ihre Blickrichtung bereits sehr fokussiert in die hintere linke Ecke des Klassenraums, dort, wo sich Paula befindet, richtet. Auch die Positionsveränderung tritt relativ zu Beginn der Formulierung, nämlich bei *was* (vgl. Z.118), ein. Blickrichtung und Bewegungssteuerung sind kongruent und auf eine anvisierte Schülerin gerichtet, die nun mehr oder weniger im Aufmerksamkeitsfokus der Lehrkraft ist.

## (2) Untersuchung des zweiten Sequenzelements



120 L: PAULa;>

*Beschreibung:* Die Lehrerin bewegt sich weiter in Richtung der anvisierten Schülerin und kommt 3 Sekunden nach der Adressierung (*PAULa;>* Z. 120) in Nähe der Schülerin zum Stehen. Das Zusammenfallen der Hände findet synchron mit der verbalen Adressierung der Schülerin statt. Während die anderen Schüler/innen in Sequenzelement 2-1 noch ihre Blicke nach vorne oder zur Lehrkraft gerichtet haben, lässt sich in diesem Element eine Fokusverschiebung feststellen. Einige Schüler/innen blicken nun in Richtung der aufgerufenen Schülerin. Auch der Schüler links am Fenster, der zuvor seinen Blick noch zur Seite gerichtet hat, wendet seinen Kopf in den hinteren Raumbereich (vgl. S 3).

*Bedeutungen und Funktionen:* Der Positionswechsel der Lehrkraft in Richtung Paula führt durch die zunehmende Reduzierung der Distanz zwischen den beiden Interaktantinnen zu einem Forcieren von Beteiligung für die adressierte Schülerin. Nicht nur verbal durch die Adressierung der Schülerin, sondern auch durch die Positionsverschiebung der Lehrerin wird der Partizipationsrahmen für die anderen Klassenmitglieder eingeschränkt. Auch das Zusammenfallen der Hände (sie werden in ruhiger Position vor dem Oberkörper gehalten), welches mit Nennung des Namens vollzogen wird, signalisiert, dass die Lehrerin eine Antwort von Seiten der Schülerin erwartet.

### (3) Untersuchung des dritten Sequenzelements



*Beschreibung:* Sequenzelement 3 lässt eine weitere Distanzreduzierung zwischen Lehrerin und Schülerin, die sich hinten links am Fensterplatz befindet, erkennen. Auffallend ist, dass sich die Lehrkraft nicht direkt vor der Schülerin Paula positioniert, sondern eine Position an dem Platz daneben wählt. Ein Großteil der Schüler/innen in der rechten Sitzreihe hat ihre Blickrichtung auf die Interaktionsdyade Lehrerin und Paula gerichtet, die die Antwort auf die Frage liefert.

*Bedeutungen und Funktionen:* Dass die Schülerin ihre Antwort liefert, nachdem die Lehrkraft ihre endgültige Position an dem Tisch neben Paula eingefunden hat, verdeutlicht die Relevanz multimodaler Ausdrucksressourcen. Die Erwartung von Seiten der Lehrerin, zu antworten, ist an dieser Stelle maximal.

**Ausschnitt 2-2: aber natürlich wäre Ironie ein sprachliches Mittel (Klasse 9, Weizsäcker-Rede; Minute 8:59)**

**P = Paula; L = Lehrerin**

122 P: <<p>ähm-  
 123 \*Die Lehrkraft rückt einen Schritt näher und verharrt in ihrer Position  
 124 zum bEispiel-  
 125 metAphern-  
 126 oder verglEiche-  
 127 \*Zustimmendes Kopfnicken durch die Lehrerin  
 128 oder-  
 129 so;  
 130 oder halt iro-  
 131 ironIE;  
 132 oder sowas;  
 133 \*Lehrerin blickt überlegend nach oben rechts  
 134 also==  
 135 =i[ronie jetzt eher WEniger.>  
 136 L: [ja\_a-  
 137 in dem FALL weniger==  
 138 =aber natürlich wär iroNIE a sprachliches mittel-  
 139 \*Die Lehrkraft beginnt, sich von Paula wegzu-  
 140 drehen

Durch die Positionierung blendet die Lehrkraft – wenn auch für kurze Zeit – die anderen Klassenmitglieder visuell aus. So müsste sie erst ihren Oberkörper drehen, um

zumindest einen Teil der anderen Schüler/innen in ihrem Blickfeld zu haben. Auch die Schüler/innen könnten das Interaktionsgeschehen zwischen Paula und der Lehrerin nicht visuell verfolgen, wenn sie in ihrer ursprünglichen Position – mit Kopf nach vorne – bleiben würden. Das Standbild 4 zeigt, dass ein Großteil der Klasse ihre Blicke nach hinten links richtet, wodurch Paula und die Lehrerin in den Fokus der Klassenöffentlichkeit geraten. Die Beteiligungsmöglichkeiten für die anderen Schüler/innen sind minimal, um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft für sich zu gewinnen, müssten sie verbal in die Interaktionsdyade zwischen der Lehrerin und Paula eingreifen.

#### (4) Untersuchung des vierten Sequenzelements



138 L: =aber natürlich wär ironIE a sprachliches mittel-

*Beschreibung:* Die Lehrkraft hat durch körperliches Wegdrehen von Paula die Interaktionsdyade aufgelöst. Ihr Körper und ihr Blick sind auf die hintere rechte Reihe gerichtet, was ihre Ansprechbarkeit für die anderen Schüler/innen demonstriert. Während die Fokussierung auf Paula eine eingeschränkte Ansprechbarkeit für den Rest der Klasse bedeutet, geht mit der Veränderung ihrer Position im Raum eine Erweiterung partizipativer Räume einher, wodurch potenzielle Partizipationszwänge für andere Schüler/innen generiert werden.

*Bedeutungen und Funktionen:* Durch die Positionsveränderung der Lehrkraft ist Paula aus ihrer Funktion der Antwortgebenden einstweilen entlassen. Die Lehrerin öffnet sich körperlich wieder dem Rest bzw. hier einem Teil der Klasse. Die Stelle, an der sie dies tut, ist insofern interessant, als dass es an einer sequenziellen Stelle platziert ist, an der es um die Sicherstellung von Wissen geht. Auch wenn Ironie in der Richard Weizsäcker-Rede u.U. nicht zu finden sein wird, fällt sie unter die Kategorie der sprachlichen Mittel und ist somit – wie es die Lehrkraft tut – ratifizierungsfähig. Die Positionsausrichtung wird hier unterstützend zur verbalen Ratifizierung eingesetzt, um zu signalisieren, dass dieses Wissen nicht nur für Paula, sondern für alle Schüler/innen geltend ist.

*Zusammenfassung der Interpretation:* Die sequenzielle Analyse dieses Ausschnitts war an der Frage interessiert, wie Lehrer/innen den Unterrichtsraum als Ressource für ihre kommunikativen und handlungspraktischen Aktivitäten nutzen. Es zeigt sich, dass die Ressource Raum dafür genutzt wird, Partizipationsverpflichtungen zu forcieren (hier: die schrittweise Aufhebung der Distanz zu der adressierten Schülerin), was mit Erwartungen anderer Schüler/innen in Bezug auf deren Beteiligungsverhalten

verbunden ist. Dass die Adressierung als Mittel der Fremdwahl ergänzend mit multimodalen Ausdrucksressourcen zusammenfällt, hier: das Aufbrechen des Distanz-Rahmens zwischen Lehrerin und ausgewählter Schülerin, wäre ohne das Videomaterial nicht ersichtlich geworden. Die Nutzung des Raums und die körperlichen Koordinierungsleistungen der Lehrerin dienen dazu, Erwartungshaltungen von Seiten der Lehrerin zu lesen und folglich Partizipation zu steuern.

Es ist auffallend, dass sich sonst kein anderer Schüler, keine andere Schülerin zu Wort meldet, um die Frage zu beantworten. Zum einen könnte dies an der Fremdwahl durch die Lehrkraft liegen, die „ihre“ Schülerin bestimmt hat. Andere Filmsequenzen aus dem Datenkorpus zeigen jedoch Fälle, in denen bei Bestimmung eines Schülers/einer Schülerin andere Klassenmitglieder durchaus den Wunsch zur Beteiligung mittels Handmeldung oder verbalen Mitteln signalisieren. Der verstärkte körperlich-räumliche Einsatz der Lehrkraft, hier das schrittweise Herantreten an Paula, vermittelt den anderen Schülern/innen, dass sie für kurze Zeit außerhalb des Fokusbereichs der Lehrkraft sind und erst durch eine Positionsveränderung der Lehrerin wieder partizipativ angesprochen sind. Bereits zu Beginn der Fragestellung fokussiert die Lehrerin diejenige Schülerin, die für die Beantwortung der Frage verantwortlich sein wird, wobei sich hier zeigen lässt, dass eine anfängliche Verengung des Adressatenfokus nach Beantwortung der Frage zugunsten einer Weitung des Adressatenfokus aufgelöst wird. Verengung bzw. Weitung des Adressatenfokus fungieren partizipationssteuernd, indem sie den Beteiligten *displayen*, welche Form der Beteiligung situativ erwartet wird.

Die Positionsänderung der Lehrerin aus dem Zentrum im mittleren Klassenzimmerbereich in den hinteren linken Bereich demonstriert sich als „Spiel“ zwischen Nähe und Distanz. Die Distanz zu dem Rest der Klasse, die für kurze Zeit aus dem Aufmerksamkeitsfokus der Lehrkraft entlassen sind, und die Nähe zu Paula, deren Partizipationsverpflichtung mit fortschreitendem Näher-Kommen der Lehrerin forciert wird. Der Wechsel körperlicher Koordinierungs- und Positionierungsleistungen von Seiten der Lehrerin korreliert mit veränderten Formen der Beteiligung für die Schüler/innen, was je nach Adressatenfokus situativ temporäre Partizipationsrahmungen etabliert.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass für die Herstellung spezifischer Beteiligungsformen unterschiedliche Ausdrucksressourcen zum Einsatz kommen und welche Erwartungen mit der jeweiligen Position im Raum für die Klasse und für einen einzelnen Schüler, eine einzelne Schülerin verbunden sind. So wie die Aufhebung der Distanz zu einem Schüler, einer Schülerin eine Beteiligungsverpflichtung forciert, so erschwert diese multimodale Adressatenfokussierung die Beteiligungsmöglichkeiten für den Rest der Klasse. Der interaktionale Aufwand, den die anderen Schüler/innen leisten müssten, um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft zu bekommen, ist größer als bei einer Lehrkraft, die sich in einer *one faces to many faces* Position an ihrem Fokusplatz im Frontalbereich befände. Auch wenn der Rest der Klasse temporär einer aktiven Beteiligungsverpflichtung nicht nachkommen muss, werden sie partizipativ gefordert (aktives Zuhören), indem sie damit rechnen müssen, als Nächste/r aufgerufen zu werden.

Die Einbindung dieses konkreten Fallbeispiels aus dem Datenkorpus in diesem Kapitel sollte zum einen als Veranschaulichung dienen, zum anderen sollte der Mehrwert, den videografisches Datenmaterial mit sich bringt, verdeutlicht werden. Die Nutzung der Ressource Raum in Zusammenspiel mit verbalen Ausdrucksressourcen, die mittels Videos als Datentyp analysiert werden kann, bringt gerade für die Unterrichtsforschung und konkret für das Lehrer/innen-Handeln im Klassenraum vielfältige Einsichten in unterrichtliche Handlungsaktivitäten.

## 2.3 Datenerhebung

### 2.3.1 Beschreibung der Daten

Die Erhebung der in dieser Arbeit verwendeten Daten fand im Zeitraum vom 02.02.2015-17.02.2015 am Wirtschaftswissenschaftlichen und Naturwissenschaftlichen Gymnasium (WWG) in Bayreuth statt. Das Korpus besteht aus 12 Zeitstunden im Fach Deutsch, die in den Klassenstufen 6-12 aufgenommen wurden. Bei den Unterrichtsstunden handelt es sich jeweils um Doppelstunden (90 Minuten), die mit zwei Videokameras und zwei Audioaufnahmegeräten aufgenommen wurden. Die sechs Lehrkräfte, die an dem Projekt teilgenommen haben, setzen sich aus drei männlichen und drei weiblichen Lehrkräften zusammen. Darunter befinden sich fünf erfahrene Lehrer/innen<sup>17</sup> und eine Lehrerin im ersten Schuljahr nach dem Referendariat.

Der Kontakt zu dieser Schule entstand bereits während meines fünfwöchigen Praktikums im Jahr 2013 im Rahmen meines Lehramtsstudiums. Bevor mit den Aufnahmen an der Schule begonnen werden konnte, traf ich mich mit dem Oberstudiendirektor und zwei Studiendirektoren der Schule zu einem persönlichen Gespräch, um sie über mein Vorhaben am WWG zu informieren. Nach deren Zustimmung wurde in einem Brief das Bayreuther Schulamt über das Vorgehen am WWG informiert und um sein Einverständnis gebeten. In einem weiteren Schritt wurden die Schüler/innen und Eltern in einem von mir verfassten Brief über die Aufnahmen an der Schule informiert und ebenfalls um ihre schriftliche Zustimmung gebeten. Bis auf wenige Ausnahmen gaben alle Schüler/innen und Eltern in schriftlicher Form ihr Einverständnis ab. Diejenigen Schüler/innen, die für das Forschungsprojekt nicht gefilmt werden wollten, wurden entsprechend im Raum platziert, so dass sie auf den Videokameras nicht sichtbar waren.

Jede Unterrichtsstunde wurde aus zwei Perspektiven mit festen Stativen gefilmt: Eine Videokamera befand sich im vorderen Bereich des Klassenraums in Tafelnähe, eine andere an der Rückwand des jeweiligen Raumes. Dies hat den Vorteil, dass ein Großteil des Klassenzimmers und die Interaktionsstrukturen zwischen den Beteiligten erfasst werden konnten. Die beiden Audioaufnahmegeräte wurden ebenfalls auf diese Weise im Raum verteilt: Ein Gerät befand sich immer im vorderen Bereich des Klassenzimmers, ein anderes im hinteren Teil des Raumes auf den Fensterbänken. In den meisten Fällen wurden die technischen Hilfsmittel noch vor Beginn des Unterrichts von mir aufgebaut, in einigen wenigen Fällen mit Beginn der Stunde. Ich selbst war in allen Unterrichtsstunden anwesend und saß im hinteren Teil des Raumes an

---

<sup>17</sup> Es wurden sehr erfahrene Lehrer/innen untersucht, die in etwa 20 bis 30 Jahre Berufserfahrung haben sowie ein erfahrener „Junglehrer“ mit 3-jähriger Berufserfahrung.

der Wand in der Nähe der Videokamera. Dies gab mir die Möglichkeit zur zusätzlichen ethnographischen Beobachtung der Stundenabläufe.

Die Aufnahmesituationen erweisen sich als größtenteils natürlich. Außer durch eine 6. Klasse erhielten die Kameras und Audioaufnahmegeräte nur wenig bis kaum Beachtung. Da die Geräte in dieser Klasse bereits 15 Minuten vor Stundenbeginn aufgebaut waren, hatten die Schüler/innen Zeit, diese genauer „unter die Lupe“ zu nehmen. Eine Gruppe von Schülern/innen nutzte die Gelegenheit, um Grimassen in die Kameras zu machen oder sich gestikulierend vor diese zu stellen. Diese Situation relativierte sich mit Beginn der Stunde, so dass die Kameras mit Fortschreiten des Unterrichts kaum noch Beachtung fanden. Im Gegensatz zu dieser anfänglich starken Reaktion auf die neue Situation ließ sich in einer 11. Klasse, in der die Kameras auch längere Zeit vor Stundenbeginn bereitstanden, wenig bis kaum Beachtung feststellen. So ließen sich die drei Schülerinnen, die bereits im Klassenzimmer waren, nicht davon abbringen, ihre privaten, unterrichtsfernen Gespräche weiterzuführen. In den Daten, die für diese Analyse verwendet werden, lassen sich kaum Situationen feststellen, in denen eine auffallende Reaktion der Lehr/innen und Schüler/innen auf die Kameras sichtbar würde.

Da die Datensammlung in der Unter-, Mittel- und Oberstufe stattfand, zeichnet sie sich durch eine große Bandbreite der behandelten Unterrichtsthemen aus. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die aufgezeichneten Unterrichtsstunden. Bei den Namen der Lehrkräfte handelt es sich um Aliasnamen.

<b>Klassenstufe</b>	<b>Thema der Stunde</b>	<b>Lehrkraft</b>	<b>Dauer in Minuten</b>
1. 6	Merkmale von Fabeln, Einzelarbeit und Sammlung von inhaltlichen und formalen Kennzeichen von Fabeln, Attribute und Einübung anhand von Beispielsätzen	Herr Herrmann (3-jährige Berufserfahrung)	90
2. 7	Die Entstehung des Buchmarkts, Einzelarbeit und Sammlung der Ergebnisse der Abläufe der modernen Buchherstellung	Herr Schröder (30-jährige Berufserfahrung)	90

3.	8	Lektürearbeit: „Hüter der Erinnerung“ (Lois Lowry), Gruppenarbeit zu einzelnen Themenbereichen der Lektüre und anschließende Sammlung der Ergebnisse, Thema Holocaust: Besprechung einer Grafik, Klärung von neuen Wörtern zum Thema Holocaust in Einzelarbeit und späterer Sicherung der Ergebnisse	Frau Müller (Erstes Schuljahr nach dem Referendariat)	90
4.	9	Video-Ausschnitt der Rede von Richard Weizsäcker von 1984-1985 Besprechung des Inhalts und der sprachlichen Gestaltungsmittel der Rede	Frau Ludwig (20-jährige Berufserfahrung)	90
5.	9	Vorbereitung auf die nächste Schulaufgabe (Erörterung), Diskussion eines Facebook-Posts, Partnerarbeit: Finden von Argumenten zu einem vorgegebenen Thema	Frau Ludwig (20-jährige Berufserfahrung)	90
6.	10	Besprechung eines Textes „Biosphäre zwei“: Besprechung rhetorischer Mittel, Aufbau von Texten, Arbeit mit unbekanntem Wörtern	Herr Stürmer (30-jährige Berufserfahrung)	90
7.	11	Arbeit mit einer Karikatur zum Thema Zensur, Arbeit mit dem Text von Georg Büchner „Der Hessische Landbote“: Gliederung, inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text	Frau Bauer (20-jährige Berufserfahrung)	90
8.	12	Vorbereitung auf die kommende Schulaufgabe: Arbeit mit der Lektüre „Das Leben des Galilei“ von Bertolt Brecht	Herr Herrmann (3-jährige Berufserfahrung)	90
Gesamt 720 Minuten = <b>16 Stunden</b>				

**Abbildung 1: Übersicht über die aufgezeichneten Unterrichtsstunden**

Bis auf eine Unterrichtsstunde (10. Klasse) integrierten die Lehrkräfte neben Frontalunterricht Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeitsphasen in ihren Unterricht.

Hinsichtlich des Erfahrungshorizontes konnte festgestellt werden, dass die Lehrerin, die sich im ersten Schuljahr nach dem Referendariat befindet, die Unterrichtsphasen deutlicher markiert (bspw. das Vorlegen von Grafiken zur Schüleraktivierung), als dies bei sehr erfahrenen Lehrkräften der Fall war. Da ferner keine markanten Auffälligkeiten hinsichtlich der Berufserfahrung festgestellt werden konnten, wird der Erfahrungshorizont Lehrender bei der Analyse nicht berücksichtigt.

### 2.3.2 Datenaufbereitung und Analyse der Daten

Ein entscheidender Schritt bei multimodalen Analysen natürlicher Interaktionsereignisse ist neben der Datensammlung die Datenaufbereitung. Transkripte und Videomaterialien sind dabei konstitutiver Bestandteil. Um aus dem Gesamtdatenkorpus die für die Fragestellung relevanten Besonderheiten zu erfassen, wurden nach mehrmaligem Sichten des Videomaterials diejenigen Stellen erfasst, in denen Partizipation relevant ist. Auf dieser Basis wurden erste Transkripte erstellt und Standbilder aus dem Primärdokument "Video" extrahiert, die in einer Kollektion angelegt wurden. Bei den Transkripten wurden die echten Namen der Beteiligten durch Aliasnamen ersetzt. Die Transkription und das Erstellen der Standbilder wurden von mir selbst durchgeführt. Da in dem Klassenraum zwei Videokameras aus unterschiedlichen Perspektiven aufgestellt waren, konnte während des Transkribierens die Vertonung auf den Videokameras verwendet werden. Nur in seltenen Fällen, wenn diese auf den Videokameras nicht zu rekonstruieren war, musste eines der beiden Audioaufnahmegeräte zum Einsatz kommen, die, wie die Videokameras, an unterschiedlichen Orten im Raum platziert waren. Die Transkription wurde nach GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiert und im Laufe des Prozesses weiter angepasst und verfeinert. Da diese Arbeit einen Beitrag zur multimodalen Interaktionsanalyse leistet, bei der alle Ausdrucksressourcen als gleichwertig erachtet werden, entsprechen die hier vorgestellten Verbaltranskripte den Konventionen des Basistranskripts nach GAT2. Wenn Auffälligkeiten in Bezug auf Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeit sowie emotionale Veränderungen der Stimmqualität als besonders in den Fokus traten, wurden diese entsprechend transkribiert. Der Zeilenumbruch erfolgte nach Intonationseinheiten. Längere Pausen/Phasen der Stille wurden technisch ausgemessen und entsprechend festgehalten. Die Transkripte wurden durch visuelle Aspekte unterstützt. Dabei kamen sowohl Standbilder als auch Verschriftlichungen im Transkript zum Einsatz. Gerade Letzteres birgt in Bezug auf die Lesbarkeit und Verständlichkeit einige Herausforderungen mit sich und wird durch die Tatsache, dass noch keine festen Darstellungskonventionen zur Integration non-verbaler Ausdrucksmodalitäten existieren (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013: 105), verschärft.

In meiner Arbeit habe ich mich dazu entschieden, den Einsatz von non-verbale Aspekte mit einem kleinen Sternchen und die Stelle im Transkript, an der es zum Einsatz non-verbaler Besonderheiten kommt, fett zu markieren und das Verhalten entsprechend zu beschreiben. Dieses Verfahren stellte für mich die lesbarste Variante dar, ohne dass es zu Störungen durch weitere Symbole im Transkript kommt. Der folgende kurze Ausschnitt einer 6. Klasse soll das Verfahren kurz demonstrieren.

**Ausschnitt 2-3: welches Merkmal steht da für uns im Moment im Vordergrund  
(6. Klasse, Fabeln im Deutschunterricht; Minute 9:27)**

14 L: <<len>welches (.) MERKmal-  
15 steht dA für uns <<all>im moMENT im vordergrund;>  
16 \*Lehrer klatscht  
17 Hände zusammen

Sowohl die Transkription als auch die Auswahl der Standbilder wurde von der Prämisse geleitet, kein Detail als irrelevant zu verwerfen (vgl. Heritage 1984: 241). Standbilder, die aus dem Primärdokument "Video" extrahiert wurden, habe ich in dem Fließtext an den entsprechenden Stellen integriert und mit Nummern versehen. Die Bearbeitung der Standbilder erfolgte mit dem Bildbearbeitungsprogramm *Gimp*. Zum besseren Verständnis kamen bei einigen Standbildern – gerade, wenn mehrere Personen im Raum zu sehen sind – Zeichenformen (Kreise und Zahlen) zum Einsatz, die die analysierten Personen-Konstellationen und/oder einzelne Personen, die im Moment der Analyse im Vordergrund stehen, ins Zentrum des Bildes rücken.

Da voranalytisch noch keine konkrete Fragestellung und/oder – gemäß der Konversationsanalyse – Hypothesen formuliert wurden, ergab sich diese erst im Laufe der intensiven Arbeit an und mit dem Datenmaterial. Die Analyse-Schwerpunkte (Kapitel 4, 5 und 6), in denen Partizipation zum Tragen kommt, entstanden nach einer mehrmaligen und intensiven Sichtung des gesamten Datenkorpus. Die Formen und Phasen von Unterricht, die sich dabei als für die Fragestellung relevant erwiesen haben und durch spezifische Phänomene in den Fokus traten, wurden in einem weiteren Schritt erneut gesichtet und die jeweiligen Stunden miteinander verglichen. Ließen sich generalisierende Einzelphänomene festmachen, wurden diese erneut detailliert analysiert und transkribiert. Die Kapitel sind dabei Ergebnis vielfältiger Fallanalysen, wobei in der Arbeit darauf geachtet wurde, möglichst Fälle unterschiedlicher Lehrkräfte und Klassen vorzustellen. Die hier dargelegten Unterrichtsausschnitte stellen nicht die Gesamtzahl der transkribierten Sequenzen dar. Vielmehr handelt es sich um Fallbeispiele, die auch bei anderen Lehrkräften und Klassenstufen ähnliche Phänomene aufweisen.

Die Herangehensweise bei der Bearbeitung der einzelnen Kapitel unterscheidet sich. Während in Kapitel 4 (Beteiligungsformen in Etablierungsphasen von Unterricht) mit der Analyse von Standbildern, die aus dem Primärdokument extrahiert wurden, begonnen wurde und die verbalen Aspekte anhand von Transkripten später in ihrem sequenziellen Verlauf integriert wurden, standen bei den Kapiteln 5 und 6 zu Beginn der Analyse verbale Aktivitäten der Beteiligten im Vordergrund. Dieses Vorgehen ergab sich sowohl aus dem analytischen Interesse der einzelnen Kapitel als auch aufgrund des zur Verfügung stehenden Materials. Auch wenn nicht-sprachliche Interaktionen und/oder die Analyse eines "leeren" Raumsegments (vgl. Kapitel 4.1) keine Redezüge aufweisen, "kann aber auch hier eine Sequenzanalyse durchgeführt werden" (Tuma/Schnetter/Knoblauch 2013: 95). Das gefilmte Material wurde dabei mehrfach gesichtet und Praktiken des Blicks, der Position und Positionierung, Körperhaltung, Laufwege festgehalten und in Form von Standbildern in den Fließtext integriert. Die Analysen orientieren sich an den Prinzipien der Konversationsanalyse und

weniger an didaktischen Normen. Das Datenkorpus zeigt, dass überindividuelle Fälle zum Tragen kommen und bestimmte Phänomene bei unterschiedlichen Lehrkräften und Klassen in ähnlicher Weise auftreten. Da davon auszugehen ist, dass die hier herausgearbeiteten Phänomene auch bei anderen authentischen Unterrichtssituationen auftreten, sind die Ergebnisse dieses Einzeldatenkorpus bspw. für Lehramtsstudierende oder Referendare von besonderem Wert, da sie Einsichten in pädagogisches Handeln eröffnen und zur Reflexion in Bezug auf die eigene Unterrichtspraxis anregen können.

### 3. Forschungsstand

#### 3.1 Raum in der Interaktion

Gesprächsanalytische Forschungen schenken dem Konzept der Sequenzialität der Interaktion bisweilen mehr Aufmerksamkeit als der Räumlichkeit, „also der Organisation der Verortung und Platzierung Anwesender im Raum“ (Hausendorf 2010: 163). Mit dem Konzept der Sequenzialität existiert bereits eine „methodologische Leitorientierung, die sich in unzähligen Analysen empirisch bewährt hat und theoretisch explizierbar ist“ (ebd., 163). Da sich verbale Interaktionen nie raum- und ortlos vollziehen, kann man sagen, dass sie zeitlich und räumlich eine Interaktionsumgebung konstituieren. Da man in rein linguistisch angelegten Arbeiten (noch) relativ selten Studien findet, die sich konkret mit Interaktion und Raum beschäftigen, hilft i.d.R. ein Blick in die Nachbardisziplinen, wie bspw. Soziologie, um einen Einblick in diesen Forschungsbereich zu bekommen. Neben der älteren Tradition Goffmans gibt es bisweilen jüngere Forschungen zur Soziologie des Raumes (vgl. z.B. Löw 2001; Dünne/Günzel 2006; Schroer 2007). Aus kultursoziologischer Perspektive sind u.a. Richardson/Jenson 2003 zu nennen (vgl. Hausendorf 2010: 167). In der Erziehungswissenschaft wird das Thema Raum und Räumlichkeit vorwiegend unter dem Aspekt der „Gestaltung von Räumen zu pädagogischen Zwecken“ (Nolda 2006: 313) beleuchtet. Erste Ansätze zu diesem Thema sind ebenfalls relativ spät zu finden (vgl. u.a. Löw/Ecarius 1997; Liebau/Miller-Kipp/Wulf 1999; Pilarczyk/Mietzner 2000 und 2006). Löw (2001) bspw. definiert Raum als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (zitiert nach Nolda 2006: 314), wobei sie dabei Materialität und Sozialität als zusammengehörend versteht. Dadurch, dass Menschen Bestandteile von Räumen sein können und aktiv „an der Verknüpfung von Elementen zu Räumen beteiligt“ (ebd., 314) sind, distanziert sie sich von einer rein materiellen Definition von Raum (vgl. ebd., 314):

Raum wird unter dieser Perspektive nicht nur als Substanz gesehen, Raum entsteht vielmehr aus der Platzierung in Relation zu anderen Platzierungen. (ebd., 314)

Gerade mit der Betonung des Sozialen und Prozesshaften ist eine Vorgabe verfügbar, die sich auch und gerade auf pädagogische oder pädagogisch genutzte Räume anwenden lässt (vgl. ebd., 314; Breidenstein 2004). Der ursprünglichen Auffassung von Räumen als Behälter von Aktivitäten „steht somit eine eher interaktionistische gegenüber, die Räume unauflösbar mit der Organisation und dem Vollzug von Aktivitäten verbindet“ (vgl. Crabtree 2000, zitiert nach Nolda 2006: 316).

Die Anzahl qualitativer Videoanalysen im unterrichtlichen Kontext ist sehr überschaubar. Dies mag auch mit der rechtlichen Genehmigung unterrichtlicher Videoaufnahmen sowie der großen Datenmenge zu tun haben, „hat aber seinen Ursprung vor allem in der mangelnden methodischen Durchdringung der Frage nach dem wissenschaftlichen Umgang mit 'bewegten' Bildern“ (Nolda 2006: 315). Im erziehungswissenschaftlichen Kontext fand in Bezug auf die Frage nach der Aneignung von Räumen eine Studie auf der Basis von Videoanalysen statt, die sich mit Raumritualen in der Schule befasst (Wagner-Willi 2004, 2005). Wichtiger Impulsgeber bei der Auseinandersetzung mit nicht-sprachlichen Aspekten menschlichen Verhaltens waren

sicherlich die *workplace studies* (Knoblauch/ Heath 1999; Whalen/Whalen 2003), die aufgrund der wachsenden Technisierung von Arbeitsplätzen non-verbalen Aspekten mehr Aufmerksamkeit schenken (vgl. Nolda 2006: 315).

Das Interesse an non-verbalen Ausdrucksmodalitäten (wie Blickrichtungen, Gesten, Körperhaltungen und Körperbewegungen im Raum) in der ethnografischen Konversationsanalyse wurde u.a. durch die verbesserten Möglichkeiten der Datenaufnahme von videografischem Material vorangetrieben. In diesem Zusammenhang wurden v. a. Blickrichtungen und Gesten analysiert (vgl. Goodwin 2014; Schegloff 1984). Entgegen der ethnografischen Konversationsanalyse, die „zunächst eine Erweiterung der sprachlichen Daten anstrebte“ (Nolda 2006: 316), setzten sich Interaktionsforscher/innen schon relativ früh mit dem Verhalten in institutionellen Settings auseinander. Vor allem Arzt-Patienten-Interaktionen standen dabei im Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Schefflen 1973; Heath 1986; Birkner 2006; Birkner/Burbaum 2013; Birkner 2017). Für den schulischen Kontext sind u.a. McDermott (1978; 1979) zu nennen.

Das Primat des Sprachlichen scheint auch bei Linguisten/innen und Diskuranalytiker/innen zunehmend in Frage gestellt zu werden, wobei Bereiche wie Prosodie, Mimik und Proxemik in den Vordergrund rücken (vgl. Nolda 2006: 316). Gerade die Aspekte wie Gesten und Körperbewegungen „führte[n] zu der Frage der räumlichen Organisation (vgl. Kendon 1990) bzw. des räumlichen Verhaltens bei Gesprächen oder ihrer 'Choreographie'“ (Nolda 2006: 316).

Geht man von einem interaktionistischen Verständnis von Raum aus, so „muss man Räumlichkeit als einen Aspekt von Anwesenheit konzipieren“ (Hausendorf 2010: 168):

In dem Moment, in dem Anwesenheit interaktiv hergestellt wird, also vereinfacht gesagt mit dem Blickkontakt des Von-Angesicht-zu-Angesicht (face-to-face), sind unweigerlich Personen, Zeit und Raum mitinbegriffen. (ebd., 168)

Räume, die für unterrichtliche Zwecke hergerichtet sind, strukturieren durch die materielle und immaterielle Anordnung im Klassenzimmer die gemeinsame und fokussierte Interaktion der Beteiligten (vgl. Nolda 2006: 316). Wenn ein Raum, hier: der Klassenraum, für die Interaktion relevant werden soll, "müssen wir beschreiben können, in welchen konkreten Erscheinungsformen der Interaktion sich diese interaktive Herstellung des Raumes vollzieht“ (Hausendorf 2010: 168). Konversationsanalytisch gesprochen ist die Konstitution von Räumen unter den Beteiligten ein „interactive achievement“ (ebd., 168) und für die Gesprächsanalyse nur unter diesem Gesichtspunkt von Relevanz (vgl. ebd., 168).

Führt man sich einen Klassenraum vor Augen, so wird deutlich, dass dieser aus unterschiedlichen Zonen besteht, denen pädagogische Aneignungs- und Vermittlungskonzepte zugrunde liegen. Im Fokus stehen dabei die Lenkung von Aufmerksamkeit, die Eröffnung oder das Erschweren von Wahrnehmungsmöglichkeiten (vgl. Nolda 2006: 317). Das System Schule in seiner ursprünglichen Form verdeutlicht dies durch „streng normierte Lokalisierungsparameter für jede Klasse und in Form von Sitzordnungen sogar für jeden einzelnen Schüler“ (Markowitz 1986, zitiert nach Nolda 2016: 317). Der für unterrichtliche Zwecke hergerichtete Raum und seine Einrichtung legen sowohl bestimmte Vermittlungsformen (Frontalunterricht, Projektarbeiten,

schülerzentrierte Unterrichtsformen wie bspw. Gruppenarbeiten) als auch die für den Unterricht typisch erwartbaren Rollen nahe. So wird ein den Klassenraum Betretender als Lehrer/in und/oder Schüler/in identifiziert, sobald er sich an dem für ihn ausgewiesenen Platz niederlässt. Geht man an dieser Stelle – das Platzieren an dem für die jeweilige Rolle vorgesehenen Platz – von einer interaktionistischen Perspektive im Sinne eines „interactive achievement“ aus, so zeigt sich, dass die „Bereitstellung eines Angebots [...] erst von den Adressaten aufgegriffen werden muss, um sich zu realisieren“ (Nolda 2006: 317). Erst durch die „Ausnutzung von Anwesenheit“ (Hausendorf 2010: 172) durch Sensorik, Motorik und Kognition entsteht ein durch die Beteiligten hergerichteter und für eine vorgesehene Zeit zu besetzender Interaktionsraum.

Will man die Interaktion in Räumlichkeiten untersuchen, so wäre die Vorstellung des Raums als *tabula rasa* nicht der richtige Ansatzpunkt. Vielmehr wird in der Literatur von einer "genuine[n] Lesbarkeit des Raumes" (Kesselheim/Hausendorf 2007, zitiert nach Hausendorf 2010: 172) gesprochen, wobei die „kommunikativ-dauerhaften Konstitutionen von Räumlichkeit nicht übersehen [werden dürfen]“ (ebd., 172). Neben Anwesenheit der Beteiligten sind Sprachlichkeit und die Lesbarkeit des Raums wichtige Ressourcen, auf die bei der Situierung zurückgegriffen werden kann. Räumlichkeiten sind dabei nicht als etwas Gegebenes zu betrachten. Vielmehr finden in ihnen Situierungsaktivitäten statt, die zur Erzeugung und Auflösung von Interaktionsräumen führen. Der konkrete Bezug zu Situierungsaktivitäten in Klassenräumen wird im folgenden Kapitel fokussiert. Dabei wird eine Unterscheidung zwischen Wahrnehmungs-, Bewegungs-, Handlungs- und Spielräumen vorgenommen.

## **3.2 Situierungsaktivitäten im Raum**

### **3.2.1 Wahrnehmungsraum**

Für die unterrichtliche Praxis von besonderer Bedeutung ist die wechselseitige Wahrnehmbarkeit der Beteiligten untereinander. Die Reflexion der räumlichen Anordnung eines Klassenzimmers zeigt jedoch, dass die einzelnen Sitzplätze unterschiedliche visuelle Qualitäten für die Schüler/innen bieten (vgl. Breidenstein 2004: 93). Dabei geht es weniger um den Abstand zur Tafel und der Möglichkeit, das von der Lehrkraft Angeschriebene entziffern zu können, als vielmehr um grundlegende Bedingungen, die Interaktionen untereinander ermöglichen. Diese bestehen in der Sichtbarkeit der eigenen Personen und der Anordnung der Inneneinrichtung, Körperausrichtung der Beteiligten sowie Faktoren, die die Wahrnehmung des Geschehens im Raum ermöglichen oder behindern können (vgl. ebd., 93). Die Aufgabe der Beteiligten besteht darin, „aus der Fülle an Möglichkeiten des Wahrnehmbaren die für die Interaktion gerade relevanten Wahrnehmungen auszuwählen und interaktiv zu etablieren“ (Hausendorf 2010: 175). Neben der Anordnung der Sitzplätze, die visuelle Räume konstituieren, gibt es im Klassenraum einen Bereich „herausgehobener Sichtbarkeit“ (Breidenstein 2004: 93). Die Zone im und um den Tafelbereich herum ist – zumindest bei Frontalunterricht – durch die Ausrichtung des Gesichtsfeldes von besonderer Wahrnehmbarkeit für die Beteiligten. In gewisser Weise erinnert diese Zone an eine Bühne, der das Publikum gegenübersteht. Bei Schülern/innen, die an die Tafel geholt werden, „ist die Exponierung [...] vor dem Publikum der Schulklasse, die in der

Struktur der Unterrichtskommunikation angelegt ist (vgl. Breidenstein/Kelle 2002), auch visuell umgesetzt“ (ebd., 93). Je nach Schülerpersönlichkeit kann die gesteigerte Sichtbarkeit der eigenen Person hemmen oder zu besonderen 'performances' einladen (vgl. ebd., 93).

Neben der Sitzordnung der Schüler/innen im Raum, die i.d.R. für ein gesamtes Schuljahr eingehalten wird und durch die Ausrichtung des Klassenraums eine Rahmung erfährt, gilt die zweite Strukturierung der Wahrnehmung im Raum dem Blickfeld der Lehrkraft. Deren Blickfeld kann zwar auch eingeschränkt sein (vgl. Kapitel 2.2.3; Ausweichen in einen Computerraum), aber durch ihre Möglichkeit, sich im Klassenzimmer frei zu bewegen, kann ihr Blickfeld angepasst werden, was ihr in der unterrichtlichen Interaktion die raumstrukturierende Wirkung sichert. Dadurch, dass Lehrer/innen im Klassenraum mobil sind, können sie schon durch leichte Drehungen des Kopfes oder Veränderungen des Standortes ihr Gesichtsfeld entscheidend verändern und den Adressatenfokus weiten oder verengen. Nicht nur für Schüler/innen, die der Lehrkraft etwas verbergen wollen, sondern auch diejenigen, die sich um das Rederecht per Handzeichen bewerben, spielt die Ausrichtung des Gesichtsfeldes der Lehrkraft eine zentrale Rolle. Schüler/innen können anhand der Beobachtung der Kopfhaltung der Lehrkraft relativ gut einschätzen, ob sie sich außerhalb oder innerhalb ihres Gesichtsfeldes befinden (vgl. Breidenstein 2004: 93 f.).

Das Klassenzimmer bietet unterschiedliche Formen von Sichtschutz, hinter denen Schüler/innen Aktivitäten nachgehen können, die dem Sichtfeld der Lehrkraft verborgen sein sollen. Neben dem aufgestellten Buch vor dem Schüler, der Schülerin oder dem Klassenkameraden, der vor einem sitzt, bietet die „Synchronisierung des eigenen Verhaltens mit dem Blickverhalten der [Lehrkraft], d.h. den Zeitpunkt [...], zu dem man sich außerhalb ihres Blickfeldes befindet“ (ebd., 94), die größte Sicherheit. Aufgrund der angesprochenen Mobilität, über die Lehrer/innen im Klassenraum verfügen, können nur kurze und schnelle Aktivitäten durchgeführt werden, wie etwa der rasche Blick zum Nachbarn bei Schulaufgaben, das Weiterreichen eines Zettels oder Fingersprache. Aufgrund der räumlichen Bedingungen des Klassenzimmers gibt es keine wirklichen Verstecke, und wenn ja, dann sind diese nur von kurzer Dauer, denn:

Neben der Ausrichtung des eigenen Verhaltens am Blickverhalten der zentralen Institution der Lehrerin gilt im Klassenzimmer die potentielle wechselseitige Beobachtung aller durch alle. (Breidenstein 2004: 95)

Aus meinen eigenen Feldnotizen während der Unterrichtsstunde einer 10. Klasse konnte ich etwas beobachten, was dem Lehrer anscheinend verborgen geblieben ist. Zwei Schüler, die in der letzten Fensterreihe saßen, beschäftigten sich während des Unterrichts mit dem Schreiben von Spickzetteln, höchstwahrscheinlich für ein anderes Fach. Neben den motorischen Handlungen fand auch leises Flüstern der beiden Schüler untereinander statt. Da keine Sanktionierung von Seiten des Lehrers erfolgte, ist davon auszugehen, dass er sich davon nicht gestört gefühlt oder aber es gar nicht wahrgenommen hat. Eine andere Interpretation wäre, dass der Lehrer das Verhalten durchaus wahrgenommen hat, aufgrund der Aufnahmesituation an diesem Tag aber darüber hinweggesehen hat, im Sinne einer Vermeidung des Gesichtsverlustes für die Schüler.

Dass es sich beim Schreiben von Spickzetteln in der Institution Schule um ein riskantes Wagnis handelt, ist einleuchtend. So drohen bei Ertappen durch die Lehrkraft das öffentliche Thematisieren, das Nichtbestehen einer Prüfung oder u.U. sogar ein Verweis. Der Reiz für die beiden Schüler bestand darin, von dem Lehrer bei ihrer Handlung nicht erwischt zu werden (der Lehrer spricht an keiner Stelle eine Sanktionierung aus). Die Pointe dieses Geschehens besteht wohl darin, dass sie genau wussten, dass ihre Handlung nicht vollkommen unbeobachtet bleibt: So lag ein Tonbandaufnahmegerät in ihrer direkten Nähe auf dem Fensterbrett, was einer der Schüler mit einem Lachen kommentierte, indem er sagte, dass "jetzt alles aufgenommen ist". Ob neben mir und dem Tonbandaufnahmegerät noch andere Mitschüler/innen das "Vergehen" der Schüler beobachtet haben, war nicht ersichtlich.

Dass es u.U. „positive“ Versuche gibt, „der potenziellen permanenten Sichtbarkeit im Klassenzimmer“ (Breidenstein 2004: 96) gegenüber der Lehrkraft zu entkommen, zeigte das Beispiel während meiner Rolle als Ethnografin in einer 10. Klasse. Wie oben kurz erwähnt, kann das aufgestellte Buch auf dem Tisch vor dem Schüler, der Schülerin einen abgeschirmten „Privatbereich“ erschaffen. Im Sinne einer gemeinsamen Wahrnehmungswahrnehmung (Hausendorf 2010) scheint das Abschirmen des eigenen Arbeitsplatzes im Rahmen von Unterricht legitimierbar,

insoweit es das „Abschreiben“ verhindert und die geforderte „Eigenständigkeit“ von Schülerleistungen verspricht, andererseits scheint es einem impliziten Gebot zu widersprechen, das die permanente (potentielle) Sichtbarkeit allen Geschehens im Klassenzimmer verlangt. (Breidenstein 2004: 96)

Das folgende Beispiel aus einer 6. Klasse zeigt, wie das aufgestellte Schulbuch auf dem Tisch vor dem Schüler durch den Lehrer thematisiert wird. Es handelt sich bei der Sequenz um die Ergebnissammlung nach einer Stillarbeitsphase mit dem direkten Nachbarn, der direkten Nachbarin. Die Schüler/innen hatten die Aufgabe, den Aufbau eines Gedichtes unter Einbezug verschiedener Merkmale zu erarbeiten.



**Ausschnitt 3-1: jetzt legt halt das Buch endlich mal hin (Klasse 6, Aufbau von Fabeln; Minute 12:36)**

**L = Lehrer**

5 L: schE:ma;  
6 (21.0)

7 Eric;  
 8 (8.0)  
 9 <<all>jetzt lEgt halt des BUCH endlIch mal hin->=  
 10 =ich sE:h den paul IMMer net;  
 11 (3.0)  
 12 also-  
 13 (-)  
 14 wIe is es AUfgebaut;  
 15 (7.0)  
 16 LUKas-

Es ist zu erwähnen, dass der Schüler das Schulbuch 16 Minuten auf dem Tisch vor sich aufgestellt hatte (siehe S 6), ohne dass es zu einer Sanktionierung durch den Lehrer kam. Das Transkript setzt an der Stelle ein, an der der Lehrer sich körperlich und verbal zu dem Banknachbarn (Eric) des Schülers, der das Buch vor sich stehen hat (Paul), wendet.

Neben Inhalt, Handlung und Absicht von Gedichten hatten die Schüler/innen die Aufgabe sich in Partnerarbeit mit der Form von Gedichten auseinanderzusetzen. Das Schema, das im Folgenden bearbeitet wird, benennt der Lehrer in Zeile 5 durch eine Ein-Wort-Äußerung. Die folgende längere Pause von 21 Sekunden (vgl. Z. 6) ergibt sich daraus, dass der Lehrer während dieser Zeit noch kleinere Aktivitäten an der Tafel vornimmt; so zeichnet er einen Kasten um das Wort Fabel, das in der Mitte der Tafel platziert ist, und führt die Tafel leicht von oben nach unten. Da sich während dieser Zeit kein Schüler, keine Schülerin zu Wort meldet, findet in Zeile 7 eine Auswahl durch den Lehrer statt. Durch seine Körperausrichtung und die verbale Adressierung, steht Eric im Fokus der Aufmerksamkeit. Zu dieser Zeit hat sein Banknachbar Paul das Schulbuch noch auf dem Tisch vor sich stehen, wie auf Standbild 7 zu sehen ist. Es folgt eine Pause von 8 Sekunden

(vgl. Z. 8), die Eric die Möglichkeit gibt, seine Antwort zu formulieren. Erst nach der Wartezeit von 8 Sekunden, in der keine Reaktion von Eric erfolgt, kommt es zu einer Aufforderung von Seiten des Lehrers, das Buch hinzulegen (<<all>jetzt lEgt halt des BUCH endlIch mal hin->= Z. 9). Interessant ist, dass es nicht der zur Beteiligung aufgeforderte Eric ist, der das Buch vor sich stehen hat, sondern sein Banknachbar Paul.



Sprachlich jedoch ist die Aufforderung an beide Schüler (lEgt, Z. 9) gerichtet. Ob diese Mehrpersonenadressierung in der 2. Person Plural daran liegt, dass die Schüler die Aufgabe gemeinsam bearbeitet haben, ist spekulativ, könnte unter dem Aspekt der Verantwortlichkeit für die Lösung von Partnerarbeiten aber möglich sein. So ist es zwar Eric, der verbal von der Lehrkraft als Antwortgebender ausgewählt ist, die Lösung der Aufgabe dürfte jedoch aus dem Bearbeitungsprozess der beiden Schüler während der Partnerarbeit hervorgegangen sein. In Zeile 10 erteilt der Lehrer seine Begründung, warum er wünscht, dass das Schulbuch auf den Tisch gelegt werden soll (=ich sE:h den paul IMMer net;). Durch die Formulierung IMMer (Z. 10) lässt sich erahnen, dass es sich bei dem Aufstellen des Schulbuches wohl um

eine Gewohnheit von Paul handelt. Dass es dem Lehrer von Bedeutung ist, seinen Schüler blicklich in seinem Wahrnehmungsfokus zu haben, macht er dadurch explizit, dass er sein Verhalten durch die Aufforderung, das Buch auf den Tisch zu legen, korrigiert (vgl. Z. 10). In der jetzigen Situation, bei der eine gemeinsame Interaktionskonstellation hergestellt wird, ist die Forderung nach einer gemeinsamen Wahrnehmungswahrnehmung (vgl. Hausendorf 2010) funktional, weswegen es von dem Lehrer zu diesem Zeitpunkt thematisiert wird. Unmittelbar nach Aufforderung des Lehrers, das Buch hinzulegen, kommt es zu einer Handlungsausführung von Paul. In Zeile 11 folgt eine weitere Pause von 3 Sekunden, die in Zeile 12 durch das Adverb (*also-*) aufgelöst wird. Eric ist immer noch im Fokus des Lehrers als Antwortgebender, was durch das Adverb (*also-*, Z. 12) vermittelt wird und die Erwartungshaltung (hier: das Darlegen einer Lösung) des Lehrers forciert. Nach einer erneuten kurzen Pause erfolgt in Zeile 14 eine Konkretisierung der Handlungsaufforderung (*wie is es aufgebaut;*). Das Pronomen *es* (Z. 14) referiert hier auf das Gedicht, der Terminus *Schema* (vgl. Z. 5) wird durch eine W-Frage und das Verb *aufbauen* spezifiziert. Nach einer weiteren Pause von 7 Sekunden erfolgt schließlich der Fokuswechsel zu einem anderen Schüler.

Dass es im Unterricht durchaus die Möglichkeit gibt, sich für kürzere oder längere Zeit partiell dem Sichtfeld der Lehrenden zu entziehen und eigene kleine Räume zu etablieren, verdeutlicht obiges Fallbeispiel. So ist es dem Schüler gelungen, sein Schulbuch 16 Minuten vor sich aufgestellt haben zu können, ohne dass es zu einer Bearbeitung bzw. Sanktionierung von Seiten des Lehrers kam. Die Aufforderung durch den Lehrer, das Schulbuch hinzulegen, erfolgte erst, nachdem er sich 1.) Im Fokus des Sichtfeldes des Lehrers befand und 2.) eine Überprüfungssituation, die die Ergebnisse einer Partnerarbeit relevant setzt, stattfand. Visuell ist es zwar schwer, sich den Blicken der Lehrenden komplett zu entziehen, was sich anhand des Falls jedoch zeigen lässt, ist, dass es ein Zusammenfallen zwischen Partizipationszwängen und dem (temporären) Tolerieren von „Privaträumen“ gibt. So wird das Verhalten des Schülers so lange nicht thematisiert und bearbeitet, bis ein Zugzwang (hier als Darlegung einer Lösung aus einer Partnerarbeit) von Seiten des Lehrers etabliert wird, was mit einem "Neueinrichten" an dem Arbeitsplatz einhergeht.

### 3.2.2 Akustische Räume

Aus meinen eigenen Erfahrungen als Ethnografin während der Datenerhebung konnte ich feststellen, dass ich aufgrund meines Platzes – ich saß in jeder Unterrichtsstunde in der letzten Reihe an der Wand – von einigen akustischen Räumen ausgeschlossen, von anderen jedoch „eingenommen“ war. Betrachtet man nochmal meine Beobachtung aus der 10. Klasse, in der ich nicht nur visuell, sondern auch akustisch das Schreiben von Spickzetteln mitbekommen habe, so lässt sich festhalten: Die Platzierung im Raum hat nicht nur einen Einfluss auf das visuelle Sichtfeld, sondern auch auf den Hörsinn. Da ich in unmittelbarer Nähe der beiden Schüler saß, war ich mit beiden Wahrnehmungskanälen – Hören und Sehen – in das Geschehen „involviert“. Während der visuelle Raum durch die „Ausrichtung der Blickfelder konstituiert wird, ist [der akustische Raum] durch die Reichweite des Hörsinns definiert“ (Breidenstein 2004: 96). Die Bereiche, die sich innerhalb und außerhalb des

akustischen Raums befinden, werden durch die gewählte Lautstärke bestimmt (vgl., ebd., 96). Während die Stimme des Lehrers, der Lehrerin (fast) immer zu verstehen ist, sind Schüleräußerungen „viel weniger akustisch zu entziffern“ (ebd., 96). Im Gegensatz zu Lehreräußerungen, die sich i.d.R. an die gesamte Klasse richten, gelten Schüleräußerungen in den meisten Fällen ausschließlich der Lehrkraft (vgl. ebd., 96).

In meinen Daten konnte ich beobachten, dass einige Lehrkräfte das von den Schülern/innen Gesagte oftmals noch mal für die Klassenöffentlichkeit wiederholten, während andere Lehrkräfte explizit darauf verwiesen, laut und deutlich zu sprechen, so dass es für alle vernehmbar ist, was die folgende kurze Sequenz verdeutlicht. Es handelt sie hier um die Sequenz aus dem Unterricht einer 12. Klasse, also Schüler/innen, die kurz vor dem Abitur stehen. Das Thema der Stunde ist die Vorbereitung auf die nächste Schulaufgabe. Das Transkript stammt aus dem Beginn des Unterrichts.

**Ausschnitt 3-2: laut bitte (Klasse 12, Literatur im Deutschunterricht; Minute 5:12)**

**L = Lehrer**

12            FLorian;  
13            LAUT--  
14            =bitte;  
15            daHINTen muss es ANkommen;

Der Schüler hat die Aufgabe, das, was in der letzten Stunde behandelt wurde, kurz zusammenzutragen. In Zeile 12 findet eine namentliche Adressierung des Schülers statt, der diese Aufgabe übernehmen soll. In deutlich herausgehobener Lautstärke verbalisiert der Lehrer in Zeile 13, dass Florian laut sprechen soll (LAUT--), was nach dem Höflichkeitsmarker *bitte* in Zeile 14 begründet wird (daHINTen muss es ANkommen; Z. 15). Aus welchem Grund der Lehrer Florian jedoch auffordert, laut zu sprechen, ist spekulativ. So kann es sein, dass der Schüler generell als leiser Sprecher bekannt ist und daher von dem Lehrer öfters dazu aufgefordert wird, in einer adäquaten Lautstärke zu sprechen. Es könnte aber auch sein, dass der Lehrer – es handelt sich um die letzte Stunde vor der Schulaufgabe – der Zusammenfassung des Textes eine hohe Relevanz gibt und dies der Klassenöffentlichkeit vermitteln möchte.

In Bezug auf akustische Räume im Unterricht lässt sich anhand dieser kurzen Sequenz festhalten: Für die Bearbeitung der Aufgabe wäre es im Sinne unterrichtlicher Wissensvermittlung und der Ermöglichung zur Teilhabe am Unterrichtsgespräch nicht zielführend, wenn Florian eine Lautstärke wählen würde, die nur von dem Lehrer und einem Teil der Schüler/innen, die in seinem akustischen Radius sitzen, wahrnehmbar wäre. Vielmehr soll die Zusammenfassung für die gesamte Klasse instruktiv sein und nicht für eine begrenzte Teilnehmerschaft (vgl. Breidenstein 2004: 97; vgl. Kalthoff 1997: 91 ff.)

In der Regel überlassen es Schüler/innen dem Lehrer, der Lehrerin, ihren Beitrag zu veröffentlichen – „falls dieser Beitrag denn einer allgemeinen Rezeption wert ist“ (Breidenstein 2004: 97). In meinen Daten konnte ich beobachten, dass Lehrkräfte häufig das von Schülern/innen Gesagte für die gesamte Klasse wiederholen, paraphrasieren oder mit weiteren Beispielen untermauern. Für Breidenstein (2004: 97) verbindet sich

mit einer relativ exklusiven Adressierung des Schülers, der Schülerin an die Lehrkraft „auch die Strategie eines 'versuchsweisen' Antwortens“:

Wenn es sich lohnt, wird der Lehrer die Antwort in das offizielle, für alle relevante „Unterrichtsgespräch“ einbinden, wenn nicht, dann hat kaum jemand etwas mitbekommen. Mit der Funktionalisierung der Lehrperson als (akustischer) Selektionsinstanz für Schülerantworten verbindet sich für die anderen, für das Publikum, der Nutzen, dass man sich nicht mit „irrelevanten“ Beiträgen beschäftigen muss, sondern nur mit den von der Lehrperson vorselektierten. (ebd., 97)

In dem oben dargestellten Fall wird dem Schüler gar nicht erst der Raum für die „Strategie eines 'versuchsweisen' Antwortens“ (ebd., 97) gegeben. Durch die Aufforderung laut zu sprechen, so dass es „da hinten auch ankommt“ (vgl. Z. 15), tritt der Lehrer in seiner Rolle als Selektionsinstanz in den Hintergrund, was die Verantwortung des Schülers in Bezug auf seine Antwort vor dem Publikum maximalisiert. Der akustische Raum, in dem sich die Interaktanten befinden, wird durch die Forderung des Lehrers zu einem „allgemeinen Raum“ (ebd., 97), der keine „Sonderräume“, die nur die Lehrperson und einzelne Schüler umfassen“ (ebd., 97), ermöglicht.

Die „akustische Hoheit über den allgemeinen Raum besitzt allein die Stimme der Lehrperson“ (ebd., 98). Dass Schüler/innen auch ohne Legitimation durch die Lehrperson Äußerungen verbalisieren, die für die gesamte Klassenöffentlichkeit hörbar sind, finden laut Breidenstein (2004: 98) „ausschließlich im Status von 'Zwischenrufen' statt“. Dabei handelt es sich um kurze Beiträge, die von einem besonderen Unterhaltungswert gekennzeichnet sind (vgl. ebd., 98). Auch in meinem Datenkorpus ließen sich Fälle festmachen, in denen Schüler/innen ohne Legitimation durch die Lehrkraft sog. Zwischenrufe tätigten. Diese fanden zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Lehrkraft an der Tafel einen Schreibfehler machte, der von den Schülern/innen korrigiert wird, oder in Phasen, in denen das Unterrichtsgespräch (v.a. in Diskussionsrunden) relativ "locker" gehalten wird. Zu einer Sanktionierung von Seiten der Lehrkräfte kam es bei keinem der getätigten Zwischenrufe. Bei Ersterem wurde der Fehler von der Lehrerin an der Tafel korrigiert und mit einem "lustigen" Vermerk kommentiert.

Ein sog. Zwischenruf, der humoristische Einlagen beinhaltet, konnte auch in meinem Datenkorpus in einer 10. Klasse festgemacht werden. Die Schüler/innen hatten die Aufgabe zuhause den Text „Geplatze Ökoblase“ zu lesen und ihnen unbekannte Wörter selbstständig zu klären, die dann im Unterrichtsgespräch zusammen mit dem Lehrer bearbeitet werden. Bei der Überprüfung der Hausaufgabe haben die Schüler/innen die Möglichkeit selbst Wörter und Begriffe einzubringen, die ihnen nicht bekannt waren. An manchen Stellen setzt jedoch auch die Lehrkraft ein und nennt Begriffe, die sie geklärt haben möchte, wie die folgende Sequenz zeigt.

**Ausschnitt 3-3: wie kommst du darauf, dass ich (Klasse 10, Fachbegriffe; Minute 23:51)**

**L= Lehrer, F = Fabian, K = Klasse, B = Bea**

- 1 L: ähm==
- 2 <<ff>neunundACHTzig-
- 3 frustrierte MITarbeiter->

4 F: <<pp>herr MÜLLer->  
 5 K: lautstarkes Lachen in der Klasse(5.0)  
 6 L: <<f>WER hat gemeint ich sei==  
 7 =wer,>=  
 8 =bea?  
 9 B: nEi\_ein==  
 10 =des war der FABian-  
 11 (4.0)  
 12 L: <<f>FABian==  
 13 =wie kommst du drauf dass !ICH! frusTRIERT sei;>  
 14 F: naja==  
 15 =keine AHnung;

In Zeile 1 setzt der Lehrer mit der Interjektion ähm== ein, gefolgt von der Nennung der Seitenzahl (<<ff>neunundACHTzig- Z. 2). In Zeile 3 bestimmt der Lehrer den Ausdruck *frustrierte Mitarbeiter-*, der von den Schülern/innen erklärt werden soll. Ohne dass die Lehrkraft einen Schüler, eine Schülerin als nächsten Sprecher bestimmt, setzt Fabian in Zeile 4 selbstiniert mit der Äußerung <<pp>herr MÜLLer-> ein, was in der folgenden Zeile 5 zu einem lautstarken Gelächter in der Klasse führt. In Zeile 6 stellt der Lehrer die Frage, wer gemeint hat, dass er frustriert sei, worauf keine Antwort erfolgt. Auf das Fragepronomen *wer* in Zeile 7 folgt die Nennung der Schülerin Bea, die die Annahme des Lehrers in Zeile 9 negiert (*nEin\_ein==*) und in Zeile 10 (=des war der FABian-) den Verantwortlichen für die Äußerung in Zeile 4 öffentlich "verrät". Neben der verbalen Nennung des Namens Fabian kommen deiktische Kommunikationsmittel zum Einsatz, wie das folgende Standbild illustriert:



Nicht nur Bea, die von dem Lehrer in Zeile 8 als mögliche Sprecherin beschuldigt wird, zeigt mit dem rechten Daumen in die Richtung von Fabian, sondern auch der Schüler in der mittleren hinteren Reihe deutet mit seiner linken Hand in Richtung des Verantwortlichen (siehe S 8). Dass Bea in dem Fall der unbegründeten Anschuldigung den Namen des Schülers verrät, ist nachvollziehbar. Aus welchem Grund der andere Schüler ebenfalls Fabian vor dem Lehrer in den Fokus rückt, ist spekulativ.<sup>18</sup> Wie der Lehrer auf das Geschehen reagiert, zeigen die folgenden Zeilen. Nach Nennung des Namens des Schülers (*FABian-*) in Zeile 12 stellt der Lehrer an Fabian die

<sup>18</sup> Das Video zeigt, dass der Schüler Max an mehreren Stellen als Persönlichkeit in den Fokus rückt, die gerne humoristische Einlagen liefert und den Lehrer zu Ermahnungen "einlädt".

Frage, warum er denkt, dass er frustriert sei. Statt den Einwurf des Schülers zu ignorieren, fordert er ihn auf, eine Begründung für seine Behauptung zu liefern, was an den typischen Verlauf einer Argumentationseinübung erinnert. So folgen auf eine Behauptung einer These eine Begründung sowie ein oder mehrere Beispiele. Die Reaktion von Fabian in den Zeilen 14 (*naja--*) und 15 (*keine AHnung;*) verdeutlicht, dass er auf die Aufforderung des Lehrers keine Begründung liefern kann. Die Ahnungslosigkeit des Schülers (Z. 14, 15) sowie die Tatsache, dass Fabian sich nicht per Handzeichen um den Turn beworben hat, sondern seine Antwort einfach in die Klassenöffentlichkeit ruft, zeigen, dass er wohl einfach eine spaßige Einlage in die Abfragerunde über die Bedeutung von Fachbegriffen liefern wollte.

In Bezug auf akustische Räume im Klassenraum stellt der Einwurf des Schülers eine potenzielle Gefährdung des Unterrichtsverlaufs dar. So kommt es zu deutlich vernehmbarem Lachen (vgl. Z. 5) unter den Schülern/innen während einer Phase, in der es um die Bearbeitung von Fachbegriffen im Rahmen einer etablierten Handlungssequenz (IRE) geht. Der „Verlust der Hoheit über den akustischen Raum“ (Breidenstein 2004: 98) führt in der obigen Sequenz dazu, dass die Lehrkraft auf die spaßige Einlage des Schülers mit einer Frage, die eine Begründung verlangt, reagiert. Dem Schüler, der höchstwahrscheinlich nicht mit dieser Wende gerechnet hat, fallen nur die Worte (*naja--* Z. 14 *keine AHnung;* Z.15) ein.<sup>19</sup>

Da in der Regel die Stimme der Lehrkraft das Geschehen im Klassenraum kontrolliert, indem sie eine Lautstärke verwendet, die an die gesamte Klasse gerichtet ist, lässt sich der Fall in meinen Daten durchaus als „Krise“ bezeichnen, die den Verlauf des Unterrichts potenziell ins Wanken bringen kann. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn ein Schüler, eine Schülerin seine/ihre Stimme erhebt, die von allen anderen Beteiligten vernehmbar ist. Im Gegensatz dazu sind im Unterricht – auch in meinen Daten ist dies vorzufinden – eine „Vielzahl von Stimmen in unterschiedlicher Lautstärke über- und untereinander zu hören“ (ebd., 98), was zu verschiedenen „akustischen Separaträumen“ (ebd., 98) führt:

Ähnlich den visuellen Räumen handelt es sich also auch in der akustischen Dimension um ineinander verschachtelte, einander überschneidende Räume, die jedoch anders als im Falle der Visualität, [sic!] nicht durch Sichtfelder begrenzt sind, sondern durch die Reichweite des Hörsinns der Beteiligten. (ebd., 98)

Während bei visuellen Räumen schülerbezogene Aktivitäten, die nicht die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf sich ziehen sollen, darin bestehen, das Blickfeld der Lehrkraft zu kontrollieren, ist es die Aufgabe der Schüler/innen im Bereich des akustischen Raums, die Lautstärke an den Hörsinn der Lehrkraft und den Geräuschpegel im Klassenraum anzupassen (vgl. ebd., 98). Nicht nur im Bereich der visuellen Räume, auch im Bereich der Akustik ist der errichtete akustische Raum mobil, wenn die Lehrkraft im Klassenraum ihre Position verändert – auch wenn dieser nicht so schnell hergestellt wird, wie bei visuellen Räumen durch die Verschiebung ihres Gesichtsfeldes. Die Errichtung von Privaträumen im akustischen Bereich ist demnach eher erreichbar

---

<sup>19</sup> Eine weitere Möglichkeit, auf den Verlust der Hoheit über den akustischen Raum zu reagieren, beschreibt Breidenstein (2004: 98). So zieht sich die Lehrerin an den Tafelbereich zurück und versucht mithilfe der Schriftlichkeit, den Unterricht "formal noch aufrecht zu erhalten, wo die Ordnung in der Dimension des Akustischen zusammengebrochen ist." (ebd., 98)

als die Privatheit im visuellen Raum. So kann das Flüstern mit der Banknachbarin, dem Banknachbarn zwar visuell wahrgenommen werden; da es sich bei unterrichtfernen Gesprächen aber um eine untergeordnete Aktivität handelt, die von den Beteiligten als solche gestaltet wird (durch reduzierte Lautstärke), kann die Akustik für Personen, die nicht in der unmittelbaren Nachbarschaft sitzen, unverständlich bleiben.<sup>20</sup>

### 3.2.3 Haptische Räume

Bei haptischen Räumen handelt es sich um sog. „Nahräume“, „die eng begrenzt sind durch die Reichweite der eigenen Arme“ (Breidenstein 2004: 100). Mit den Händen erreicht werden kann nur, was sich in einem Radius von ca. 1,50 Meter Durchmesser um den eigenen Körper herum befindet. Im Unterricht, bei dem die Schüler/innen auf dem Stuhl sitzen, kann die Erreichbarkeit von Dingen oder Personen nur geringfügig durch Bewegungen des Oberkörpers erweitert werden. Neben den eigenen Arbeitsutensilien und dem eigenen Körper lassen sich Utensilien auf dem Arbeitsplatz des Sitznachbarn, der Sitznachbarin sowie dessen oder deren Körper „erfassen“. Die Erreichbarkeit von relevanten Utensilien für den Unterricht erfährt dabei einen besonderen Stellenwert (vgl. ebd., 100):

Stifte, Etuis, Hefte, Lehrbücher, Radiergummis oder etwa Büroklammern vermögen ein Eigenleben zu entwickeln, das allein auf ihrer Zugehörigkeit zum unmittelbar haptischen Raum beruht. Die Begrenztheit der Objekte innerhalb dieses Raums wird kompensiert durch die spielerische Vielfältigkeit ihrer Nutzungsmöglichkeiten. (ebd., 100)

Breidenstein 2004 versteht unter spielerischen Nutzungsmöglichkeiten bspw. das Spielen mit einem Füller, bei dem versucht wird, mit dem Füller die Hülle zu treffen. Auch in meinen Daten konnte ich feststellen, dass die Arbeitsutensilien der Schüler/innen neben dem Schreiben eine Vielzahl an Nutzungsmöglichkeiten aufweisen. So werden Stifte zwischen den Fingern hin- und hergeschoben und die Verschlusskappen von Stiften oder Büchern auf- und zugemacht. Neben den Arbeitsutensilien auf den Arbeitsplätzen spielt auch der eigene Körper, der auf vielfältige Weise berührt wird, eine zentrale Rolle. Neben den Haaren sind es auch die Hände, die in meinen Daten auf unterschiedliche Weise Aufmerksamkeit bekommen.

Neben dem Körper gehört auch der Tisch und die darauf liegenden Objekte des Nachbarn, der Nachbarin in den „Nahbereich“ einer Person. Das folgende Standbild (S 9) verdeutlicht, wie die Grenze des Arbeitsplatzes des Sitznachbarn überschritten wird.

Die Aufnahme stammt aus einer 6. Klasse. Die Schüler/innen haben die Aufgabe in Partnerarbeit die Merkmale von Fabeln herauszuarbeiten. Das Schulbuch als Arbeitsmedium kann als Hilfestellung verwendet werden.

---

<sup>20</sup> Wie das Datenkorpus zeigt, lassen sich auch bei Partner- und Gruppenarbeiten akustische Räume festmachen, die an die unmittelbare Nachbarschaft geknüpft sind und von den Beteiligten als solche gestaltet werden.



Die Arbeitstische der beiden Schülerinnen in der ersten Reihe am Fensterbereich (siehe S 9) stoßen unmittelbar an das Lehrerpult. Wie man an einem minimalen Schlitz erkennen kann, handelt es sich bei den Tischen der Mädchen um zwei Tische, die nebeneinandergerückt sind. Im Sinne einer Überschreitung der unsichtbaren Grenze<sup>21</sup> zwischen den beiden Tischen lässt sich erkennen, dass die Schülerin im Innenbereich des Zwischengangs ihren linken Arm in den Bereich ihrer Sitznachbarin ausweitet. Dabei hat sie ihren Oberkörper leicht in Richtung ihrer Klassenkameradin gedreht. Auch das Mädchen rechts befindet sich körperlich an der Grenze zwischen ihrem Arbeitsplatz und dem ihrer Banknachbarin. Zwar ist die Struktur von Nachbarschaften größtenteils durch die Anordnung des Mobiliars im Raum determiniert, die Beziehung der Beteiligten zueinander spielt jedoch auch eine zentrale Rolle (vgl. Breidenstein 2004: 101). So kann Nachbarschaft „von wechselseitigem Respekt oder Freundschaft gekennzeichnet sein und auch liebevolle körperliche Bezugnahmen beinhalten“ (ebd., 101). Nachbarschaft kann aber auch „zur Qual und Demütigung“ (ebd., 101) werden. Was den Zugriff auf den unmittelbaren Bereich des jeweils anderen Sitznachbarn in obigem Standbild erhöht, ist die gemeinsame Nutzung des Schulbuchs, das sich auf der Verbindung zwischen den beiden Tischen befindet. Das Umblättern im Buch würde sowohl für die linke als auch für die rechte Schülerin zu einem haptischen Übergreifen auf den jeweils anderen Arbeitsplatz führen. Folglich lässt sich schlussfolgern, dass neben der Anordnung der Tische zueinander auch die Anordnung der für den Unterricht relevanten Utensilien sowie die jeweilige Arbeitsform (Gruppenarbeitsphase und/oder Einzelarbeit) eine zentrale Funktion bei der Interaktion in haptischen Räumen (aber auch akustischen Räumen durch Reduzierung der Lautstärke) tragen und von den Beteiligten gemeinsam gestaltet werden.

Im Gegensatz zu Lehrern/innen, deren Bewegungsradius im Klassenraum durch einen hohen Grad an Mobilität geprägt ist, sind Schüler/innen i.d.R. „auf die vom eigenen Sitzplatz aus erreichbaren Objekte verwiesen“ (Breidenstein 2004: 102). Schüler/innen, die ihren haptischen Raum kurzzeitig erweitern, verwenden dabei Strategien, „die entweder auf der Mobilisierung von Objekten oder der Mobilisierung des eigenen Körpers beruhen“ (ebd., 102). Zu Ersterem zählt bspw. das Weiterreichen von Stiften, Büchern oder Arbeitsblättern. Durch die Beförderung eines Objektes von einem „Absender“ zu einem „Empfänger“ hat man den „eigenen haptischen Raum mit

<sup>21</sup> Räume sind in der Regel „voll von wahrnehmungs-, bewegungs- und handlungsrelevanten Markierungen, die wir in der Regel ohne langes Nachdenken durch koordinierte Wahrnehmung, koordinierte Bewegung und kooperiertes Handeln 'aktivieren'.“ (Hausendorf 2010: 186)

demjenigen der anderen Person verbunden“ (ebd., 102). Für Breidenstein (2004) ist diese Form der Erweiterung von Raum eine Form der Kooperation, die „zu den Selbstverständlichkeiten der Schülerkultur“ (ebd., 102) gehört. Demnach zieht das Weiterreichen von Objekten normalerweise keine Sanktionierung durch Lehrkräfte nach sich. Im Unterricht existieren begrenzte Möglichkeiten, die es legitimieren, sich von seinem Platz fortzubewegen. Zwar sind diese Möglichkeiten je nach Unterrichtsform und Lehrperson variabel, „sie sind aber fast immer mit der Funktion des Holens und Wegbringens von Gegenständen verbunden“ (ebd., 102). Bei diesen „offiziellen“ Übergaben von Objekten im Unterricht lassen sich durchaus „Nichtoffizielle“ einbinden. So dürfte es einem geschickten Schüler, einer geschickten Schülerin nicht schwerfallen, beim legitimierten Gang durch das Klassenzimmer heimlich jemandem eine persönliche Zettelbotschaft zuzustellen, was für Schüler/innen zu beträchtlichen kurzweiligen „Erweiterungen des eigenen Handlungsraumes“ (ebd. 102) führt.

Während die Ausdehnung des haptischen Raums durch die Weitergabe von Objekten als Kooperationsform unter Schülern/innen größtenteils akzeptiert wird, ist die Erweiterung durch die Mobilisierung des eigenen Körpers im Unterricht komplizierter zu bewerkstelligen (vgl. ebd., 102). Außer bei Stationenarbeiten, bei denen die Schüler/innen an unterschiedlichen Plätzen Aufgaben zu bewältigen haben, steht es Schülern/innen im Unterricht nicht frei, aufzustehen und den eigenen Platz zu verlassen. Vielmehr muss sich der Grund der Mobilität „im Rahmen des Offiziellen oder zumindest Halboffiziellen bewegen“ (ebd., 102).

Wie oben bereits erwähnt, ist der Bewegungsradius im Klassenraum von Lehrenden weniger beschränkt, als dies bei Schülern/innen der Fall ist. Ein Beispiel aus meinen Daten einer 6. Klasse zeigt das Eingreifen des Lehrers in den „Nahbereich“ eines Schülers zu Stundenbeginn. Zwar lassen sich in meinem Datenkorpus gerade in Stillarbeitsphasen eine Vielzahl an Fällen ausmachen, bei denen Lehrende unterstützend oder kontrollierend in den Arbeitsbereich der Schüler/innen greifen. Folgender Fall ist interessant, da es sich um eine Phase handelt, in der das Unterrichtsgespräch noch nicht in Gang gesetzt ist. Die Relevanz des unterrichtlichen Eingreifens bezieht sich daher nicht auf die Lehr-Lern-Steuerung, sondern auf Gründe, über die nur spekuliert werden kann.

Die Schüler/innen hatten zu Unterrichtsbeginn den Auftrag, aus dem Schrank vorne rechts ihre Deutschbücher zu holen. Wie auf Standbild 10 zu erkennen ist, sind zwei Schüler noch damit beschäftigt, sich auf ihre Plätze zu begeben. Der Lehrer ist vorne



rechts neben dem offenen Bücherschrank und einem dort sitzenden Schüler zu erkennen. Dabei positioniert er sich unmittelbar vor dem Schüler und hebt mit seiner linken Hand das Heft, das auf dem Tisch des Schülers liegt, leicht an. Betrachtet man die gesamten 7 Minuten, in denen der

Lehrer in dieser Position vor dem Schüler verharnt, und wie er gestikuliert, bekommt man den Eindruck, dass es sich bei dieser Sequenz um eine Korrektur des Schülerverhaltens handelt. Dass Lehrende aufgrund ihrer Rolle als „Institutionsfigur“ andere Rechten und Pflichten haben als die Schüler/innen, spiegelt sich auch in der Aneignung von haptischen Räumen wider. So ist es nicht nur die räumliche Anordnung der Möbel im Raum, sondern auch die Beziehung der Beteiligten zueinander, die die „haptische Erreichbarkeit verschiedenartig strukturiert“ (Breidenstein 2004: 101). Lehrer/innen nutzen nicht selten den eigenen Körper als Illustrationsmedium, indem sie u.a. auch auf Schüler/innen zugehen (vgl. Nolda 2006: 320) und wie in obigen Fall in den haptischen Nahbereich ihrer Schüler/innen eingreifen. Auch wenn einzelne Schüler/innen während des Unterrichts ihren Platz hin und wieder verlassen (dürfen), um z.B. die Tafel zu wischen oder um Arbeitsblätter zur Lehrkraft zu bringen, steht ihnen die Möglichkeit des Eindringens in den gegenüberliegenden Bereich der Lehrkraft in der Regel nicht zu.

### 3.3 Zur Multimodalität von Unterrichtsinteraktion: Untersuchte Raumaspekte

Nachdem sich Kapitel 3.2 mit der Bedeutung von Raum in unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten auseinandergesetzt hat, widmen sich die folgenden Unterkapitel den konkreten Aspekten von Raum, die in der Forschung zur Multimodalität bislang eine Rolle spielen. Anhand von Standbildern aus meinem Datenkorpus wird ein konkreter Bezug zur Unterrichtspraxis etabliert.

#### 3.3.1 Körperpositionen und Posituren im Raum

Räume stellen physikalisch-territoriale Bezugs- und Relevanzrahmen dar, in denen sich die Interaktanten positionieren und zu anderen Beteiligten Ko-Präsenz koordinieren müssen. Durch spezifische personal-räumliche Konstellationen<sup>22</sup> entsteht ein individuell-spezifisches Beziehungsgeflecht (vgl. Schmitt 2013: 32), das mit bestimmten Erwartungen für die Beteiligten verbunden ist.

Körperliche *displays* sind „immanenter Teil (Goffman 1971c: 43) sozialer Situationen, die permanent von anderen gelesen und gedeutet werden können: Ein Mensch kann aufhören zu sprechen, er kann aber nicht aufhören, mit seinem Körper zu kommunizieren (ebd., 43).

Die Wirkung der Körpersprache, bzw. die körperlichen Aktivitäten, hier: die Wahl der Position und Positur im Raum, stehen im Fokus dieses Kapitels. Ergänzt durch Standbilder aus dem Datenkorpus soll verdeutlicht werden, wie Lehrer/innen die physikalischen Gegebenheiten des Raums je nach Zweck und Ziel der jeweiligen Unterrichtseinheit<sup>23</sup> in unterschiedlicher Art und Weise körperlich-personal für sich und für die

---

<sup>22</sup> Vgl. hierfür insbesondere Kendon zu Begrüßungssequenzen am Flughafen 1990; Kendon/Ferber 1973 zur Begrüßung auf einer Geburtstagsparty sowie Schmitt 2012b zur Körperpositionierung am Filmset und im Schulunterricht.

<sup>23</sup> Das Datenkorpus lässt erkennen, dass Lehrkräfte bei Gruppenarbeitsphasen das Distanz-Verhältnis zu den Lernenden eher aufbrechen als dies bspw. bei Frontalunterricht der Fall ist. Dies ist damit zu erklären, dass bei Gruppenarbeitsphasen spezifische gruppenzentrierte

Schüler/innen nutzen und dabei interaktive Relevanzen für die Beteiligten (mit)kommunizieren. Dass an die eingenommenen Positionen im Raum auch Potenziale der Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen (vgl. Schmitt 2013: 32) gebunden sind, wurde in Kapitel 2.2.3 bereits verdeutlicht.



Die Reduktion der Distanz zwischen Lehrerin und Schülerin, die mit der Positionierung der Lehrkraft in direkter Nähe zu der „in die Pflicht genommenen“ Paula korreliert, weist eine Interaktionsstruktur auf, die mit weitreichenden Erwartungen für die Schülerin selbst wie auch für die Schülergruppe verbunden ist. Führt man sich die obige Analyse der Sequenz (siehe Kapitel 2.2.3) noch mal vor Augen, so konnte man eine 3-teilige Interaktionsstruktur feststellen:

- 1) Anbahnen der Interaktionsdyade: Fokussierung durch Blick und verbale Fremdwahl;
- 2) Positionierung in Nähe der Schülerin und Verengung des Adressatenfokus;
- 3) Auflösung der Interaktionsdyade: Schließen der fokussierten Interaktion durch Wegdrehen von der Schülerin und Weitung des Adressatenfokus.

Wenn wir uns zurückerinnern, befinden sich die Interaktantinnen in einer dyadischen Interaktion, bei der es um die Beantwortung einer Frage durch Paula geht, die mittels Fremdwahl als Antwortgebende bestimmt wurde. Folgt man dem körperlichen Aspekt der Körperdrehung *body torque* (Schegloff 1998), „bei [dem] der Oberkörper in der Hüfte eingedreht ist und mit dem Kopf in eine andere Richtung weist als der Unterkörper mit den Füßen“ (Schmitt 2013: 33) so lässt sich an Standbild 11 erkennen, dass bis auf die leichte Anhebung des linken unteren Beines keine Doppelorientierung bzw. multifokale Orientierung (vgl. ebd., 34) ersichtlich ist. Vielmehr *displayed* die Lehrerin monofokal mittels kongruenter Körperausrichtung einen exklusiven Adressatenzuschnitt mit Paula. Ihre Positionierung ist mit dieser Charakterisierung jedoch nicht hinreichend beschrieben. Vielmehr wird deutlich, dass die Lehrerin nicht vor dem Tisch von Paula stehen bleibt, sondern sich vor dem Platz neben der Schülerin Paula positioniert und dort zum Stehen kommt.

---

Beteiligungsformen zum Tragen kommen, die von Lehrenden als einzelne Interaktionseinheiten behandelt werden.

Um die Frage nach den Implikationen ihrer Positionierung im Raum beantworten zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den im Rahmen der Unterrichtskonstitution anzutreffenden Anforderungen:

- a) intrapersonelle Koordination,
- b) interpersonelle Koordination (Deppermann/Schmitt 2007) als Voraussetzung für Koordinierung (Hausendorf 2010);
- c) Interaktionsmanagement (Schmitt 2009) (Schmitt 2013: 69).

#### **a) Intrapersonelle Koordination**

Unter intrapersoneller Koordination versteht man primär selbstbezogene Aktivitäten (vgl. Deppermann/Schmitt 2007: 34),

mit denen ein Interaktionsbeteiligter die unterschiedlichen Ausdrucksmodalitäten seines eigenen Verhaltens aufeinander abstimmt: Verbalität, Mimik, Blickorganisation, Gestik, Körperpostur, Raumorientierung etc. (ebd., 32)

Die Lehrerin etabliert mit der Schülerin auf Standbild 11 eine *face-to-face*-Position. Im Sinne intrapersonaler Koordinierungsleistungen ist diese Art der Positionierung für die Lehrkraft mit dem „geringsten koordinativen Aufwand“ (Schmitt 2013: 70) verbunden. Da sich die Lehrerin schon lange vor ihrer Positionierung für Paula als Antwortgebende entschieden hat, musste sie ihren Laufweg aus der vorderen Mitte des Klassenzimmers nur geradeaus fortsetzen, um bei der Antwortgebenden anzukommen.



Wie anhand des Standbildes (S 12) zu erkennen ist, ist ein weiteres Herantreten unmittelbar vor Paula für die Lehrerin nicht nötig, da durch die Wahl ihrer Positionierung ein „Maximum an problemloser Orientierung“ (Schmitt 2013: 69) gegeben ist.

#### **b) Interpersonelle Koordination und Ko-Orientierung**

Hierbei handelt es sich laut Deppermann/Schmitt (2007: 34) um koordinative Anforderungen, "die sich auf die zeitliche, räumliche und multimodale Abstimmung eigener Handlungen und Verhaltensweisen mit denen der anderen Beteiligten beziehen". Deppermann/Schmitt sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer sog. "Relevanz von Adaptivität" (ebd., 34).

Für das Entstehen einer fokussierten Interaktion zwischen der Lehrerin und Paula sind nicht nur die selbstbezogenen Koordinierungsleistungen der Lehrerin, sondern das Zusammenspiel zwischen beiden Interaktantinnen Voraussetzung für den Eintritt

in eben jene. Es stellt sich die Frage, in welcher Art und Weise sich die Lehrerin bei ihrer Positionierung vom körperlichen *display* der Schülerin leiten lässt.

Auf dem Video ist unschwer zu erkennen, dass Paula ihren Kopf nicht nach vorne, sondern seitlich in Richtung Lehrkraft gerichtet hält. Dadurch, dass die Lehrerin und Paula bereits blicklich miteinander „verbunden“ sind, entsteht für die Lehrkraft kein größerer Aufwand in dem Sinne, dass sie durch Hereintreten zwischen die beiden Sitzreihen und ein Positionieren frontal vor Paula interaktional eine Fokussierung herstellen müsste. Im Gegenteil: die fokussierte Interaktion fand schon lange vor dem Losgehen der Lehrkraft in Richtung Paula statt; nämlich an dem Punkt, an dem sie Paula als Antwortgebende ausgewählt hat. Die Schülerin weiß aufgrund ihrer schulischen Sozialisation, dass der Aufruf des Namens nach dem Stellen einer Frage die Ausführung eines Redebeitrags (hier: das Liefern einer Antwort) relevant setzt, weswegen es keiner weiteren Spezifizierung von Seiten der Lehrerin bedarf (vgl. auch Sahrakhiz/Witte/Harring 2016: 43).

Auch für die Schülerin ist die Positionierung ihrer Lehrerin mit keinem weiteren körperlichen Aufwand verbunden. So kann sie in ihrer Position sitzen bleiben und muss sich, wie bspw. bei einer Positionierung hinter ihr, nicht umdrehen, um das Gesicht ihrer Gesprächspartnerin sehen zu können. Die hier vollzogene Ko-Orientierung hätte auch anders gestaltet sein können: Die Lehrerin hätte sich durch ein Hereintreten zwischen die beiden Sitzreihen unmittelbar vor Paula platzieren oder ihre Position im Mittelbereich des Raums beibehalten können.

Ein möglicher Grund, warum sie ihre Position verändert und unmittelbar an Paula herantritt, liegt evtl. an der Größe des Zimmers, den angebrachten Computern auf den Tischen und der in der letzten Reihe sitzenden Paula. Eine fokussierte Interaktion auf Distanz wäre in einem Klassenraum, der nicht der Arbeit an einem Computer dient, u. U. realisierbarer. Nicht nur der Raum, sondern auch der eingenommene Platz bzw. die situative Distanz zwischen Lehrkraft und adressierter Person steuern lehrerseitige Koordinierungs- und Koordinationsleistungen im Raum, hier: das Verringern der Distanz zu der anvisierten Antwortgebenden.

### **c) Interaktionsmanagement**

Im Sinne einer Interaktionskontrolle über die gesamte Klasse ist die Wahl der Positionierung der Lehrkraft mit einigen Nachteilen verbunden. Während Schmitt (2013) einen Fall beschreibt, in dem die Lehrkraft ein Rückwärtsgehen im Klassenraum und ein Positionieren neben einem Schüler wählt, was ihr in peripherer Weise den Überblick über die Klasse ermöglicht (der Fall beschreibt die Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler während einer Stillarbeitsphase), ist dieser Fall komplett anders gestaltet. Die Positionierung der Lehrkraft im untersuchten Fall zeigt eine Lehrkraft, die mit dem Rücken zu einem Großteil der Klasse gerichtet ist, was den exklusiven Adressatenfokus auf Paula *displayed*. Die hier realisierte *face-to-face*-Positionierung erschließt sich für die restlichen Schüler/innen mit der Lehrkraft als einzige Fokusperson als reduziertes „Wahrnehmungsangebot“ (ebd., 72) und als Aufmerksamkeitsfokussierung auf die adressierte Schülerin.

Während Schmitt (2013) eine Situation während einer Stillarbeitsphase beschreibt, in der „zu jedem Zeitpunkt des Unterrichts einer doppelten Orientierung zu folgen und

die beiden Bezugspunkte dieser Orientierung in einer funktionalen Balance zu halten“ (ebd., 72) sind, unterscheidet sich dieser Fall dadurch, dass er die Wissensüberprüfung einer einzelnen Schülerin beschreibt. Im Gegensatz zu einer Verbindung von Individualorientierung und Kollektivorientierung werden beide Orientierungen ihrem Zweck entsprechend zeitlich versetzt eingesetzt.



Das Auflösen der Individualorientierung (hier: die fokussierte Interaktion mit Paula) findet statt, als die Lehrkraft sicherstellt, dass Ironie durchaus ein sprachliches Mittel ist (=aber natürlich wär ironIE a sprachliches mittel- Z. 138, vgl. Ausschnitt 2-1). Es lässt sich zwar eine Kollektivorientierung (Signalisieren von Verfügbarkeit und Ansprechbarkeit an mehrere Schüler/innen) feststellen, wenn auch eingeschränkt und bezogen auf die hinteren Sitzreihen im rechten Raumbereich. Das Verfahren, das sie dabei wählt, entspricht dem des minimalen Aufwands; so muss sie nur ihren Oberkörper drehen, um den Adressatenfokus zu weiten.

In der analysierten Etablierung und Auflösung der Interaktionsdyade mit Paula lässt sich erkennen, wie Raum als Ressource für das selektierte Forcieren von Partizipation genutzt wird. Die Art der Positionierung während der Lieferung der Antwort und das Auflösen der Dyade durch Körperdrehung zeigen eine zeitversetzte und nicht parallel durchgeführte Individual- und Kollektivorientierung<sup>24</sup> – Verfahren, die stark von der im Moment des Unterrichts stattfindenden Phase und Aufgabenart, der Platzierung eines Schülers, einer Schülerin im Raum sowie der Größe und Anordnung des Klassenzimmers abhängen und in aufschlussreicher Weise die Positionierungen der Interaktanten im Raum (mit)gestaltet.

### 3.3.2 Bewegung und Laufwege im Raum

Die Herstellung von Räumen durch Beteiligte wird insbesondere durch Interaktionsdokumente deutlich, die nicht auf statische Interaktionskonstellationen beschränkt sind. Dynamische Präsenzmodi, bei denen sich die Interaktanten im Raum bewegen und je nach Konstellation mit anderen Beteiligten neu positionieren, sind für vielfältige Interaktionen charakteristisch und in Bezug auf den Aspekt Raum wichtiger Bestandteil multimodaler Interaktion:

---

<sup>24</sup> Eine parallel durchgeführte Individual- und Kollektivorientierung wäre dann gegeben, wenn die Lehrerin eine Position im Raum wählen würde (bspw. der Mittelbereich des Klassenzimmers), von dem aus sie eine fokussierte Interaktion mit Paula durchführt, aufgrund ihrer Positionierung jedoch gegenseitige Wahrnehmungswahrnehmung für sich und den Rest der Klasse herstellt.

Bewegung setzt Raum als Bedingung ihrer Realisierung zwingend voraus und muss folglich als raumgebundene und raumbezogene Aktivität konzeptualisiert und analysiert werden. (Schmitt 2013: 35)

Im Gegensatz zu Interaktionssituationen, bei denen zwischen den Beteiligten Symmetrie herrscht, zeichnen sich Interaktionen im institutionellen Kontext häufig durch ein hierarchisch strukturiertes Gefälle zwischen den Beteiligten aus. Bezogen auf das unterrichtliche Setting gibt es je nach Beteiligungsform verschiedene Konstellationen, in denen sich Lehrer/in und Schüler/in oder Schüler/innen untereinander befinden. Typisch für das Lehr-Lern-Setting ist hierbei, dass es der Lehrer, die Lehrerin ist, die im Rahmen eines hierarchischen Beziehungsgeflechts Interaktionskonstellationen initiiert und wieder auflöst. Sofern es sich nicht gerade um Projektarbeitsphasen oder andere Formen offenen Unterrichts handelt,<sup>25</sup> stellt folgendes Standbild 14 aus einer 7. Klasse eine "typische" Präsenzform unterrichtlichen Handelns dar:



Das Standbild, das den Lehrer an seinem Fokuspersonenplatz neben der Tafel zeigt, stammt aus einer Phase des Unterrichts, in der auf fragend-entwickelnde Weise gemeinsames Wissen (hier: Verfahren des modernen Buchmarktes) erarbeitet und anschließend an der Tafel festgehalten wird. Das Medium „Tafel“, welches hier für die Wissenssicherung (die Schüler/innen haben die Aufgabe, das an der Tafel Festgehaltene in ihre Schulhefte zu übertragen), instrumentalisiert wird, ist Arbeitsmittel des Lehrers, weswegen er in dieser Phase seinen Bewegungsradius nahezu unverändert beibehält. Dass Lehrende als für das Gelingen von Unterrichtskommunikation Verantwortliche das Klassenzimmer je nach Anforderung individuell nutzen können, werden Standbilder anderer Phasen noch verdeutlichen. Laufwege und Bewegungen im Raum unterscheiden sich zwischen den Beteiligten aufgrund des schulischen Kontextes: Während Lehrer/innen in autonomer Weise den Raum als Ressource multimodal und je nach Handlungspotential gestalten, werden Bewegungen im Raum von Schülern/innen in der Regel ausschließlich in Situationen stattfinden, die – außer das „Rauskommen“ zur Tafel nach Aufforderung durch Lehrende oder die Positions- und Platzveränderung bei Gruppenarbeitsphasen oder Stationenarbeiten – sich auf selbst bezogene Relevanzen beziehen: Toilettengänge während des Unterrichts oder das Aufsuchen eines Mülleimers im Klassenzimmer.

<sup>25</sup> Gerade bei Projektarbeiten und/oder Stationenlernen sind Mobilität von Seiten Lernender konstituierend für diese Beteiligungsformen im Unterricht.

Wenn man Bewegungen als „Positionsveränderungen“ (vgl. Schmitt 2013: 35) versteht, „die aus einer spezifischen Position heraus starten und in einer spezifischen (neuen) Position enden“ (ebd., 35), so kann Standbild 13 aus der an obiger Stelle vorgestellten 9. Klasse als adäquates Beispiel erneut herangenommen werden. Verglichen mit Standbild 14, auf dem der Lehrer von seinem Fokuspersonenplatz unter Beibehaltung der Nähe zum fungierenden Medium Tafel das interaktionale Geschehen in fragend-entwickelnder Weise steuert, verändert die Lehrerin in Standbild 13 ihre Position vom mittleren Bereich des Klassenraums zu der Schülerin, die für die Beantwortung der Frage verantwortlich ist. Wie bereits erläutert, mag diese Positionsveränderung mit der Tatsache zusammenhängen, dass die Klasse in einen anderen Raum: hier den Informatikraum, „ausweichen“ musste, der aufgrund seiner Größe und den angebrachten PCs als „Versteckmöglichkeiten“ die Abhaltung eines Deutschunterrichts vor eine interaktionale Herausforderung stellen mag. So ist es eine

wesentliche Qualität aller interaktiven Verhaltensweisen, dass sie einen großen Teil ihrer Bedeutung durch die Relevanzen der Situation erhalten, in der sie realisiert werden. (Schmitt 2013: 35)

Vergleicht man die beiden Situationen (Klasse 9 und Klasse 7) in Bezug auf ihre aktuellen Relevanzen miteinander, so spielt die Nutzung der Tafel bei der Positionierung im Raum eine markante Rolle, denn: Während bei dem Fallbeispiel in der 9. Klasse eine dyadische Interaktionskonstellation zwischen Lehrerin und Schülerin angebahnt und durchgeführt wird, zeigt sich bei der 7. Klasse eine triadische Interaktionskonstellation zwischen Lehrer, Klasse und Tafel. Für den Lehrer der 7. Klasse ist der Bereich um die Tafel herum von interaktionssteuernder Relevanz und ein Positionswechsel oder ein Laufen im Klassenzimmer würde dem Ziel, etwas an der Tafel zu notieren, entgegen stehen. Der situative Einsatz von Medien hat demnach nicht nur aufmerksamkeitssteuernde und unterstützende (bspw. durch das Zeigen auf relevante Aspekte eines Bildes) Funktion, sondern ebenso einen Einfluss auf das Positionierungsverhalten Lehrender im Raum.

Dass Bewegungen und Positionen auch in laufende Interaktionen eingepasst werden



(vgl. Schmitt 2013: 35), wird an folgenden beiden Standbildern (S 15, S 16) aus einer 8. Klasse verdeutlicht.

Die situative Anordnung im Raum unterscheidet sich deutlich von den bereits untersuchten Fallbeispielen. Es lässt sich unschwer erkennen, dass es sich hier um eine

Gruppenarbeit handelt. Für diese Beteiligungsform wurden die Schüler/innen von der Lehrerin in fünf Gruppen aufgeteilt und dazu aufgefordert, sich dementsprechend im Raum zu platzieren. Grundlage der Arbeit ist eine Lektüre, woraus die Schüler/innen

bereits einige Seiten gelesen haben. Im Sinne einer Wissenssicherung und Vertiefung haben die Schüler/innen die Aufgabe, in Gruppen verschiedene Themen, die in dem Buch angesprochen werden, zu bearbeiten. Die Ergebnisse werden am Ende



der Gruppenarbeit gemeinsam im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs von der Lehrerin an der Tafel festgehalten und von den Schülern/innen in ihre Hefte übernommen.

Es zeigt sich, dass die Handlungsanforderungen, welche bei dieser Unterrichtsform zum Tragen kommen, eine Umstrukturierung räumlicher Sitzordnungen erfordern. Eine Gruppenarbeit wäre ohne Veränderung der frontal nach vorne ausgerichteten Sitzordnung in Zweier-Bänken nicht durchführbar.

Der Klassenraum als Relevanzrahmen wird so genutzt, dass die Schüler/innen ihre Arbeiten der Unterrichtsform entsprechend (hier: Gruppenarbeit) bewerkstelligen können. Betrachtet man Standbild 15, so kann man sehen, dass sich die Lehrerin bei einer Schülergruppe befindet und ihre Hände unterstützend zu verbalen Aktivitäten einsetzt. Zum besseren Verständnis der Situation sei erwähnt, dass die Lehrerin zu jeder einzelnen Gruppe geht, sich dort kurz aufhält und den einzelnen Arbeitsgruppen Hinweise und/oder Instruktionen zur Bearbeitung der Aufgaben gibt. Die raumbezogenen Aktivitäten, die die Lehrerin hier nutzt, sind individuell auf jede einzelne Gruppe bezogen. Daher wäre es für die gesamte Klasse störend, wenn die Lehrkraft an ihrem Fokuspersonenplatz bleiben würde und von dieser Position aus jede einzelne Gruppe ansprechen würde. Vielmehr vollzieht sie eine „dynamische und mobile Form der Interaktion“ (ebd., 37), die unterstützend zur verbalen Interaktion strukturierend eingesetzt wird.

Während die Lehrkraft in Standbild 15 fest an ihrem Platz steht und Anmerkungen liefert, befindet sie sich in Standbild 16 in Bewegung und ohne verbale Instruktionen. Auch hier soll zur besseren Einordnung der Situation erwähnt werden, dass die Lehrerin langsam durch den Raum „wandert“ und jeweils einen kurzen Blick auf die einzelnen Gruppen wirft. Ihr Gehen durch den Raum folgt hierbei u.U. der Logik der Kontrolle und Ansprechbarkeit für die Schüler/innen. So besitzen Bewegungen als „raumbezogene Aktivitäten“ (ebd., 36) ihre

spezifische Funktionalität darin, dass sie durch die Art und Weise, in der Beteiligte begehbare Flächen bei der aktuellen Bearbeitung situativer Anforderungen der Interaktionskonstitution nutzen [hier: das langsame Gehen im Klassenzimmer], interaktionsrelevante Interpretationen der Gehenden kommunizieren. (Schmitt 2013: 36)

Wie der Einbezug der Tafel (vgl. Fallbeispiel 7. Klasse) spielt auch die jeweilige Unterrichtsform bei Positionsveränderungen im Raum eine zentrale Rolle. Räume in denen Interaktionen stattfinden (sollen), sind abhängig von den darin interagierenden Subjekten, die der jeweiligen Situation ihre Bedeutung geben. Im schulischen Kontext sind es Lehrer/innen, die den Schülern/innen im Sinne einer gemeinsamen

Wahrnehmungswahrnehmung durch Bewegungen und Positionen im Raum Erwartungen in Bezug auf Handlungsmöglichkeiten (aber auch Verpflichtungen) mitteilen.

Bewegungen von Interaktionsbeteiligten im Raum und deren Bedeutung „für die Strukturierung der Interaktion wurde interaktionsanalytisch relativ spät thematisiert“ (Schmitt 2013: 36). Während in präsenztypologischen Aspekten der Datenkonstitution Situationen untersucht wurden, in denen die Interaktanten „statisch präsent waren (möglichst am Tisch saßen)“ (ebd., 37), ermöglichte der technologische Wandel im Bereich der Datenkonstitution den Einbezug mobiler und dynamischer Formen menschlicher Interaktion (vgl. ebd., 37). Autoren, die sich in unterschiedlichen Kontexten mit Bewegung und deren Bedeutung auseinandersetzten, sind u.a. Mondada (2007b) (Rolle der Bewegung bei Wegauskünften), Müller/Bohle (2007) (Strukturierung der Bewegung im Tanzunterricht), De Stefani/Mondada (2010) (Bewegung und Positionierung von Bekannten im Supermarkt). Für Bewegungen im Klassenzimmer sind Heidtmann/Schmitt (2011), Kindermann/Kühner/Schmitt (2011), Schmitt (2009), Hackl/Stifter (2018), Herrle/Dinkelaker (2018), Herrle (2020) und Hohwahl/Büning/Temme (2020) zu nennen.

### 3.3.3 Gegenstände und Objekte

Die Anordnung und die konkrete materielle Beschaffenheit von Räumen, hier: der Klassenraum, „spielt für die Strukturierung von Interaktion in vielfältiger Weise eine Rolle“ (Schmitt 2013: 40).<sup>26</sup> Das Klassenzimmer ist ein speziell für die Vermittlung von Wissen hergerichteter Raum, der die „gemeinsame und fokussierte Interaktion von Gruppen, sogenannte[n] 'focused gatherings' (Kendon 1979: 205) strukturiert. Dabei konstituieren die Sitzplätze und Tische der Schüler/innen, deren Blicke in dieselbe Richtung weisen (vgl. Standbild 17), ein 'Vorne' (vgl. Putzier 2016: 27 und ihre Untersuchung von Räumen im Chemieunterricht), das durch das Lehrerpult und die Tafel sowie u.U. einem Overheadprojektor sowie eine Projektionsfläche repräsentiert ist:



Das Standbild 17 zeigt die Herrichtung eines Raums für unterrichtliche Zwecke (u.a. erkennbar an Objekten, die im Rahmen der Wissensvermittlung zum Einsatz kommen). Dieser Klassenraum charakterisiert sich durch drei Rei-

hen, die in paralleler Anordnung auf ein 'Vorne' ausgerichtet sind: Die Stühle und Arbeitstische der Schüler/innen weisen alle in dieselbe Richtung, den sog. Kernbereich, in dem sich die für Unterricht „signifikante[n] Objekte“ (Schmitt 2013: 40) befinden. Neben der Tafel, einem Overheadprojektor und der an der Wand befindlichen Projektionsfläche verfügt dieser Raum über eine an der Wand hängende geografische Landkarte sowie einige Arbeitsinstrumente (Geodreieck, Zirkel, Lineal), die ihre Anwendung üblicherweise im Mathematikunterricht finden. Versteht man „signifikante

<sup>26</sup> Vgl. u.a. Kallmeyer/Streck 2001; Streck 1996; Schmitt 2011 und Klein/Habscheid 2012.

Objekte“ (ebd., 40) als Gegenstände, „um die herum durch Interaktion zwischen den Beteiligten temporär ein Interaktionsraum etabliert wird“ (ebd., 40), so lässt sich in Standbild 17 erkennen, dass die Tafel im Moment der Aufnahme als eben jenes Objekt fungiert. Wenn man sich zurückerinnert, stammt die Sequenz aus einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, wobei der Lehrer nach Beantwortung seiner Frage durch die Schüler/innen die Ergebnisse an der Tafel fixiert und diese von den Schülern/innen in ihre Schulhefte übertragen werden. Betrachtet man Objekte ferner als „gegenständliche Konstituenten von Interaktionsräumen [,die] aufgrund ihrer eigenen Spezifik koordinative Implikationen“ (ebd., 40) besitzen, lässt sich anhand obigen Standbildes festhalten: Die Tafel als Illustrationsmedium impliziert aufgrund ihrer semiotischen Eigenschaften eine blickliche Aufmerksamkeitsausrichtung und Positionierung durch die Schüler/innen, die diese Informationen 1) mitverfolgen und 2) in ihr Heft übertragen. Dass die Tafel als Arbeitsinstrument nicht zu jeder Zeit des Unterrichtsgeschehens mit Erwartungen verbunden ist, dürfte verständlich sein, wenn man sich bspw. Gruppenarbeitsphasen vor Augen führt, bei denen Lehrer/innen eigenen Relevanzen nachgehen oder Monitoringaktivitäten im Raum durchführen. Vielmehr erhalten „signifikante Objekte“ (ebd., 40) ihre Relevanz

erst aufgrund der Bedeutung, die sie für Beteiligte zu einem gegebenen Zeitpunkt für die Realisierung bestimmter interaktionskonstitutiver Aktivitäten [hier: das Abschreiben von Stichpunkten von der Tafel] besitzen. Hausendorf (2012) spricht in diesem Zusammenhang von Benutzbarkeitshinweisen, die Objekten und Gegenständen 'eingeschrieben' sind.“ (ebd., 40)

Abgesehen von Referaten oder Präsentationen durch Schüler/innen sind es im schulischen Kontext in der Regel Lehrer/innen, die Objekte und Gegenstände mit temporären Handlungserwartungen und Fokussetzungen versehen. So befinden sich in dem Klassenraum in Standbild 17 zwar mathematische Hilfsmittel, die jedoch aufgrund der Tatsache, dass es sich um Deutschunterricht handelt, temporär keine Relevanz erhalten.

In welcher Art und Weise ein Overheadprojektor und dessen Projektionsfläche einen Beitrag zur Interaktionskonstitution leistet, zeigt folgendes Fallbeispiel einer 11. Klasse:



Standbild 18 stammt aus dem Unterrichtsbeginn einer 11. Klasse. Die Schüler/innen haben die Aufgabe, ihre Ideen zu der an der Leinwand projizierten Karikatur im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs verbal darzulegen. So, wie

die Art des Gehens des Lehrers, der Lehrerin den Schülern/innen mitteilt, „ob ein Thema abgeschlossen wird/ist, ob es mit etwas Neuem weitergeht, [oder] ob der Gang thematisch oder interaktionsstrukturierend ist“ (Schmitt 2011: 18) werden mit der (Neu)-Positionierung im Raum unterrichtsrelevante Informationen mit-kommuniziert, die von den Schülern/innen gelesen und verstanden werden.

Im Gegensatz zu vorheriger Raumsituation (Standbild 17) ist dieses Klassenzimmer in zwei Hälften geteilt, wobei auf der linken Seite mehr Schüler/innen als auf der rechten Seite sitzen. Bis auf die geographische Landkarte befinden sich in diesem Raum die gleichen Objekte wie auf Standbild 17: Die Tafel, mathematische Hilfsmittel, ein Overheadprojektor sowie die dazu nötige Projektionsfläche an der Wand. Die Lehrerin befindet sich auf der linken Seite in direkter Nähe zu dem Overheadprojektor, der im Moment der Aufnahme als Hilfsmittel des Unterrichtsgespräches fungiert. Es wird hier bewusst auf die Bezeichnung Arbeitsmittel verzichtet, da der Overheadprojektor (OH) lediglich dazu dient, die Karikatur auf die Leinwand zu projizieren. Da der OH in der Regel noch vor der Sichtbarmachung einer Folie an der Wand zum Einsatz kommt, kann man jedoch von Handlungserwartungen ausgehen, die mit diesem technischen Hilfsmittel verbunden sind, hier: Das gemeinsame Betrachten und Beschreiben/Interpretieren einer bestimmten Folie an der Klassenzimmerwand.

Geht man von einem gemeinsamen Interaktionsraum aus, ist die Leinwand in diesem Moment das signifikante Objekt, um welches herum ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hergestellt wird. Um die Aufgabe, hier: die Beschreibung dessen, was auf der Folie zu sehen ist, verbalisieren zu können, ist es erforderlich, dass die Schüler/innen ihre Blicke auf die Leinwand richten. Nicht nur die Schüler/innen, auch die Lehrerin hat ihren Blick auf die Karikatur gerichtet, wodurch sie mit den Schülern/innen einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus etabliert. So hätte sie auch auf den Overheadprojektor schauen können, um das Bild zu sehen. Das Lehrerhandeln verdeutlicht in koordinativer Weise, wie Lehrende temporär einen Interaktionsraum gestalten, der für alle Anwesenden gelesen werden kann. Neben der zweistelligen Relation, hier: Lehrerin und Klasse kommt es durch die Relevanzsetzung der Karikatur zu einer dreistelligen Interaktionskonstellation: Lehrerin, Klasse, projizierte Karikatur (vgl. Schnettler et al. 2007: 23). Für Schnettler et al (2007: 23) eröffnen visuell dargelegte Präsentationen

einmal ein durch körperliche, gestische und sozialräumliche Performanz gefüllte[n] Interaktionsraum. Zum zweiten wird das Gesagte als Visualisiertes selbst verräumlicht und kann entsprechend >>gezeigt<< werden. [...] Die Performance gleicht damit einer >Orchestrierung<. Nicht nur die Rede, das Sprechen, der Körper und die Interaktion sind aufeinander bezogen, sondern auch das Wandbild, die Behandlung des technischen Geräts und die räumliche Anlage.

In gleicher Weise wie die Tafel (Standbild 17) wird auf Standbild 18 die Leinwand durch die Lehrerin mittels interaktionsstrukturierender Aktivitäten zu einem temporär signifikanten Objekt instrumentalisiert, was von den Schülern/innen aufgrund ihrer schulischen Sozialisation und ihren Erfahrungen verstanden und interpretiert werden kann. Ob ein Objekt zu einem gegebenen Zeitpunkt von Relevanz ist, hängt von der jeweiligen Unterrichtsphase, dem Ziel sowie der Methode der Lehrenden ab und muss

von den Lehrenden in interaktionsstrukturierender Weise lesbar und "lebendig" gemacht werden – vorwiegend durch Relevanzsetzung zu einem gegebenen Zeitpunkt.

### 3.3.4 Koordination

Aus multimodaler Perspektive ist Koordination „ein Untersuchungsgegenstand sui generis“ (Deppermann/Schmitt 2007; Schmitt 2007)“. Koordination<sup>27</sup> „stellt eine permanente Anforderung an alle Interaktionsbeteiligten dar und ist in diesem Sinne eine interaktionskonstitutive Anforderung“ (Schmitt 2013: 39) bei der Herstellung von Interaktionsräumen. Der multimodale Ausdruck interaktiven Verhaltens konstituiert sich aus monomodalen Einzelaktivitäten, die an unterschiedlichen Orten und zu u.U. verschiedenen Zeiten vollzogen werden (vgl. ebd., 39). So hat das Sprechen

einen anderen Ort (oder besser: andere raumzeitliche Koordination) als die gleichzeitig ausgeführte oder ihm vorausgehende Gestikulation, die zum gleichen Zeitpunkt vollzogene Kopfdrehung und die damit einhergehende Änderung der Blickrichtung, die simultane Veränderung der Körperpositur sowie das Hochziehen der Augenbraue oder die Manipulation des Gegenstandes. (Schmitt 2013: 39)

Koordinative Leistungen wirken sich teilweise auch unmittelbar auf verbale Aktivitäten aus, im Sinne von *delay-organisations* (vgl. Mondada 2004). Mondada (2004) beschreibt einen Fall, bei dem eine Sprecherin ihre begonnene Äußerung unterbricht, bis ein anderer Beteiligter mit dem Herrichten seiner Unterlagen fertig ist. Auch und gerade bei Unterrichtsanfängen lässt sich in meinem Datenkorpus erkennen, dass Lehrer/innen erst mit den verbalen Aktivitäten einsetzen, wenn sich die Schüler/innen auf ihren Plätzen eingefunden haben und eine gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung hergestellt ist. Somit ist Koordination eine interaktionskonstitutive Anforderung, „die für jeden einzelnen Interaktionsbeteiligten gilt“ (Schmitt/Deppermann 2007: 96) und konzeptionell von Kooperation zu unterscheiden ist (vgl. ebd., 96). Vielmehr fokussiert der Begriff Koordination Anforderungen, die

als Voraussetzung für inhaltliche und zielbezogene Kooperationsbeiträge bei der Analyse in den Blick kommen. Koordinative Anforderungen beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte, zu denen u.a. Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Multiaktivität und Mehrpersonenorientierung gehören. (ebd., 96)

Koordinierungsaktivitäten als permanent zu erledigende Aufgaben der Interaktionsbeteiligten sind für das Zustandekommen von Kooperation bzw. von fokussierter Interaktion unverzichtbar (Paul 2007: 197), indem sie dazu beitragen, bestehende Interaktionsräume aufzulösen und/oder neue zu etablieren. Der Aufwand an koordinativen Leistungen ist situativ mit mehr oder weniger Aufwand verbunden.

Wie Verzögerungsleistungen (bspw. bei Unterrichtsanfängen oder bei der Auflösung von Gruppenarbeiten zu frontal ausgerichteten Unterrichtsformen) zeigen, reagieren koordinative Aktivitäten auf das aktuelle interaktive Geschehen und „sind konstitutiver Teil desselben“ (Schmitt/Deppermann 2007: 96). Sie sind als „verkörperte Aktivität“ (Mondada 2007: 63) zu fassen, bei der Simultaneität und Sequenzialität ins Spiel

---

<sup>27</sup> Vor allem in Kendon (1990), Clark (1996) und besonders in den *workplace studies* (vgl. Suchman 1996) findet man eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Begriff "Koordinierung."

kommen (ebd., 63). Vergegenwärtigt man sich den Beginn einer Unterrichtsstunde, die offiziell durch bspw. das morgendliche Begrüßungsritual noch nicht angefangen hat, da die Schüler/innen noch damit beschäftigt sind, ihre Arbeitstische für die kommende Stunde einzurichten, so verweist die Suspension der verbalen Aktivität durch den Lehrer, die Lehrerin „auf die Praktiken der Konstitution von Ordnung durch gleichzeitige Abstimmung verschiedener Bewegungen und Körper im Raum“ (ebd., 63), um den Unterrichtsbeginn zweckorientiert zu organisieren. Dabei bearbeiten und konstituieren die Beteiligten durch ihre Körperpositionen und Posituren die Form des Raums (vgl., ebd., 66), mit dem Ziel, die für die Interaktion geeignete räumliche Konfiguration zu etablieren (vgl. ebd., 66). Je nach Handlung, deren Vollzug auf „einer wechselseitigen Positionierung im Raum beruht“ (ebd., 66), ist diese mehr oder weniger komplex und bedarf je nach Interaktionsziel einer Re-Etablierung.

Im Gegensatz zu einem Verständnis von Raum, der bereits vor der Handlung durch Interaktionsbeteiligte vorhanden ist und in dem die Handlung einfach stattfindet (vgl. ebd., 65), betrachtet eine „praxeologische Konzeption des Raums diesen als emergent und als sich im Verlauf der Handlung (re)konfigurierend“ (ebd., 65 f.).

Bezogen auf das unterrichtliche Lehr-Lern-Setting stellen Sequenzen von Unterrichtsanfängen relevante Stellen für die Analyse von Koordinierungsaktivitäten der Beteiligten dar. So leitet die Begrüßungssequenz am Anfang des Unterrichts in eine Interaktionssituation, die den institutionell definierten Zwecken entspricht (nach vorne ausgerichtete Sitzordnung) (vgl. Paul 2007: 195), und die von den Beteiligten im Sinne der Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsraums organisiert werden muss. Neben sog. "Wartephasen" zu Unterrichtsbeginn kommen Koordinationsleistungen u.a. beim Wechsel von Gruppenarbeiten in eine lehrerzentrierte Interaktion, bei der die Ergebnisse gemeinsam gesammelt und evaluiert werden, zum Tragen. Dabei handelt es sich um die Etablierung und Aufrechterhaltung eines Arbeitskonsens als wechselseitige Anpassungsleistung mehrerer Individuen (vgl. ebd., 196):

in a face to face encounter the participant is faced with the necessity of sustaining a complex organization of his behavior which can meet the fluctuations of the situation and maintain him as a fully incorporated participant. He has to mount a performance which can match the standards set by jointly negotiated working consensus of the encounter. (Kendon 1990: 4)

Im Sinne eines gemeinsamen Arbeitskonsens ist die Autonomie des Ego in der Regel durch das kontingente Verhalten des Gegenübers begrenzt, ohne dessen Anwesenheit keine fokussierte Interaktion erfolgen kann (vgl. Paul 2007: 197).

Sowohl intra- als auch interpersonelle Koordinierung sind für das Zustandekommen von Interaktion eine von den Beteiligten permanent zu leistende Aktivität, die „in der Regel beiläufig erledigt und von den Kommunikationspartnern nur in markierten Fällen präsentiert, inszeniert oder 'accountable' gemacht [wird]“ (ebd., 197). Im Rahmen des schulischen Lehr-Lern Settings stellen diese markierten Fälle bspw. Unterrichtsverläufe dar, in denen es zu Störungen kommt und deren Auflösung u.U. dominanter Koordinationsanstrengungen bedarf. So kann keine Architektur verhindern, „dass in einem Raum etwas geschieht, das seinen eingebauten Benutzbarkeitshinweisen entgegenläuft oder durch diese zumindest nicht antizipiert und 'vorgesehen' ist (Hausendorf 2012: 44).

Koordination trägt dabei verschiedenen Dimensionen Rechnung, die bei der Organisation des Sprechens und Handelns zum Tragen kommen (vgl. Mondada 2007a: 63). Diese Vielfältigkeit zeigt sich bspw. bei der Herstellung einer körperlichen Konfiguration, denn: Sie kann „parallel zu anderen Handlungen ablaufen, aber beendet sein, wenn sie für die nachfolgende Handlung erforderlich ist“ (ebd., 64). So lässt sich in Situationseröffnungen bspw. eine verspätete Verbalität feststellen (vgl. Mondada/Schmitt 2010), was damit zu tun hat, dass

die Inanspruchnahme von Sprache durch Interaktion immer schon die Inanspruchnahme nichtsprachlicher Ressourcen voraussetzt, zu denen vor allem die humanspezifischen sensorischen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten der Anwesenden und die materiellen, raumbasierten Benutzbarkeitshinweise gehören. (Hausendorf 2012: 50)

Im Folgenden soll die Verbindung von Interaktionsraum und Handlungskoordination verdeutlicht werden und die Konstitution des Interaktionsraums sowohl als Bedingung als auch als Ergebnis der emergenten Koordinierung fokussiert werden. Die Neuordnung des Raums für den jeweiligen unterrichtlichen Zweck der Aktivität, hier: die Überprüfung der Ergebnisse durch den Lehrer während einer Stillarbeitsphase, steht im Zentrum des Interesses.

Die folgenden Standbilder stammen aus einer 6. Klasse. Die Schüler/innen haben die Aufgabe in Partnerarbeit einen Merkmalkatalog zu Fabeln zu erarbeiten. Dabei sollen sie sich mit den Begriffen Form und Inhalt, Handlung und Handelnde sowie der Absicht von Fabeln beschäftigen. Als Grundlage dienen Fabeln, die im Unterricht bereits behandelt wurden. Das Schulbuch kann zum Nachblättern verwendet werden. Von Relevanz sind im Folgenden die Koordinierungsaktivitäten des Lehrers, die er an einzelnen Schülerplätzen während der Stillarbeitsphase vollzieht.



Nach Erteilen der Aufgabenstellung nimmt der Lehrer für 3 Minuten auf seinem Stuhl vor dem Lehrerpult Platz. Während dieser Zeit ist sein Blick in das Deutschbuch gerichtet, das offen vor ihm auf dem Pult liegt. Nach 3 Minuten beginnt er sich von seinem Platz zu erheben und startet seinen Rundgang durch das Klassenzimmer. Die

eingefügten nummerierten Kästchen zeigen die Reihenfolge der Schülerpaare, an denen der Lehrer temporär zum Stehen kommt.

Standbild 19 zeigt den Lehrer bei seinem zweiten Zwischenstopp in einer *back-to-face*-Position. Sein Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt, was ihm einen besseren Blick in die Unterlagen des Schülers im Innenbereich des Raums ermöglicht. Es ist davon auszugehen, dass der Lehrer einen Einblick in die schriftlichen Anfertigungen der Schüler/innen bekommen will. Dabei muss er sich so positionieren, dass ihm ein Lesen der Schülernotizen möglich ist. So koordiniert er sich dabei gleichzeitig mit dem betroffenen Schüler, „dass die Überprüfung auch für diese[n] in ihrer Struktur und hinsichtlich der damit verbundenen Implikationen verstehbar wird“ (Schmitt 2013: 81).

Standbild (20) zeigt einerseits eine Wegorientierung des Lehrers von dem Schüler, der auf der Innenseite des Ganges sitzt, und eine Neuorientierung auf dessen Banknachbarn. Um in die Unterlagen des Schülers, der an der Wand sitzt, blicken zu können, ist für den Lehrer ein größerer koordinativer Aufwand nötig. So ist sein Oberkörper nicht mehr einfach nur nach vorne gebeugt; für die Überprüfung der Richtigkeit der Schülerlösung ist neben der Vorwärtsbeugung parallel ein Seitwärtsbeugen und somit eine Verlagerung des Körpergewichts notwendig. Es ist naheliegend, dass der Schüler die physische Verlagerung, die hinter ihm stattfindet, wahrnimmt und den Zweck, der mit der Nahpositionierung des Lehrers verbunden ist, erahnen kann.



nen kann.

Sein aktueller Stand bietet kein stabiles Fundament, um eine längere fokussierte Interaktion mit dem Schüler einzugehen. Fragt man nach der Projektivität, die mit dieser Positionierung verbunden ist, so lässt sich vermuten, dass der Lehrer entweder noch eine Position einnehmen wird, die ein längeres Verweilen bei dem Schüler ermöglicht, oder er wird seinen Gang durch das Klassenzimmer fortsetzen und sich von dem betreffenden Schüler entfernen.



Während der Lehrer bei seinem zweiten Zwischenstopp lediglich mit der Verlagerung und Beugung seines Körpers eine Position erschafft, die es ihm ermöglicht, in die Unterlagen der Schüler blicken zu können, zeigt Standbild 21 den Einsatz der Hand, die unterstützend eingesetzt wird. Hier befindet sich der Lehrer erneut in einer *back-to-face*-Situation zu dem betreffenden Schüler, der im Fokus der Lehreraufmerksamkeit ist. Es ist auf beiden Kameras zu hören, dass eine verbale Interaktion stattfindet; diese ist aufgrund des leisen Sprechens der beiden Interaktanten nicht zu rekonstruieren. Geht man davon aus, dass der Lehrer auch bei diesem Schüler einen Einblick in

die angefertigten Lösungen bekommen möchte, so steht der Einsatz des Fingers des Lehrers, der auf eine bestimmte Stelle in den auf den Tisch liegenden Unterlagen des Schülers zeigt, als gestikulatorische Ergänzung zur Verbalität, was auf die Bearbeitung thematisch-pragmatischer Relevanzen hindeutet.

Auf Standbild 22 sieht man, dass der Lehrer die Interaktionsdyade mit dem Schüler aufgelöst und eine Neupositionierung mit dem Banknachbarn hergestellt hat. Auffallend ist an diesem Standbild, dass der Lehrer seine *back-to-face*-Position nicht beibehält, sondern in eine *side-by-side*-Position neben dem betreffenden Schüler wechselt. Um einen Blick in die Unterlagen des Schülers werfen zu können, hätte der Lehrer seinen Platz beibehalten und lediglich seinen Kopf in Richtung des Schülers drehen können. Stattdessen wählt er eine *side-by-side*-Position, die durch leichtes Einknicken des Körpers in Richtung des Schülers gekennzeichnet ist. Seine linke Hand ist in seine Hosentasche gesteckt, was ein Agieren mit dieser Hand ad-hoc nicht möglich macht. Im Gegensatz zu den vorher eingenommenen *back-to-face*-Koordinierungen ist es bei einer *side-by-side*-Koordinierung dem Schüler ohne größeren Aufwand möglich, eine *face-to-face*-Interaktion herzustellen. So muss der betreffende Schüler lediglich seinen Kopf in Richtung des Lehrers drehen, um sein Gesicht wahrnehmen zu können. Bei einer Positionierung hinter dem Schüler müsste dieser seinen gesamten Körper drehen, was zur Folge hätte, dass ein gemeinsamer Blick in die Unterlagen des Schülers nicht mehr möglich wäre. Im Gegensatz zu den anderen Standbildern (S 19-21) lässt sich hier erkennen, dass im Zuge einer interpersonellen Koordinierung eine gegenseitige Wahrnehmungswahrnehmung hergestellt wurde. So haben beide Beteiligten ihre Köpfe zueinander gedreht, was die Bearbeitung thematisch-pragmatischer Relevanzen ohne größere Positionsveränderung ermöglicht.



Im Sinne von Interaktionsraum und Handlungskordinierung kann festgehalten werden, dass Bewegungen und Koordinierungen im Raum (insbesondere bei Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten) nicht selten im Rahmen eines *monitoring-walks*<sup>28</sup> zum Einsatz kommen. Damit sind weniger singuläre Einzelaktivitäten des Lehrers als vielmehr der Gesamtzusammenhang der Bewegung im Raum, bezogen auf die Implikationen, die damit einhergehen, gemeint (vgl. Schmitt 2013: 81). Betrachtet man das Vorgehen und die Koordinierungsaktivitäten des Lehrers während der Gruppenarbeit, fallen diese unter die Aktivität der themenbezogenen Kontrolle. So zeigt der Blick in die Unterlagen auf den Schülertischen, dass sich der Lehrer nicht einfach im Raum bewegt, sondern mit seinen koordinativen Handlungsorientierungen die Richtigkeit der Schülerlösungen überprüfen möchte. In der konkreten Realisierung seiner Überprüfung stecken sowohl intra- als auch interpersonelle Koordinierungen. Er positioniert sich einerseits so, dass ein Lesen der Schülernotizen für ihn möglich ist,

<sup>28</sup> Monitoring-Aktivitäten haben bei der Analyse von Interaktion bisher noch keine zentrale Rolle gespielt. Im konversationsanalytischen Kontext haben sich Goodwin (1981) und aus multimodaler Perspektive Schmitt/Deppermann (2007) näher damit beschäftigt.

andererseits zeigt er dem fokussierten Schüler, „dass die Überprüfung auch für diese[n] in ihrer Struktur und hinsichtlich der damit verbundenen Implikationen verstehbar wird“ (ebd., 81).

Die untersuchten Fälle zeigen, dass Koordinierung Aktivitäten konstituiert, die dem entsprechenden Handlungsziel Rechnung tragen und der Raum zu diesem Zweck multimodal etabliert, aufrechterhalten und wieder aufgelöst wird.

### 3.4 Schule und Unterricht: Forschungsrelevante Aspekte

#### 3.4.1 Sprecherwechsel im Unterricht

Ein grundlegendes Merkmal von Gesprächen ist, dass sich die Sprechenden fortlaufend abwechseln, wobei es „weder häufig zu gleichzeitigem Sprechen noch zu längeren Pausen zwischen den Gesprächsbeiträgen“ (Birkner et al. 2020: 16) kommt. Sobald Menschen miteinander in fokussierte Interaktion treten, „lassen sie sich auf ein System des kommunikativen Austauschs ein, das seinen eigenen Regelmäßigkeiten folgt“ (ebd., 106). Die Konversationsanalyse interessiert hier weniger die Fragen nach dem Zeitraum, während dessen ein Sprecher, eine Sprecherin das Rederecht hat, als vielmehr die Frage, an welcher Stelle ein Redebeitrag möglicherweise zu Ende sein könnte und zwar „unabhängig davon, ob tatsächlich ein Sprecherwechsel stattfindet“ (ebd., 112 f.). Solch „möglichen Übergabepunkte (MÜPs, *possible turn completion place*)“ (ebd., 113) sind dadurch definiert, dass sie die Übergabe des Rederechts ermöglichen (*transition relevance*),<sup>29</sup> wobei der Sprechende dafür zumindest eine vollständige „Turn-Konstruktionseinheit (TKE, *turn constructional unit*)“ (ebd., 113) produziert haben muss.

Anders als in der Schule laufen Gespräche i.d.R. ohne Instruktion eines Gesprächsleiters ab; vielmehr wird die Verteilung des Rederechts aus dem Gespräch selbst heraus (als notwendiger Teil des Gesprächs), d.h. endogen organisiert (ebd., 106).

Die Erinnerung an die eigene Schulbiografie dürfte deutlich machen, dass der Sprecherwechsel und die Berechtigung, sich verbal zu äußern, in der Schule anders aussehen als bspw. in einem Gespräch mit Freunden. Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die jeweiligen Strukturen und Mechanismen, die kennzeichnend für das *turn-taking-system* im Unterricht sind.

Der Sprecherwechsel „is fundamental to conversation, as well as to other speech-exchange systems“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 696). Während in Gesprächen zwischen Freunden und Bekannten von einer symmetrischen Beziehung ausgegangen werden kann, zeichnen sich Unterrichtsgespräche durch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Beteiligten aus. Lehrer/innen und Schüler/innen haben im Rahmen des institutionellen Settings unterschiedliche Rechte und Pflichten, die sich auf die Organisation des *turn-taking systems* auswirken (vgl. Mazeland 1983: 77) und sie in Gegensatz zu Alltagsgesprächen setzen.

---

<sup>29</sup> Im Englischen zeigen sich diese Stellen als „sentential, clausal, and lexical constructions.“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 702)

Die Ethnomethodologen Sacks & Schegloff & Jefferson (1974) (im Folgenden S&S&J) beschreiben, wie sich das einfache System des Sprecherwechsels (*turn-taking*) zwischen Personen, die in keiner asymmetrischen Beziehung zueinander stehen, vollzieht. Das von ihnen vorgeschlagene System setzt sich aus den folgenden Regeln zusammen:

(1) For any turn, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructive unit:

(a) If the turn-so-far is so constructed as to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then the party so selected has the right and is obliged to take next turn to speak; no other have such rights or obligations, and transfer occurs at that place.

(b) If the turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then self-selection for next speakership may, but need not, be instituted; first starter acquires rights to a turn, and transfer occurs at that place.

(c) If the turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then current speaker may, but need not continue, unless another self-selects.

(2) If, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructive unit, neither 1a nor 1b has operated, and, following the provision of 1c, current speaker has continued, then the rule-set a-c re-applies at the next transition-relevance place, and recursively at each next transition-relevance place, until transfer has effected. (S&S&J 1974: 704)

Das System „permits maximization of the size of the set of potential speakers to each next turn, but is not designed organizationally to permit the methodical achievement of an equalization of turns among potential speakers.“ (ebd., 729 f.)

Ein grundlegender Unterschied zwischen dem Sprecherwechsel bei symmetrischen Gesprächen und Unterrichtsgesprächen besteht darin,

daß es in der Schule eine bestimmte Verteilung der turns über die Sprecher gibt, [sic!] und daß diese Verteilung nicht von allen Gesprächsteilnehmern gemeinschaftlich in der Interaktion bestimmt wird. (Mazeland 1983: 79)

Die sozialen Identitäten, die von dem Kontext Schule bestimmt werden, sind bei der Frage nach der Organisation des *turn*-Übergangs insofern relevant, als dass die Organisation des Sprecherwechsels davon abhängt, wer gerade den *turn* hat. Betrachtet man Lehrer-Schüler-Interaktionen, so stellt man fest, dass „die Organisation des Sprecherwechsels nicht pro Stelle möglichen Sprecherwechsels organisiert zu werden [scheint]“ (ebd., 79), sondern eine Regelmäßigkeit aufweist, mit der Lehrer/innen den *turn* haben, zuteilen und wiederbekommen. Diese Regelmäßigkeit spiegelt sich in den unterschiedlichen Teilnahmerechten der Beteiligten wider.

Nach McHoul (1978) existieren drei technische Unterschiede zwischen „symmetrischen“ Gesprächen und Unterrichtsgesprächen:

a) Während in Alltagsgesprächen Pausen und Lücken reduziert werden, wird das Potential an Pausen und Lücken im Unterrichtsgespräch maximalisiert. Da Schüler/innen in der Regel keine Angst vor Selbstauswahl eines anderen Schülers, einer anderen Schülerin haben müssen, können sie versuchen, ihren Redebeitrag zu vervollständigen. Auch der Lehrer wird in der Regel nicht unterbrochen werden, da er der Einzige ist, der sich selbst als Sprecher auswählen kann.

b) In Alltagsgesprächen besteht die Möglichkeit, dass sich mehrere Sprecher zur gleichen Zeit als nächsten Sprecher auswählen, was zu kurzen Überlappungen führen kann. Diese Quelle wird im Unterrichtsdiskurs minimalisiert, denn „in der Regelmenge gibt es keine Möglichkeit, daß entweder der Lehrer dem Schüler die Gelegenheit gibt, sich selbst als nächsten Sprecher mit dem Recht des zuerst Beginnenden auszuwählen, oder daß ein Schüler einen anderen Schüler als nächsten Sprecher auswählt“<sup>30</sup> (Mazeland 1983: 81).

c) Nach einem Schülerbeitrag geht der *turn* im Regelfall zum Lehrer zurück, was die Menge der möglichen Sprecher/innen im Unterrichtsdiskurs beschränkt (vgl. ebd., 81).

Zur einführenden Illustration des laufenden *turn-taking systems* im Unterricht wird folgendes Beispiel, das aus einer 8. Klasse stammt, vorgestellt. Die Schüler/innen haben die Aufgabe ein Bild, das mit dem Overheadprojektor an die Leinwand über der Tafel projiziert wird, zu beschreiben:

**Ausschnitt 3-4: versucht es mal zu erklären (Klasse 8, Bildbeschreibung zum Thema "Holocaust"; Minute 52:37)**

**L= Lehrerin**

```
1 L: <<dim>wEr möchte zunächst bitte mal beSCHREIben;  
2   was hier ABgebildet is;>  
3   (2.0)  
4   <<p>verSUCHt_s mal zu erKLären;>=  
5   =TIna; ( meldet sich )
```

Die Lehrerin stellt in Zeile 1 zunächst die Frage an die Klasse, wer von den Schülern/innen beschreiben möchte, was auf der Folie abgebildet ist. Das Adverb *zunächst* (Z. 1) projiziert, dass nach der Beschreibung noch eine weitere Aufgabe folgen wird. Das Modalverb *möchte* (Z. 1) ist an dieser Stelle interessant, da dadurch – wie in weiß-Fragen – „die Gruppe der Schüler, die glauben, eine Antwort zu wissen, gesucht wird“ (Mazeland 1983: 83). Das Verb *beschreiben* (Z. 1) wird in Zeile 3 durch *erklären* ersetzt, was die Aufgabe auf den ersten Blick auf eine höhere Ebene rückt,<sup>31</sup> bei genauerem Hinsehen jedoch durch den gelieferten Nachschub *versuchts mal* (Z. 4) druckentlastend wirkt.

Lehrer/innen können sowohl einem einzelnen Schüler, einer einzelnen Schülerin den *turn* zuteilen, „als auch der ganzen Klasse die Möglichkeit für bedingte Selbstauswahl geben“ (ebd., 83) – genau das, was die Lehrerin in Zeile 1 bis 3 zum Ausdruck bringt. Mazeland (1983: 83) nennt diese Form der *turn*-Zuteilung „programmierte Selbstauswahl“, die sich dadurch auszeichnet, dass der Lehrer, die Lehrerin eine "offene" Position in einem Handlungsmuster schafft, die von den Schülern/innen ausgefüllt

<sup>30</sup> Wie die Daten zeigen, erhalten Schüler/innen an spezifischen Stellen im Unterrichtsgespräch die Möglichkeit, einen anderen Schüler, eine andere Schülerin als nächsten Sprecher auszuwählen. In den Daten ist dies z.B. dann der Fall, wenn innerhalb der Klassenöffentlichkeit zusammen mit dem Lehrer Texte laut gelesen werden, wobei die Schüler/innen einen anderen Vorleser, eine andere Vorleserin selbst auswählen dürfen.

<sup>31</sup> Gegenüber der Beschreibungsebene erfordert der Prozess des Erklärens unterschiedliches (Vor)Wissen miteinander zu verknüpfen, weswegen durchaus von einer "höheren" Beteiligungsform gesprochen werden kann.

werden kann (vgl. ebd., 83). In Zeile 5 findet eine verbale Adressierung durch die Lehrerin statt (=TIna;), die sich zuvor non-verbal per Handheben um den Turn beworben hat.

Eine andere Form der programmierten Selbstauswahl geht über das non-verbale Melden hinaus. Dies ist der Fall, wenn bspw. eine Schülerin den *turn* mit einem „ja“ an sich nimmt.

Das „ja“ fungiert als *pre-starter*, d.h. nicht nur als eine Bestätigung, daß sie die Bedingungen der von L geschaffenen "offenen" Position erfüllt – was L "wörtlich" fragt – sondern auch als ein Element, durch das sie den turn nehmen kann, ohne schon zu erklären, warum sie den Bedingungen dessen entspricht, wonach L eigentlich fragt. (ebd., 85)

Das Beispiel 3-4 aus meinem Datenkorpus zeigt, dass die erste Stelle möglichen Sprecherwechsels in Zeile in Z. 4 (<<p>verSUCHt\_s mal zu erKLÄren;>=) am Ende des *turns* der Lehrerin liegt, in dem sie eine offene Position für die Schüler/innen schafft. An dieser Stelle können sich diejenigen Schüler/innen, die die Aufgabe übernehmen möchten, melden und sich für den *turn* bewerben. Zum Zeitpunkt des Meldens hat Tina den *turn* noch nicht, da die endgültige Verantwortlichkeit für die Übertragung des Rederechts bei der Lehrerin liegt.

Der Sprecherwechsel in der Schule lässt sich in vier Sequenzpositionen strukturieren:

- (1) L produziert eine „offene“ Position dadurch, daß er seinen turn so beendet, daß klar wird, daß jetzt die Schüler dran sind;
- (2) die Schüler melden sich;
- (3) L teilt einem Schüler den turn zu;
- (4) der selektierte Schüler fängt an zu reden. (Mazeland 1983: 86)

Fragen von Lehrern/innen, die an die gesamte Klasse gerichtet sind, zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit der ersten Sequenzposition (vgl. Z. 1-4) bis zur Ausführung der dritten Position (vgl. Z. 5) eine konditionale Maximalisierung der potenziellen Antwortgebenden erschaffen. Während der turn-Mechanismus in Alltagsgesprächen endogen organisiert ist, spricht man bei Unterrichtsgesprächen von einer Art "institutionalisierter Form der Organisation des Sprecherwechsels“ (Mazeland 1983: 86).

Die Stellen möglichen Sprecherwechsels im Unterricht können noch weiter differenziert werden, wenn Lehrende bspw. nach einer Frage an die Klasse weitere Aufforderungen produzieren (vgl. Harren 2015: 61). Sieht man sich obiges Beispiel Z. 4 (<<p>verSUCHt\_s mal zu erKLÄren;>=) noch mal genauer an, so könnte diese Stelle durchaus als weitere Handlungsaufforderung verstanden werden, deren Funktion darin besteht, die Menge der möglichen Sprecher/innen zu maximalisieren.

Auch Schüler/innen behandeln die Stelle zwischen dem Stellen einer Frage und dem *turn*-Zuteilungsturn durch die Lehrkraft in besonderer Weise: So können sie ihrem Wunsch nach Nicht-Partizipation bspw. dadurch Ausdruck verleihen, indem sie dem Blick des Lehrers, der Lehrerin ausweichen oder sich mit Materialien, die auf dem Arbeitstisch liegen, beschäftigen (vgl. ebd. 61).

The teacher may wait and encourage more students to enter the pool (for example, by seeking them out by eye contact); the students may try to avoid this prodding by averting their eyes, by suggesting that they are „working on the problem,“ by assuming preoccupied,

studious, puzzled faces, and the like. At some point the teacher selects someone from among the students to speak, usually (but not always) from the candidacy pool. (Schegloff 1987: 223)

In obigem Beispiel ist es Tina, der das Recht, mit der Beschreibung des Bildes anzufangen, erteilt wird.

**Ausschnitt 3-5: mhm (Klasse 8, Bildbeschreibung zum Thema "Holocaust"; Minute 52:38)**

**L = Lehrerin; T = Tina**

7 T: man sieht wie so\_n VI: Ehzuchtswagen-  
8 wo MENsChen drin sind==  
9 =mit so nem STACHeldraht-  
10 <<unsicher>dass sie nicht RAUSgehn können,>  
11 L: hm\_hm==  
12 T: =und es ist alles ABgesperrt==  
13 =also es schaut neT so (schön) aus;  
14 L: hm\_hm==  
15 =lutz-

Betrachtet man den Verlauf der Sequenz ab Zeile 7, so wird deutlich, dass die Lehrerin nach Produktion des Antwortturns eine verbale Reaktion (hm\_hm== Z. 11) produziert, die von der Schülerin als Aufforderung, weiterzusprechen, interpretiert wird. So setzt sie in unmittelbarem Anschluss mit der Beschreibung des Bildes fort (vgl. Z. 12-13), was verdeutlicht, dass sie den Raum, der ihr von der Lehrerin in Zeile 6 zugeteilt wurde, solange in Anspruch nimmt, bis sie ihr komplettes Wissen dargelegt hat. Mit der Adressierung eines anderen Schülers (=lutz- Z. 15) verändert die Lehrerin die Partizipationsstruktur, indem sie das Rederecht der Schülerin beendet und es einem anderen Schüler übergibt.

Lehrer/innen haben nicht nur Einfluss darauf, welcher Schüler, welche Schülerin wann den *turn* zugeteilt bekommt, sondern auch auf die Länge des jeweiligen Schülerturns, mit dem Ziel Beteiligungsmöglichkeiten (aber auch Verpflichtungen) für andere Schüler/innen zu eröffnen.

Neben der programmierten Selbstauswahl von Schülern/innen kommt es im Unterricht auch immer wieder zu lehrerinitiierten Handlungen (vgl. Redder 1984: 44 ff.), bei denen Lehrer/innen direkt einen nächsten Sprecher, eine nächste Sprecherin auswählen, ohne dass es zuvor zu einer Bewerbung um den *turn* gekommen ist:

**Ausschnitt 3-6: nur mal ganz kurz (Klasse 6, Fabeln; Minute 9:10)**

**L = Lehrer; S= Sebastian**

1 L: seBASTian;=  
2 S: =<<p>ja;>  
3 L: das letzte mAal hab\_n wir uns==  
4 =um FAbeln geDREHT und geWENdet;=  
5 \*Lehrer setzt mit Handbewegung ein  
6 =und NOCHmal drüber gesprOchen-  
7 S: <<pp>j[a:]>-  
8 L: [in der fünften klasse AUCh schOn-  
9 S: <<p>ja:]>-

10 (2.0)  
11 L: des is gUt-  
12 (2.0)  
13 is keine ABfrage;  
14 nur mal gAnz kurz;  
15 <<len>welches (.) MERKmal-  
16 steht dA für uns <<all>im moMENT im vordergrund;>  
17 \*Lehrer klatscht Hände zusammen.

Das Beispiel stammt aus einer 6. Klasse, die aus vorherigen Kapiteln bereits bekannt ist. Der Lehrer bestimmt in Zeile 1 einen Schüler, ohne dass geklärt ist, was der Schüler im Folgenden tun soll. Im Gegensatz zur programmierten Selbstauswahl, bei der der Lehrer, die Lehrerin eine Position schafft, an der sich die Schüler/innen um den *turn* bewerben können, findet hier eine Vorverteilung des *turns* durch die Lehrkraft statt. In Zeile 3 bis 6 erörtert der Lehrer den Kontext, um den es im Folgenden geht, wobei die Frage erst in Zeile 14-18 gestellt wird. Die Möglichkeit zur Partizipation für andere Schüler/innen wird zu diesem Zeitpunkt der Interaktion eingeschränkt, da Sebastian das Rederecht durch Vorauswahl quasi aufgezwungen wird.

Neben dieser Art der lehrerinitiierten Beitragsaufforderung existieren laut Redder (1984: 44 ff.) schülerinitiierte Verfahren, bei denen Schüler/innen dem Lehrer, der Lehrerin ihren Redewunsch anzeigen, ohne dass vorher eine offene Position im Handlungsmuster durch die Lehrkraft geschaffen wurde. Auch wenn Lehrkräfte größtenteils für die Zuteilung der Turns im Unterricht verantwortlich sind, werden in gewissen Kontexten nicht-programmierte Selbstauswahlen durch Schüler/innen mehr oder weniger geduldet. Mazeland (1984: 87-93) nennt folgende Situationen, in denen Schüler/innen „mehr“ Recht auf diese Form der Selbstauswahl haben:

- Schüler/innen, die nach einem Redebeitrag das Signal des Lehrers/der Lehrerin bekommen, dass dieser nicht ausreichend war, haben eher das Recht, durch Selbstwahl einen erneuten Versuch zu starten, der ohne Sanktionierung durch die Lehrkraft geduldet wird;
- Nachfragen durch Schüler/innen, die das zuvor Gesagte nicht verstanden haben, sind aufgrund der Zielsetzung von Unterricht eher tolerierbar;
- Beschwerden durch Schüler/innen in Bezug auf falsche Tafelanschriften oder terminliche Angelegenheiten (bspw. Schulaufgabentermine);
- Die Relevanz von Unterrichtsphasen: in Phasen der Erarbeitung von Wissen werden schülerinitiierte Selbstauswahlen weniger geduldet als in Phasen des Unterrichts, in denen es um organisatorische Angelegenheiten geht.

Es zeigt sich, dass es hierbei um Sequenzen geht, die „zwar als Unterbrechung der Haupthandlungslinie angesehen werden [können], aber doch wieder als einigermaßen relevant für den Ablauf [des Unterrichts]“ (Mazeland 1983: 94), denn:

eine Behandlung dieser Formen der Selbstauswahl als Regelverletzung durch den Lehrer würde im Widerspruch stehen zu den institutionell gesetzten Zielen des Verstehens der Lerninhalte und der dafür notwendigen Abläufe; diese Ziele legitimieren die Selbstauswahl der Schüler. (ebd., 94)

Neben den hier vorgestellten Verfahren existieren in der Unterrichtsrealität durchaus andere Varianten der *turn*-Zuteilung. In meinem Datenkorpus des Deutschunterrichts kommen bspw. zwei Fälle vor, in denen der Lehrer einer 7. Klasse von dem „klassischen“ Modell der *turn*-Zuteilung abweicht. So nennt er 1.) mehrere Schüler/innen, die in einer bestimmten Reihenfolge das Recht haben, ihren Beitrag zu äußern und 2.) sind es die Schüler/innen, die nach Beendigung des Lesens eines Textes in einer Art „Schülerkette“ einen nächsten Schüler, eine nächste Schülerin auswählen dürfen, der/die mit dem Lesen des Textes fortfährt (siehe auch Becker-Mrotzek/Vogt 2009).

Es bleibt festzuhalten, dass die *turn*-Organisation im Unterricht auf den sozialen Identitäten und der institutionellen Definition der Aufgaben von Lehrern/innen und Schülern/innen basiert (vgl. Mazeland 1983: 99). Dass in gewissen Unterrichtsphasen Abweichungen des klassischen Modells der *turn*-Zuteilung auftreten können, wird im analytischen Teil (Kapitel 5) näher beleuchtet.

### 3.4.2 Sequenzielle Struktur von Unterrichtskommunikation

Das Interesse dieses Kapitels richtet sich auf lokal geordnete, situative Praktiken, die kennzeichnend für Unterrichtskommunikationen sind und die laut Garfinkel (1967: 2002) als „ongoing practical accomplishment“ die konkrete Situation erzeugen. Während das System des Sprecherwechsels im Unterricht die Rederechtsverteilung zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen untersucht, geht es bei der Sequenzanalyse um die Einbettung und Zusammengehörigkeit von Turns und Turnkonstruktionseinheiten in einem größeren situativen Kontext. Der Blick richtet sich dabei darauf, „wie in kohärenten, geordneten, bedeutungsvollen Abfolgen sprachlicher Äußerungen soziale Handlungen vollzogen werden“ (Birkner et al. 2020: 238).

Zwar lassen sich in Unterrichtsstunden wiederkehrende Muster, wie bspw. Frage-Antwort-Bewertungssequenzen, festmachen, die jedoch je nach Lehrperson, Lernenden und dem Unterrichtsfach selbst unterschiedlich gestaltet sein können. So folgern Sinclair&Coulthard (1975) (zitiert nach Foolen 1983: 424):

We could describe the ordering of transactions into lessons in the texts we have, but that ordering varies for each teacher and we can identify no restrictions on the occurrences of different types.

Abgesehen von Unterbrechungen, Einwüfen oder Ausnahmesituationen lässt sich Unterricht auf ein „spezifisches dreischrittiges Interaktionsmuster reduzieren. Dieses „basic initiation-reply-evaluation format of classroom lessons“ (Mehan 1979: 140) betrachtet Mehan als das Grundmuster unterrichtlicher Interaktion.

Bevor auf die Dreischrittigkeit unterrichtlicher Kommunikation näher eingegangen wird, soll im Folgenden der Ausschnitt des Unterrichtsbeginns einer 12. Klasse vorgestellt werden. Das Interessante dieser kurzen Sequenz besteht darin, dass es innerhalb einer Paarsequenz zu einer Überlappung zwischen Lehrer und Schülern/innen im Rahmen eines morgendlichen Begrüßungsrituals kommt.

**Ausschnitt 3-7: wir wollen mal ganz kurz zusammentragen (Klasse 12, Literatur "Das Leben des Galileo"; Minute 4:53)**

**L = Lehrer, K = Klasse**

1 L: so;=  
2 =GÜten mOrgen zusammen.  
3 K: <<gedehnt>mo:r[gen; >  
4 L: [wir-  
5 (2.0)  
6 woll\_n a mal ganz kurz zuSAMmentragen in um <<rall>WAS es  
7 in diesem (.) teXt vom gali? oder UM galile GEht;>  
8 (.)  
9 nur GANZ kurz;=  
10 =nochmal stIchpunktartig damit er uns präSENT wird;  
11 (2.0)  
12 FLorian;  
13 LAUT-=  
14 bitte;  
15 daHINTen muss es ANkommen;

In Zeile 1 leitet der Lehrer mit dem Diskursmarker *so* das „joint project“ (Clark 1996, zitiert nach Schmitt/Dausendschön-Gay 2015: 69), hier: dem Beginn des Unterrichtsgesprächs ein. Während die Schüler/innen zuvor noch eigenen Relevanzen im Rahmen einer Übergangsphase nachgingen, fungiert das *so* in Zeile 1 retrospektiv als Beendigung der alten Phase und prospektiv als Beginn von etwas Neuem, hier: den Beginn des Unterrichts. Die temporär legitimierte Eigenständigkeit der Schüler/innen wird unterbrochen im Sinne einer Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Lehrer, der mit seinem Unterricht anfangen möchte. Es folgt in Zeile 2 der an die gesamte Klasse gerichtete morgendliche Gruß (*GÜten mOrgen zusammen.*) des Lehrers, der in Zeile 3 von der Klasse im Chor mit einem verkürzten Gegengruß (*<<gedehnt>mo:r[gen; >*) beantwortet wird. Die Zeilen 2 und 3 sind unmittelbar aufeinander bezogen, wobei es in Zeile 4 durch den Lehrer zu einer Überlappung mit der von den Schülern/innen vollzogenen Beantwortung des Lehrergrußes kommt.

Nach Beendigung der Begrüßungssequenz durch die Beteiligten folgt nach einer Pause von 2 Sekunden in den Zeilen 6 bis 9 die Rückbesinnung auf die letzte Unterrichtsstunde, was zugleich als inhaltliche Orientierung des Kommenden fungiert und dessen Funktion darin besteht,

to help the pupils to see the structure of the lesson, to help them understand the purpose of the subsequent exchange, and see where they are going. (Ehlich/Rehbein 1983: 423)

Die Schüler/innen sollen noch einmal kurz und stichpunktartig zusammentragen, um was der Text „Das Leben des Galilei“ geht, hier: im Sinne einer Aktualisierung und Rekapitulation besprochener Inhalte. Im Rahmen von Unterricht ist es nicht untypisch, dass zu Beginn einer Stunde die Ergebnisse der letzten Stunde/n nochmals rekapituliert werden, um eine gemeinsame Basis für thematisch neue Inhalte zu schaffen, aber auch, um erarbeitetes Wissen zu überprüfen. Nach Erläuterung und Zielsetzung der inhaltlich-thematischen Bezugspunkte, die im Folgenden bearbeitet werden

sollen, folgt nach einer Pause (Z. 11) in Zeile 12 die Auswahl des Schülers Florian, dem das Rederecht zum Rekapitulieren des Textes übertragen wird.<sup>32</sup>

In dieser kurzen Darstellung wird bereits deutlich, dass Äußerungen zu Handlungen hier: das Einstellen einzelner Gespräche zwischen Schülern/innen und die Fokussierung auf den Lehrer (vgl. Z. 1) führen. Der morgendliche Gruß des Lehrers in Zeile 2 ist ein initiierender Redezug, der in Zeile 3 gemeinsam von den Schülern/innen mit einem Gegengruß beantwortet wird. Während Harren (2015) in ihrer Untersuchung einer Anfangssequenz von Unterricht eine Wertschätzung des Lehrers in Bezug auf den gemeinsam produzierten Gegengruß der Schüler/innen thematisiert, findet hier eine Unterbrechung des Lehrers (Z. 3) statt. Betrachtet man es als Norm, dass auf einen Gruß in der Regel ein Gegengruß erfolgt, so ist diese Unterbrechung als markant zu bewerten. Die Ursachen dafür bleiben jedoch spekulativ; so könnte der Lehrer unter Zeitdruck stehen und unmittelbar mit dem Unterricht beginnen wollen. Trotz Unterbrechung sind die beiden Redebeiträge in Zeile 2 und 3 als geordnet zu werten, so wie das Geschehen in Zeilen 1 bis 15 insgesamt: So wird zu Beginn zur Aufmerksamkeit gerufen, dann gegenseitig ein morgendlicher Gruß an die Klasse gerichtet, das inhaltlich-thematische Vorgehen erläutert, hier: die Rekapitulation der letzten Stunde, und schließlich ein Schüler, der die vergangenen Inhalte verbalisieren soll, bestimmt. Dieses Vorgehen im Rahmen von Unterricht ist nicht ungewöhnlich; vielmehr entspricht es einem typisch sequenziellen Verlauf von Unterrichtsanfängen, die in ähnlicher Form in anderen Unterrichtsstunden aus meinem Datenkorpus zu beobachten sind.

Eine Initiierung wie in Zeile 2 und die darauffolgende Reaktion in Zeile 3 (Gruß – Gegengruß) werden auch als Paarsequenz (*adjacency pair*) bezeichnet. Hierbei ist der Gruß des Lehrers in Z. 2 der erste Paarteil (EPT, *1st pair part*) der Paarsequenz, der in Z. 3 einen Gegengruß (ZPT, *2nd pair part*) konditionell relevant setzt. Das Wissen, dass auf einen Gruß etwa keine Frage erwartbar ist, gehört zum Wissen der Interaktanten über den Ablauf von Gesprächen. Damit ist angesprochen, dass erste und zweite Paarteile einer kohärenten Abstimmung von Redebeiträgen folgen (vgl. Papantoniou 2011: 54), „wobei der erste Turn eine bestimmte Art von Reaktion konditionell relevant, d. h. erwartbar macht“ (ebd., 54). Jede Äußerung innerhalb eines Gesprächs „wird also zu einem ganz spezifischen Moment mit einem ganz spezifischen *Davor*, das oft auf ein spezifisches *Danach* verweist, produziert“ (Birkner et al. 2020: 238).

Eine grundlegende Beobachtung ist,

dass die Handlungen, die ein EPT im ZPT projiziert, z.B. die Annahme und die Ablehnung einer Einladung, zwar beide typadäquate ZPT sind, empirisch aber deutlich wird, dass die verschiedenen Optionen für typadäquate alternative ZPT nicht symmetrisch, sondern in einer Präferenzhierarchie geordnet sind. (ebd., 249)<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Aufgrund des Sitzplatzes des Schülers ist auf beiden Videokameras nicht zu erkennen, ob sich der Schüler um den Turn beworben hat.

<sup>33</sup> Paarsequenztypen „Gruß-Gegengruß“ unterscheiden sich von den meisten anderen Paarsequenztypen dadurch, dass sie „nur einen typadäquaten ZPT“ (Birkner et al. 2020: 245) haben, während bspw. Angebote in der Regel alternative Optionen im ZPT (annehmen/ablehnen)

Strukturell handelt er sich bspw. bei der Zusage einer Einladung um eine präferierte Reaktion, wohingegen eine Absage als dispräferiert einzustufen ist, was an sprachlichen und sequenziellen Merkmalen festgemacht werden kann. So zeichnen sich präferierte Reaktionen dadurch aus, dass sie in der Regel ohne Verzögerungen und direkt erfolgen, während dispräferierte Reaktionen (bspw. Absagen oder Ablehnungen von Einladungen/Vorschlägen) durch Begründungen, Entschuldigungen oder Erläuterungen (vgl. Papantoniou 2011: 54; Birkner et al. 2020: 251) oder Hecken ausdrücken (vgl. Pomerantz 1984, zitiert nach Harren 2015: 65) eingeleitet werden. Neben Initiierungen, deren Reaktionen eine Polarität einfordern (bei Einladungen gelten zustimmende Reaktionen eher als präferiert), gibt es „eine Reihe von Paarsequenzen ohne eindeutige Polarität, bei denen eine ausweichende Reaktion oder das Nicht-Geben einer Antwort als *dispräferierte* Reaktionen behandelt werden“ (Harren 2015: 65).

Für Paarsequenzen gelten spezifische Eigenschaften, die im Folgenden genauer erläutert werden:

- Paarsequenzen bestehen aus einem ersten Paarteil (first pair part) und einem zweiten Paarteil (second pair part).
- Die beiden Äußerungen werden von unterschiedlichen Sprecher/innen produziert und stehen in der Regel in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander (adjacent).
- Der erste und zweite Paarteil einer Paarsequenz sind typgerecht aufeinander bezogen (type-connected). So folgt auf eine Einladung in der Regel keine Verabschiebung.
- Die Produktion eines ersten Paarteils führt für das Gegenüber zu Zugzwängen (constraints), wobei die Reaktion typgerecht zum ersten Paarteil sein sollte.
- Die beiden Äußerungen stehen in einem Verhältnis der konditionellen Relevanz zueinander, wobei
- die Nicht-Reaktion auf eine Frage als bedeutungsvoll interpretiert wird (vgl. Egbert 2009: 43 f.)

Für Seedhouse (2004: 21) ist jede erste Handlung in einer Interaktion

an action template which creates a normative expectation for a next action and a template for interpreting it. The second action displays an interpretation of the first action and itself creates an action and interpretational template for subsequent actions, and so on [...].

Paarsequenzen können vor dem ersten Paarteil, zwischen erstem und zweitem Paarteil oder nach dem zweiten Paarteil expandiert werden (vgl. Gardner 2004: 273). Diese Erweiterung „can become very elaborate, with sometimes several minutes of talk hung on a single adjacency pair“ (ebd., 273).

Vorläufe (*pre-expansions*) „erweitern Paarsequenzen, bevor diese überhaupt realisiert werden“ (Birkner et al. 2020: 298), indem sie dazu dienen, die Grundlage für die Paarsequenz zu schaffen. So kann vor einer Einladung gefragt werden, ob das Gegenüber an dem Tag schon etwas vorhat, wobei eine dispräferierte Reaktion so u.U.

---

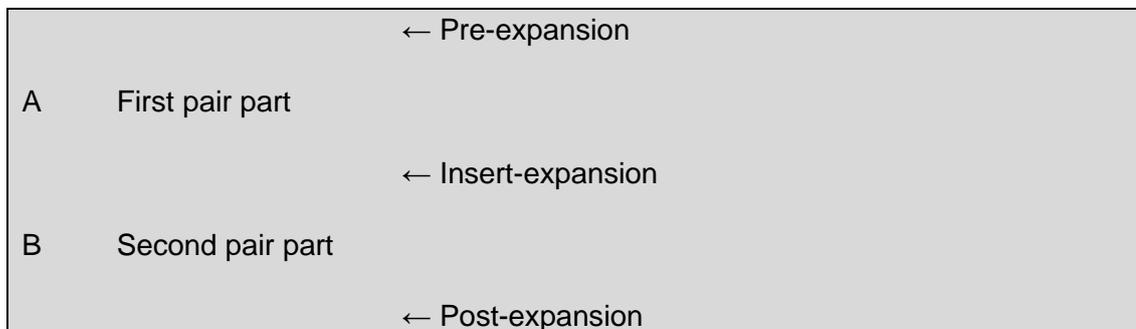
eröffnen. Die „alternativen Handlungen erfüllen die mit dem EPT etablierte konditionelle Relevanz teilweise mit geradezu konträren Handlungen und sind trotzdem typadäquat.“ (ebd., 245 f.)

vermieden wird, da „[s]uch pre-sequences pre-monitor the actions that are projected“ (Gardner 2004: 273). *Pre-expansions* nehmen somit einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung des weiteren Handlungsverlauf, den sie projizieren (vgl. Birkner et al. 2020: 299).

Paarsequenzen können aber auch nach dem ersten Paarteil und vor dem zweiten Paarteil erweitert werden (Einschübe, *insert-sequences*). Die konditionelle Relevanz, die innerhalb einer Paarsequenz besteht, „kann zwar nicht aufgehoben, aber doch zeitweilig aufgeschoben werden“ (Birkner et al. 2020: 314). Diese sog. *insert-sequences* fungieren oftmals als Reparaturmechanismen bei tatsächlichen oder möglichen Missverständnissen des ersten Paarteils oder um noch nähere Informationen zu bspw. einer Einladung zu bekommen, bevor im zweiten Paarteil die Entscheidung gefällt wird.

Eine dritte Möglichkeit für die Erweiterung von Paarsequenzen sind sog. *post-expansions* bzw. Nachläufe, die nach dem zweiten Paarteil positioniert sind und die häufig nur durch eine minimale, eingliedrige Erweiterung einer Paarsequenz durch ein drittes Element, einen sog. sequenzschließenden Dritten (SSD, *sequence closing third*), vollzogen werden. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie selber kein erster Paarteil sind und folglich auch keine neue Sequenz eröffnen, da sie sich auf die vorangegangene Paarsequenz rückbeziehen (vgl. Birkner et al. 2020: 320). Nachläufe oder sog. „Dritte“ können auch zum Einsatz kommen, um einen zweiten Paarteil zu bestätigen (vgl. Gardner 2004: 274). Neben den Funktionen, die Expansionen tragen, können diese selbst wieder aus Paarsequenzen bestehen (vgl. Harren 2015: 67).

Folgende Übersicht aus Schegloff (2007:43) verdeutlicht grafisch die Platzierung von Expansionen im Rahmen von Paarsequenzen:



**Abbildung 2: Expansionen im Rahmen von Paarsequenzen (zitiert nach Harren 2015: 51)**

Frage-Antwort-Sequenzen nehmen im Unterricht einen großen Stellenwert ein. Im Folgenden wird anhand des Ausschnitts einer 10. Klasse eine „typische“ Frage-Antwort-Sequenz vorgestellt, bei der die Schülerin ihr Unwissen preisgibt.

**Ausschnitt 3-8: du weißt, was Intention auf Deutsch ist (Klasse 10, Textsortenarbeit; Minute 24:40)**

**L=Lehrer; B=Bettina; K = Klasse**

1 L: so;=

2 <<f>=wir erINnern uns;>=  
 3 =bernd;  
 4 (.)  
 5 TEXte;  
 6 speziell ZEItungstexte;  
 7 (.)  
 8 LASSen sich reduziern im wEsentlichen auf !VIER!  
 9 intenTIONen;  
 10 (.)  
 11 THOmas-  
 12 T: yes-  
 13 (1.5)  
 14 L: KRAM\_a mal\_a bissl-=  
 15 =ACHte klasse-  
 16 (.)  
 17 betTina;  
 18 welche intenTIONen hAben TEXte;=  
 19 =und im besOnderen ZEItungstexte;  
 20 B: <<p>ja halt->  
 21 L: <<f>du WEISST was intention auf dEutsch is;  
 22 (1.5)  
 23 ohne des brAuch ma net WEIter reden;>  
 24 B: (xxx) ich WEISS es nicht;  
 25 L: ah-=  
 26 =intenTION-  
 27 englisch inTENTion,  
 28 sollte man [auch die\_des DEUtsche wOrt;  
 29 B: [(xxx)  
 30 L: was,  
 31 des is atTENTion;  
 32 OHren waschen;  
 33 K: ( (Gelächter im Raum) )  
 34 L: du hast dicke hAare auf den OHRen;  
 35 <<p>du HÖRst schlecht;>  
 36 [...]

Der Lehrer schafft in den Zeilen 1 bis 9 einen thematischen Rahmen, um den es im Folgenden gehen wird. Das Vorgehen, dessen sich der Lehrer bedient, fördert durch die Ansprache der beiden Schüler Bernd und Thomas die Aktivierung von (mentaler) Schülerpartizipation. In Zeile 15 liefert der Lehrer den Hinweis, dass es sich bei seiner Frage um bereits bekanntes Wissen aus der 8. Klasse handelt. In den Zeilen 11 bis 12 findet zwar ein kurzer Sprecherwechsel statt, der in Zeile 13 mit einer Pause von 1,5 Sekunden endet. Der Lehrer adressiert in Zeile 17 Bettina, woraufhin er den ersten Paarteil einer Frage, nämlich welche Intentionen Zeitungstexte haben (Z.18-19), liefert. Bettina setzt in Zeile 20 mit <<p>ja halt-> ein, woraufhin der Lehrer in Zeile 21-23 eine Elaboration liefert (<<f>du WEISST was intention auf dEutsch is; (1.5) ohne des brAuch ma net WEIter reden;>). Es handelt sich dabei um eine selbstinitiierte Selbstkorrektur von Seiten des Lehrers, die einen Abbruch der begonnenen syntaktischen Struktur (vgl. Z. 20) der Schülerin markiert und die Antwort auf die Frage in den Zeilen 18-19 temporär aufschiebt. Nach der Reaktion der Schülerin in Zeile 22 ((xxx) ich WEISS es nicht;), dass sie die Bedeutung des Begriffs nicht kennt, fährt der Lehrer mit der Interjektion ah (vgl. Z. 25) fort. Nach der Fokussierung, dass es sich bei dem Begriff eigentlich um bekanntes Wissen handeln

sollte (vgl. Z. 27), liefert die Schülerin eine weitere Antwort, die aufgrund der reduzierten Lautstärke nicht festzumachen, aber anhand der Reaktion des Lehrers in den Zeilen 30 bis 31 als falsch bzw. nicht ratifizierungsfähig zu bewerten ist. Interessant ist der Anschluss an die nicht ratifizierungsfähige Antwort der Schülerin. So verlässt der Lehrer in den Zeilen 32-35 die inhaltliche Ebene, indem er humoristische Einlagen verwendet, die als Begründung für das Nicht-Wissen des Begriffs Intention dienen und die Klasse in Zeile 33 zum Lachen bringen. Die humoristische Intervention fungiert hier als Provokation, mit dem Ziel, die Schülerin zum Nachdenken anzuregen, um einen ratifizierungsfähigen Beitrag zu erhalten.

Unterrichtliche Kommunikation zeichnet sich durch eine dreigliedrige sequenzielle Struktur von Frage-Antwort-Bewertung aus, die in der Literatur auch als IRF-/IRE-Turns: initiation, response und feedback oder evaluation bezeichnet werden (Sinclair/Coulthard 1975; Mehan 1979). Dieser sog. Bewertungs-Teil findet in Zeile 28 und 29 statt, der die Antwort der Schülerin als negativ evaluiert, indem der Lehrer die Lösung der Schülerin in einen anderen Kontext rückt (vgl. Z. 29).

Das folgende Beispiel aus einer 12. Klasse zeigt eine Negativ-Evaluation von Seiten des Lehrers nach der Lieferung einer Begründung.

**Ausschnitt 3-9: warum (Klasse 12, Literatur "Das Leben des Galileo"; Minute 5:27)**

**L=Lehrer; T=Tim**

17 L: hm hm-  
 18 jEtzt hast du g\_sAgt-  
 19 HITziges gesprÄch;  
 20 WArum;  
 21 T: [...]  
 22 L: ( (unzufriedenes Rezeptionssignal) )  
 23 des wOar jetzt noch net so GANZ der treffer;  
 24 gell-  
 25 äh hans?=  
 26 =warst du des LETzte mal da?

In Zeile 17 kommentiert der Lehrer die Antwort des Schülers mit einem Rezeptionssignal (hm hm-). Nach einer Paraphrase dessen, was der Schüler als Lösungsbeitrag dargelegt hat (Z. 18-19), setzt der Lehrer mit einer Aufforderung zur Begründung für die These von Tim ein. Aufgrund der reduzierten Lautstärke ist die exakte Wortwahl des Schülers nicht zu verstehen. Dass der Lehrer mit Tims Erklärversuch nicht zufrieden ist, zeigt das in Zeile 22 gelieferte Rezeptionssignal, das deutliche Unzufriedenheit mit dem Schülerbeitrag zum Ausdruck bringt. In Zeile 23 liefert der Lehrer eine explizite Negativ-Evaluation (des wOar jetzt noch net so GANZ der treffer;), was von einem bestätigungsevozierenden gell- (Z. 24) begleitet wird. In Zeile 25 kommt es zu einer fremdinitiierten Adressierung von Seiten des Lehrers und damit einem Wechsel der Partizipationsstrukturen. Bei genauerer Betrachtung liegt in Zeile 18-20 eine neue Initiierung durch die Lehrkraft vor, die keine neue Antwort, sondern eine Begründung für eine bestimmte Wortwahl (hier: *hitziges Gespräch*) verlangt. Folglich schließt sich nach der ersten Darlegung des Schülers ein

neuer 3-Turn-Zyklus an, was in den Zeilen 25 und 26 mit der Bestimmung eines anderen Schülers eingelöst wird.

Was man daraus schließen kann, ist, dass gerade bei komplexeren Fragen und Antworten die Begriffe *feedback*- oder *evaluation*-Turn im Rahmen von Unterrichtskommunikation problematisch sind, „da Lehrkräfte in dieser Sequenzposition auf weit mehr lokale Umstände reagieren als auf die Korrektheit einer Schülerantwort“ (Lee 2007, zitiert nach Harren 2015: 69). So fordern Lehrer/innen auch bei korrekten Antworten Schüler/innen dazu auf, diese zu elaborieren, anders zu formulieren oder zu begründen (vgl. Harren 2015: 69). Dies kann u.U. auch „Ausdruck von Aushandlungen lokaler Anforderungen und Fokussierungen“ (ebd., 74) sein, wenn bspw. Missverständnisse zwischen den Beteiligten vorliegen.

Das Spezifische einer Unterrichtskommunikation „verdankt sich also erst einem evaluativen Moment, das an Frage-Antwort-Interaktionen anschließt“ (Wenzl 2014: 18), wobei das Fehlen des Dritten Paarteil als relevante Abwesenheit (*relevant absence*) gilt. Die Dreischrittigkeit unterrichtlicher Interaktion „gehört zur Grundstruktur didaktischen Handelns in Gruppenkonstellationen“ (Birkner et al. 2020: 326) und der für institutionelle Lehr-/Lernkontexte so typische Dritte Paarteil ergibt sich daraus, „dass Unterrichtsinteraktionen eine spezifische Wissensdistribution zugrundeliegt“ (ebd., 325 f.), denn:

dass die Sequenz durch eine Evaluation der Antwort durch die Fragende abgeschlossen werden kann, setzt voraus, dass sie die Antwort bereits kennt; das ist ja die Voraussetzung dafür, dass sie bewertet werden kann. (ebd., 326)

Dadurch, dass Lehrer/innen die Antwort bereits kennen, also lediglich überprüfen, ob der Gefragte sie kennt, kommt es zu einer besonderen Partizipationsstruktur, in der Lehrende die Antwort des Gegenübers „bewerten und ratifizieren oder auch zurückweisen“ können (ebd., 326).

Bisher standen lehrerinitiierte Beitragsaufforderungen im Fokus der Betrachtung. Wie sieht es aber mit Schülerinitiiierungen aus? Geht man von dem normaltypischen Unterrichtsverlauf (Lehrerfrage – Schülerantwort – Evaluation) aus, so dürften Schülerinitiiierungen zur Ausnahmesituation unterrichtlicher Lehr-Lern-Gespräche gehören. Mehan (1979) betrachtet Interaktionssequenzen, die durch Schüler/innen initiiert werden, nicht als Abweichungen, sondern „als eine durchaus in der unterrichtlichen Interaktionsstruktur vorgesehene Partizipationsmöglichkeit“ (ebd., 19).<sup>34</sup> So konnte er feststellen, dass Schüler/innen dann selbstinitiierte Interaktionssequenzen starten, wenn:

- sie den richtigen Zeitpunkt für ihren Wortbeitrag wählen, nämlich nach einem evaluativen Sprechakt des Lehrers;
- sich auf das bereits verhandelte Thema beziehen und
- einen neuen, originellen Gedanken zum Unterricht beisteuern. (ebd., 19)

Damit ein Schülerbeitrag den Interaktionsverlauf steuert,

---

<sup>34</sup> In seiner Arbeit widmet Mehan (1979) schülerinitiierten Interaktionen ein eigenständiges Kapitel „Learning Lessons“, in dem er herausarbeitet, welche Bedingungen gegeben sind, dass Schüler/innen zu Initiierungen im Gespräch greifen.

it must not only be placed in the proper juncture, and be relevant to previous discussion, it must make an "interesting" (compare Davis, 1971) or "original" contribution as well. The addition of this component to the others enables students to gain control of the lesson format. (Mehan 1979: 152)

Kritisiert werden kann hierbei jedoch, dass Schülerinitiiierungen lediglich exkursartige Interaktionen sind, die teilweise sprachlich so gestaltet werden, dass verständlich wird, dass diese nicht zum eigentlichen Unterricht gehören (vgl. ebd., 19). In meinem Datenkorpus lässt sich bspw. feststellen, dass Schüler/innen dann Interaktionen starten, wenn das Gespräch insgesamt durch Lehrer/innen recht „locker“ gehalten wird oder das Unterrichtsgespräch sich gerade in einer "Wartephase" befindet (das Abschreiben von Notizen an der Tafel).

Im Folgenden wird ein solcher Fall vorgestellt, bei dem eine Schülerin in einer 9. Klasse selbstinitiiert eine Interaktionssequenz startet.

### **Ausschnitt 3-10: warum nimmt das im Moment jeder Lehrer (Klasse 9, Argumentationen; Minute 12:56)**

**L= Lehrerin; T=Tom; B= Bettina; M=Martha**

1 L: lIes mal VOR-  
2 bitte;  
3 T: ( (*Vorlesen eines Twitter-Posts*) )  
4 B: des wAr auf FACEbook-=  
5 =gell-  
6 L: hm\_hm-  
7 (-)  
8 jA:\_A-  
9 (1.0)  
10 M: warum nimmt des im momEnt jeder LE:HRer,  
11 L: wie BITte,  
12 M: des NIMMT im momEnt jeder lEhrer;=  
13 =in seinem UNterricht;  
14 <<p>so->  
15 L: <<f>echt>,,=  
16 M: =ja-  
17 L: in ANdern fÄchern?=  
18 M: =ja-  
19 sO:zi-  
20 WE:er-=  
21 L: =echt?  
22 B: des-  
23 nEI\_ein-

Zunächst startet die Lehrkraft in Zeile 1 mit einer direkten Aufforderung an Tom, etwas von der Folie vorzulesen. Das Thema, um das es aus einem Twitter-Post geht, ist Schulfrust. Nachdem Tom mit dem Lesen des Textes fertig ist, setzt Bettina in Zeile 4 selbstinitiiert mit der Frage *des wAr auf FACEbook-=* ein, die sie vorgehend in Zeile 5 mit einem *gell*; ratifiziert. Die Lehrerin reagiert in Zeile 6 mit dem Rezeptionssignal *hm\_hm-*, gefolgt von einem bestätigungsresponsiven *jA:\_A-* in Zeile 8. Was man hier deutlich sehen kann, ist die Informationsfrage einer Schülerin (*1. pair-part*) und die Antwort der Lehrerin (*2. pair-part*), wo sich die klassische IRE-Struktur (temporär) umgewandelt hat. An dieser Stelle könnte die Interaktionssequenz

stoppen: Die Schülerin hat ihre Frage gestellt, auf die die Lehrerin geantwortet hat. Im weiteren Verlauf kommt es zu einem Einmischen einer anderen Schülerin in das Gespräch zwischen Bettina und der Lehrerin durch Evozieren einer Informationsfrage (warum nimmt des im momEnt jeder LE:HRer, Z. 10), die thematisch in den Diskurs eingreift. Dass sich nun auch Martha unaufgefordert einbringt, könnte daran liegen, dass sie einen temporär legitimierbaren Rahmen interpretiert, den sie für ihre Zwecke nutzen möchte. So hätte sie sich bei einer Sanktionierung von Seiten der Lehrerin nach Bettinas Frage höchstwahrscheinlich nicht ihrer Klassenkameradin angeschlossen, indem sie sich selbstinitiiert in den Diskurs einbringt. In Zeile 11 bringt die Lehrerin ihr Nicht-Verstehen zum Ausdruck, das auf akustische Umstände zurückzuführen ist. Martha ändert daraufhin ihre Formulierung als Frage (vgl. Z. 10) zu einer Feststellung, nämlich dass dieser Post zurzeit von jedem Lehrer in seinem Unterricht verwendet wird (vgl. Z. 12 und 13).<sup>35</sup> In Zeile 13 reagiert die Lehrerin mit einer fremd-initiierten Selbstkorrektur (<<f>echt>, =), die eine Modifizierung der Äußerung durch die Schülerin relevant setzt. Nach einem gelieferten =ja- in Zeile 16 durch Martha fährt die Lehrerin in Zeile 17 mit einer Frage fort, in der sie wissen möchte, ob dieser Post auch in anderen Fächern verwendet wird. Wie zu erwarten ist, folgt auch hier eine Antwort von Martha. So bestätigt sie die Frage mit einem ja- in Zeile 18 und elaboriert in Zeile 19 und 20 ihre Feststellung, indem sie die Unterrichtsfächer nennt, in denen diese Folie auch verwendet wurde. Das erneut gelieferte =echt? der Lehrerin in Zeile 21 signalisiert deutlich, dass sie den Beitrag der Schülerin für unglaubwürdig bewertet und weiterhin eine Modifizierung der Äußerungsdarlegung forciert. Wie in Zeile 23 zu erkennen ist, ist es nicht Martha, sondern Bettina, die die Frage der Lehrerin mit einem nEI\_ein- beantwortet. Blickt man noch einmal in Zeile 4, so fällt auf, dass Bettina die Initiatorin der Interaktionssequenz (*first pair part*) ist. Während sie im vorherigen Sequenzverlauf (Z. 8 -14) Martha „freien Lauf“ lässt, setzt sie an einer Stelle, an der sie ihrer Mitschülerin nicht zustimmt, in den Interaktionsverlauf ein (vgl. Z. 22-23), mit dem Ziel das gegenseitige Verstehen und die Progression des Gesprächs zu sichern.

Diese Interaktionssequenz zeigt, wie sich die klassische IRE-Struktur unterrichtlicher Kommunikation verschieben kann, ohne dass es zu Disziplinierungen seitens der Lehrerin kommt. So sind es gerade die

Normalerwartungen, die sich aus dem dreischrittigen Interaktionsmuster des klassenöffentlichen Unterrichts ableiten lassen, die überhaupt erst erkennbar machen, wann im Unterricht Interaktionen stattfinden, die vom >eigentlichen< Unterricht abweichen, und die diesen Abweichungen ihre Bedeutung als solche geben. (Wenzl 2014: 23)

Tannen (1981, zitiert nach Wenzl 2014: 23) folgert, dass

not all sequences conform to the prototype, but its postulation as the underlying structure makes possible interaction of sequences that depart from it.

---

<sup>35</sup> Während der gesamten Aufnahmesituation fiel die Schülerin als sehr aktive Schülerin auf, die an mehreren Stellen unaufgefordert in das Unterrichtsgespräch eingreift, ohne dass es zu Disziplinierungen von Seiten der Lehrerin kommt.

Dieses Beispiel und andere Sequenzen aus meinem Datenkorpus zeigen, dass die empirische Geltung der Struktur Lehrerfrage – Schülerantwort – Evaluation/Feedback nicht durchgängig im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch zum Tragen kommt. Vielmehr kann es zu Abweichungen von dieser Struktur kommen, wobei neben Nachfragen von Schülern/innen zu behandelten Wissensgebieten (siehe im analytischen Teil dieser Arbeit) auch Steuerungsversuche unternommen werden, die stark ein subjektives Informationsbedürfnis zum Ausdruck bringen und Sequenzen mit Exkurscharakter etablieren (können). Neben dem Timing, der Relevanz zum aktuellen Unterricht und der Unterrichtsform spielen sicherlich auch die Lehrerpersönlichkeit eine Rolle, inwiefern Lehrer/innen Schülerinitiiierungen dulden und diese im situativen Kontext bearbeiten.

### 3.4.3 Reparaturen

Dass Gespräche nicht immer reibungslos verlaufen und es mitunter zu Missverständnissen und Versprechern kommen kann, ist jedem aus seinen eigenen Erfahrungen bekannt. In gleicher Weise, wie die Ordnung einer alltäglichen oder institutionellen Konversation "gestört" werden kann, verfügen die Interaktanten über routinierte Methoden, mit denen sie die Ordnung eines Gespräches wiederherstellen können:

[D]ie Robustheit der alltäglichen wie auch institutionellen Interaktion besteht gerade darin, dass für wiederkehrende Probleme auch ebenso routiniert einsetzbare Reparaturverfahren zur Verfügung stehen, die dazu führen, dass Probleme schnell gelöst und als solche meist gar nicht bewusst wahrgenommen werden. (Deppermann 2017: 652)

Sog. „Fehlerquellen“ in Gesprächen „are pointed out, and then the problem is corrected“ (McHoul 1990: 350). Diese beziehen sich nicht nur auf das Gesprochene und Gehörte, sondern ebenso auf das gegenseitige Verstehen gesprochener Sprache:

Moreover, it is the interactional resource for interactants to establish and display mutual understanding of what is taking place at a particular moment in interaction and so solve possible troubles that occur. The organization of repair through sequentially organized turns-of-action is, therefore, essentially the means by which interlocutors defend and achieve intersubjectivity. (Heritage 1984: 254-260; Schegloff 1992)

Was man unter Reparaturen im Rahmen von gesprochener Sprache versteht und welche Reparaturverfahren die Interaktanten zur Behebung von „Störquellen“ einsetzen, wird im Folgenden kurz erläutert. Reparaturen in Alltagsgesprächen und institutionellen Settings wurden bislang ausführlich untersucht. Neben S&J&S (1977) haben sich eine Vielzahl anderer Forscher/innen mit Reparaturen und deren Mechanismen in Gesprächen in unterschiedlichen Settings und Kontexten auseinandergesetzt. Auch wenn der Fokus von Reparaturmechanismen vorwiegend auf verbalen Turnkonstruktionseinheiten liegt, existierten bereits vor der Jahrtausendwende Studien, die sich mit dem Einbezug verkörperter Handlungen im Rahmen von Reparaturen auseinandersetzten. Hierbei sind u.a. Goodwin (1981), Schegloff (1984), Goodwin & Goodwin (1986), Streek (1993) und Wootton (1994) zu nennen. Aufgrund des zunehmenden Interesses an multimodaler Interaktion wird auch das Interesse an verkörperten Ausdrucksmodalitäten im Rahmen von Reparaturen zunehmen (vgl. Goodwin 2000, 2003; Olsher 2004; Klippi 2006).

Bevor näher auf Reparaturen und Reparaturverfahren im schulischen Kontext eingegangen wird, soll ein Verständnis von Reparaturen im Allgemeinen gegeben werden. S&S&J (1977) betrachten

repair as involving any problems to do with hearing, speaking or understanding the ongoing talk that resulted in engendering mutual understanding, the intersubjectivity of the talk. To that end, when repair is initiated, it suspends the emerging talk and introduces a side sequence into the primary activity framework until the trouble is dealt with, at which point the participants resume the original activity. (zitiert nach Kääntä 2010: 62)

Heritage (1984: 256-260) schlussfolgert, dass der dritte Handlungszug innerhalb einer Sequenz der Ort ist, an dem sich die Interaktanten ihr gegenseitiges Verständnis der laufenden Interaktion anzeigen: „It is the sequential site for possible repair actions to be taken with respect to any misunderstandings that second actions might portray relative to any first action produced“ (ebd., 258). Wenn der Adressat die Äußerung einer Sprecherin missversteht,<sup>36</sup> wird er dies im zweiten Paarteil einer Sequenz mitteilen, so dass die Sprecherin im dritten Turn die Reparatur ausführen kann. Die gesprächsorganisatorische Funktion des Reparierens besteht darin, die Progression und inhaltliche Kontinuität der Interaktion zu sichern, kurz: Die „Herstellung einer lokal und praktisch tragfähigen Intersubjektivität (Birkner et al. 2020: 337).<sup>37</sup>

Grundlegend kann jede Äußerung eine reparaturbedürftige Quelle sein, „even in the absence of any detectable errors or troubles as such“ (Schegloff et al 1977: 363). S&S&J sprechen dabei von 'trouble source' or the 'repairable'.

Der Begriff „repair“ hat seinen Ursprung in den Arbeiten von Sacks 1984; Schegloff 1992; S&J&S 1977. Levinson (1983) definiert Reparatur „as an alteration that is suggested or made by a speaker, addressee, or audience in order to correct or clarify a previous conversational contribution“ (Razfar 2005: 406).

Laut S&J&S (1977) existieren insgesamt vier Reparaturmechanismen, die in Gesprächen eingesetzt werden: a) selbst-initiierte Selbstkorrektur; b) selbst-initiierte Fremdkorrektur; c) fremd-initiierte Selbstkorrektur; d) fremd-initiierte Fremdkorrektur. Von analytischer Relevanz ist dabei einerseits die Person, die die Reparatur initiiert sowie die sequenzielle Position, in der die Reparatur initiiert wird. So kann die Reparatur von dem Sprecher selbst oder der Empfängerin initiiert werden und ebenso von dem Sprecher oder der Empfängerin durchgeführt werden (vgl. auch Razfar 2005: 406). Wer die Reparatur initiiert und durchführt, „is essentially linked to the relationship between the preference organization and the maintenance of social solidarity“ (Kääntä 2010: 62) (vgl. auch Goffman 1981 „the issue of face“), woraus S&J&S (1977) schlussfolgerten, dass es eine Präferenz für Selbstkorrekturen über

---

<sup>36</sup> Die Gründe hierfür können unterschiedlicher Natur sein: Umgebungsgeräusche, artikulatorische Fehler, die Verwendung des falschen Wortes oder aber die Einsicht, dass die begonnene Formulierung nicht die Intention wiedergibt, die man mitteilen möchte (vgl. Birkner et al. 2020: 331).

<sup>37</sup> „Lokal“ verweist hier darauf, „dass das Reparieren kleinräumig operiert und sich primär mit den vorausgehenden im Hinblick auf die nachfolgenden Beiträge befasst“ (Birkner et al. 2020: 337). „Praktisch tragfähig“ bedeutet, „dass die Reparatur eines fraglich gewordenen Beitrags dem designierten Nächsten nicht mehr und nicht weniger als einen sinnvollen, nächsten Handlungsschritt ermöglichen soll.“ (ebd., 337)

Fremdkorrekturen gibt, die laut Bolden (2013) im Gespräch von den Interaktanten ausgehandelt wird:

[...] the person who speaks the words subsequently targeted by repair initiation is not always treated as having the rights (or exclusive rights) to them, and in fact, in the course of repair resolution, several interlocutors may claim – and be afforded – epistemic rights to what was said. In other words, the right to repair one's own talk is a negotiated and sometimes contested matter. (ebd., 2)

Gerade für das Lehr-Lern-Setting spielen *epistemic rights* eine zentrale Rolle, die laut Schegloff et al. (1977: 381) in speziellen Interaktionsformen auftreten, „where one of the participants is still learning to become competent in some area of life/expertise“. Fremdkorrekturen finden dort – im Gegensatz zu Alltagsgesprächen – eher Anwendung (vgl. Lehrer-Schüler-Gespräche und Eltern-Kind-Interaktionen). Bamberg (2000) und Sidnell (2005) haben in ihren Arbeiten versucht, die Konversationsanalyse mit den Begriffen Macht, Ideologie, Autorität und Identität zu verbinden. Gerade die Kategorien Macht und Autorität sind für institutionelle Kommunikationen von großer Relevanz, da dort Beteiligte aufeinandertreffen „[that] do not have equal access to the rights of initiating repair, especially ‚other‘ repair“ (Razfar 2005: 407).

Es gibt drei mögliche Stellen, an denen der Sprecher, die Sprecherin die Möglichkeit hat, eine selbst-initiierte Korrektur durchzuführen. Diese sind: a) vor dem Ende des Turns 1; b) während der redeübergabe-relevanten Stelle; c) während Pausen vor dem nächsten Turn (vgl. Schegloff et al. 1977: 372-375). Nutzt der Sprecher, die Sprecherin keine dieser Stellen, um seine/ihre Äußerung zu reparieren, besteht die Möglichkeit für einen anderen Sprecher, eine andere Sprecherin, die Reparatur einzuleiten, wobei selbst dann „other initiations are withheld to the extent that a space for an opportunity to self-initiate is provided for the current speaker beyond the current TCU<sup>38</sup>“ (Käätä 2010: 63). Ebenso besteht für den Sprecher, die Sprecherin die Möglichkeit, nach einer fremd-initiierten Reparatur die Reparatur selbst durchzuführen, „thus further enabling the negotiation of intersubjectivity and solidarity“ (ebd., 63). Die Techniken, mit denen eine Reparatur initiiert wird, hängt sowohl von der Stelle der reparaturbedürftigen Äußerung im sequenziellen Verlauf als auch von der Art der „Störquelle“ ab (vgl. Schegloff et al. 1977: 367). Während Selbstinitiiierungen bspw. durch Wort- oder Satzabbrüche sowie in die Länge gezogene Laute markiert werden (vgl. ebd., 367), äußern sich Fremdinitiiierungen u.a. durch Fragewörter oder durch das Wiederholen der reparaturbedürftigen Stelle (vgl. ebd., 367 f.). Der Unterschied zwischen den beiden Initiierungsverfahren besteht darin, dass bei Selbstinitiiierungen die äusserungsrelevante Stelle i.d.R. direkt von dem Sprecher, der Sprecherin repariert wird, während bei Fremdinitiiierungen der Adressat der Äußerung die reparaturbedürftige Stelle sprachlich markiert, wobei die Reparatur dem Sprecher, der Sprecherin überlassen ist (vgl. Schegloff et al. 1977: 376 f.; Drew 1997). Fremdkorrekturen<sup>39</sup> sind i.d.R. „sensitive to the situational variables of the emerging interaction“

<sup>38</sup> Turn constructional unit, auch Äußerungseinheit genannt (vgl. Birkner et al. 2020).

<sup>39</sup> Für Schegloff et al. (1977) „the term 'correction' is one subtype of repair that deals with replacing an erroneous item in speech with the correct one. 'Repair' is then the more general term for handling any type of problem occurrence in talk-in-interaction“ (Käätä 2010: 64). Korrekturen adressieren generell die „Störquelle“, d.h., sie sind retrospektiv, während einige reparaturbedürftige Äußerungen als noch bevorstehend markiert werden.

(Schegloff et al. 1977: 379) und können als humoristische Einlagen, Verständnisfragen oder durch den Einsatz von Unsicherheitssignalen markiert werden (vgl. ebd., 379). Geht man von der Präferenz von Selbstkorrekturen gegenüber Fremdkorrekturen aus, so handelt es sich bei diesen Formen um Mittel, die die Solidarität der Sprecher/innen untereinander aufrechterhält: "These forms help construct other-initiations as dispreferred turns-at-talk and build a space for performing 'unmodulated other-corrections'" (Schegloff et al. 1977: 370-372).

Reparaturen und Korrekturen im schulischen Kontext wurden bislang weitgehend im Erstspracherwerb sowie im Zweit- und Fremdspracherwerb untersucht. Im Rahmen von Letzterem und einigen CLIL-Studien (Content and Language Integrated Learning) liegt der Fokus von Reparaturen auf dem Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache (vgl. Käätä 2010: 66). Dalton-Puffer (2007: 205-208) sieht den Unterschied zwischen konversationsanalytischen und traditionellen Zweitspracherwerb-Studien in Bezug auf Reparaturen darin, dass letztere die Effekte des Lehrer-Feedback und Fehlerkorrekturen auf den Fremdspracherwerb der Lernenden untersucht, während konversationsanalytische Studien eine stärker reziproke und interaktionale Perspektive zwischen den Interaktanten fokussieren:

Given the inherent asymmetry embedded within all instructional interactions, one might assume that repair practices in instructional settings should be understood as serving instructional rather than conversational purposes especially in classrooms with second language learners [...]. (Razfar 2005: 407)

Laut McHoul (1990) existiert in unterrichtlicher Kommunikation eine Präferenz von fremdinitiierten Selbstkorrekturen, was bedeutet, dass Lehrer/innen die Korrektur initiieren und die Schüler/innen diese ausführen. Dies liegt in der ungleichen Verteilung von Wissensbeständen und der *epistemic authority* der Lehrer/innen gegenüber den Schülern/innen begründet: „Teachers have the prerogative to initiate repair, while students are allowed to repair themselves“ (Käätä 2010: 67). Der interaktionale Dreischritt (IRE) gibt Lehrern/innen die Möglichkeit, Reparatur-Initiierungen in dritter Position einer Sequenz, dem Evaluations-Teil, zu platzieren und so den Schülern/innen zu helfen, die richtige Lösung zu finden und Selbstkorrekturen durchzuführen. Wie in einem anderen Kapitel bereits angeklungen, stellt der dritte Teil einer Sequenz die Grundlage für die Fortführung weiterer IRE-Sequenzen dar, „as it can be expanded to constitute several sequences through several repair re-initiations, for instance in the form of cluing“ (ebd., 67). Gerade im Unterrichtsgespräch dient der dritte Paarteil einer Sequenz als Anschlussstelle für eine Vielzahl an interaktiven und pädagogischen Aktivitäten, einschließlich Reparaturen (vgl. auch Sinclair und Coulthard 1992; van Lier 1994; Nassaji & Wells 2000; Seedhouse 2004; Lee 2007). Nassaji und Wells (2000) haben gezeigt, wie die Qualität des dritten Interaktionsschritts die Qualität von Schülerpartizipation beeinflusst (ebd., 77). Die Interaktivität dreischrittiger Sequenzen „becomes a pedagogical tool in itself to steer students towards finding correct answers“ (ebd., 79). Auch Lee (2007) und Seedhouse (2004) „illustrate the multilayered meanings teachers evaluations accomplish, and how their functions are built on the students' second turns, either to accept them or to initiate different types of repair or other interactional sequences“ (ebd., 79).

Auch wenn in Alltagsgesprächen Selbst-Korrekturen die präferierte Form darstellen, unterscheiden sich beide Settings nach McHoul dahingehend, dass

[i]n ordinary conversation, the opportunity to self-repair is given by withholding the start of the other-initiation, which provides an opportunity for the speaker of the trouble source to take repair action. In classroom interaction, teacher-issued other-initiation is performed immediately after the student turn, thereby preventing the speaker of the trouble source taking action to solve the problem before a problem is explicitly indicated by the teacher. (McHoul 1990, zitiert nach Kääntä 2010: 68)

Obgleich Lehrende fremdinitiierten Selbstreparaturen in der Regel den Vorzug geben (McHoul 1990), finden fremdinitiierte Fremdreparaturen statt, wobei die Reparatur von einem anderen Schüler, einer anderen Schülerin oder der dem Lehrer, der Lehrerin ausgeführt wird. Neben Fragen und Aufforderungen im Unterricht, deren Antworten als eindeutig korrekt oder inkorrekt ratifiziert werden können, existiert gerade bei Fragen, die einen größeren Interpretationsrahmen beinhalten, eine größere „Aushandlungsbreite“:

In meaning-and-fluency contexts, the students have more interactional space since the pedagogical focus is on negotiation of meaning. (Seedhouse 2004, zitiert nach Kääntä 2010: 74)

In jüngster Zeit entstanden Arbeiten, die die Konversationsanalyse mit Fragen nach „power, epistemic authority, identity, and ideology“ (ebd., 407) vereinten (vgl. hierzu Bamberg 2000; Sidnell 2005):

By linking critical frameworks (i.e. CDA) and CA, researchers have turned their attention to the analysis of 'repair' practices that occur within participation frames where speakers do not have equal access to the rights of initiating repair, especially 'other' repair. (Razfar 2005: 407)

Die asymmetrische Natur unterrichtlicher Kommunikation, die durch ein dreischrittiges Interaktionsmuster (IRE) gekennzeichnet ist, ist neben anderen institutionellen Settings ein Beispiel für den relativen Beteiligungsstatus der Interaktanten, wobei „student agency to contribute to the construction of knowledge is highly constrained“ (Razfar 2005: 407).

Folgendes Beispiel einer 6. Klasse zeigt, wie der Lehrer durch Aufforderung eine andere Formulierung zu verwenden, eine fremdinitiierte Selbstkorrektur durchführt. Es handelt sich bei der Sequenz um den Anfang der Unterrichtsstunde, die mit einer Wissensüberprüfung beginnt. Der Lehrer bittet Tim, ein Merkmal von Fabeln, was Thema der letzten Unterrichtsstunde war, zu nennen.

**Ausschnitt 3-11: drücke es mal so aus, dass wir was damit anfangen können (Klasse 6, Fabeln; Minute 9:54)**

**L= Lehrer; S= Sebastian**

- 31 L drücks mal sO aus-  
32 dass ma was damit ANfangen können;  
33 (2.0)  
34 S: mh[m-  
35 L: [seBAsTian-

In Zeile 31-32 kommt es unmittelbar nach Darlegung der Schülerantwort zu einer fremdinitiierten Selbstkorrektur von Seiten des Lehrers, die an der Ausdrucksfähigkeit des Schülers ansetzt. Nach einer Pause von zwei Sekunden (Z. 32) fährt der Schüler mit einem mh[m- (Z. 33) fort, was von dem Lehrer in Zeile 34 mit Nennung des Schülernamens ([seBASTian-) überlappt. Das Spezifische an diesem Ausschnitt besteht darin, dass das Korrekturverfahren von Seiten des Lehrers nicht an einem inhaltlichen Fehler ansetzt, sondern an der sprachlichen Formulierungskompetenz – eine Kompetenz, die gerade im Deutschunterricht vermittelt wird. Verglichen mit den anderen Fällen, in denen reparaturbedürftige Schüleräußerungen bearbeitet werden, handelt es sich hierbei um eine Abweichung von der "Normalform", da hier weniger die Verhandlung und Konstruktion von Wissen im Fokus steht als vielmehr die Fähigkeit, Sachverhalte so darzustellen, dass sie der gewünschten Form entsprechen, kurz: um die Herstellung sprachlich korrekter Äußerungen. Die Korrekturinitiierung fokussiert hier vorrangig eine Kompetenzlücke des Schülers (Mängel in der Ausdrucksfähigkeit) und weniger ein Verstehensproblem, das die logische Kohärenz des Gesprächsverlauf beeinflussen könnte.

Das folgende kurze Beispiel aus einer 9. Klasse zeigt eine fremdinitiierte Selbstkorrektur durch die Lehrerin, die nicht an der Ausdruckskompetenz, sondern explizit an einem inhaltlichen *disagreement* ansetzt. Das Transkript befindet sich in einem sequenziellen Kontext, in dem die Schüler/innen ihre Ergebnisse nach der Stillarbeit mit ihrem Partner, ihrer Partnerin<sup>40</sup> im Klassenplenum vortragen sollen. Nachdem die Schüler/innen per Meldeverfahren in der Mehrheit dafür abgestimmt haben, dass das Gymnasium zu wenig auf das Leben vorbereitet, besteht die Aufgabe darin, für diese These Begründungen und Beispiele zu finden. Die Sequenz setzt in Zeile 393 mit der Rückmeldung der Lehrerin nach der Ergebnispräsentation einer Schülerin ein.

**Ausschnitt 3-12: das geht aber am Thema vorbei (Klasse 9, Argumentationen; Minute 31:05)**

**L = Lehrerin; S= Sabine**

```

393 L:   des geht aber am thEma vorBEI-=
394     =od[er-
395 S:   [<<p>ja ich WEISS schon;>
396 L:   was wär des für_n THE:ma;=
397     =wenn ma sAgt_äh-
398     am gymNASium-=
399     =muss man WE:niger AUSwendiglernen;=
400     =als in der REALschule.

```

Nachdem eine der beiden Gruppenmitglieder ihre Lösungen vorgetragen hat, markiert die Lehrerin in Zeile 393 *disagreement* mit der Darlegung der Schülerantwort. So stellt sie dar, dass die Antwort von Sabine thematisch nicht zur Aufgabenstellung

<sup>40</sup> Obwohl die Lehrerin die Form der Stillarbeit als Partnerarbeit klassifizierte ("könnt ihr mit dem Nachbarn machen"), zeigt das Video, dass sich die Schüler/innen mitunter zu dritt oder viert zusammenfinden, um die Aufgabe zu bearbeiten. Die Lehrerin scheint sich daran nicht zu stören, da sie an keiner Stelle auf die selbstinitiierten Gruppenbildungen eingeht.

passt<sup>41</sup> (des geht aber am thEma vorBEI-=). Die Themaverfehlung in Zeile 393 wird in Zeile 394 in unmittelbarem Satzanschluss mit einem beitragsauffordernden =od[er- komplementiert, was von der Schülerin in Überlappung mit der Lehrerin in Zeile 395 rückgemeldet wird ([<<p>ja ich WEISS schon;>]). Ihre Zustimmung, dass es sich bei der Antwort um eine Themaverfehlung handelt, wird von der Lehrerin in Zeile 396 mit einer fremdinitiierten Selbstkorrektur (was wär des für\_n THE:ma;) beantwortet, indem die Schülerin ihre Antwort in einen passenden thematischen Kontext einordnen soll. Die Korrekturaufforderung der Lehrerin (Z. 396) wird von einer Unterstützungsaktivität begleitet (Z. 397-400), wobei sie das von der Schülerin Dargebotene aufgreift. Im Gegensatz zu Fallbeispiel 3-11 fokussiert die Korrektur der Lehrerin hier nicht die Ausdruckskompetenz der Schülerin, sondern setzt an der Richtigstellung der thematisch-inhaltlichen Antwort an. Was hier im Fokus steht, ist die Sicherung von konkretem Wissen im Rahmen der Klassenöffentlichkeit, die mittels Aufforderung zur Selbstkorrektur durch die Schülerin evoziert wird. In meinem Datenkorpus liefern Lehrer/innen nicht selten Unterstützungsaktivitäten in Form von Hinweisen,<sup>42</sup> die es den Schülern/innen ermöglichen sollen, ihre Beiträge selbst zu korrigieren.

In pädagogischen Interaktionen existiert eine andere Form von Korrekturverfahren, die nicht zwingend in Relation zu Reparaturen stehen. Vielmehr geht es um die Verhandlung und Konstruktion von Wissen sowie das Aufzeigen von Kompetenzlücken, die dem unterrichtlichen Setting inhärent ist:

It has to do with the endogenous nature of classroom interaction as an interactional site where the negotiation and construction of correction is a crucial part of the teaching and learning process. (Käätä 2010: 65)

Wissensasymmetrien, institutionell verankerte Kompetenzunterschiede zwischen den Beteiligten (Lehrende vs. Lernende) und ein eng umrissener Arbeitsauftrag (Wissensvermittlung und Aneignung) (vgl. Birkner et al. 2020: 406) kennzeichnen Interaktionen in Lehr-Lern-Kontexten. Wie der Pinsel für den Maler sind Korrekturverfahren das Arbeitsinstrument von Lehrern/innen bei der Vermittlung und Sicherung von Wissen und gehören zum Kerngeschäft des Lehrens (vgl. ebd. 407). Wie mein Datenkorpus zeigt, nehmen Korrekturverfahren nicht selten längere Aushandlungssequenzen in Anspruch, die an der Richtigstellung inhaltlicher Beiträge ansetzen und daher nicht mehr „nur“ als Nebensequenz betrachtet werden können: Sind sie „natural part of the interaction, not a side sequence to be resolved, after which the main action is restored“ (Käätä 2010: 65). Vielmehr sind sie spezifisch integraler Bestandteil in Lehr-Lern-Kontexten „which guide them towards the successful accomplishment of their pedagogical and activity-related goals“ (ebd., 65).

---

<sup>41</sup> Was die Schülerin darlegt, ist ein Vergleich zwischen Gymnasium und Realschule in Bezug auf die Anforderungen, die in den beiden Schularten gefordert werden. So beinhaltet ihre Gegenüberstellung, dass man auf dem Gymnasium nicht so viel auswendig lernen muss wie auf der Realschule und mehr zu Interpretationen und Deutungen aufgefordert wird.

<sup>42</sup> Lehrende halten den Schülern/innen nicht selten „den Spiegel vor“, indem sie das Dargebotene aufgreifen – eine Unterstützungsaktivität, die den Schülern/innen helfen soll, ihre Beiträge selbst zu korrigieren.

Was die Begrifflichkeiten Reparatur und Korrektur anbelangt, so vertritt McHoul (1990: 374) die Ansicht, dass, wenn Lehrende die Fehlerquelle unmittelbar nach deren Auftreten thematisieren, man von Korrektur spricht und nicht von Reparatur. Für Macbeth (2004) sind Reparaturen und Korrekturen zwei „co-operating organizations“ (Macbeth 2004, zitiert nach Käätä 2010: 68), that can be at work at the same time, at best in the same unfolding activity sequence“ (ebd., 68). Während sich Korrekturen auf Fehler und mangelhafte Antworten der Schüler/innen beziehen, geht es bei Reparaturen um die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses und um Intersubjektivität (in ebd., 68).

Macbeth shows that teachers and students display a clear orientation to the different orders of repair and correction when carrying out their classroom-related actions. He also stresses the point that when the two are co-operating in the same sequence „problems of understanding will find their completion first before initiations of correction can find theirs“ (Macbeth 2004, zitiert nach ebd., 68).

Auch Hall (2007) differenziert die beiden Praktiken *repair* und *correction*, indem er von „conversational repair/correction and instructional correction“ spricht<sup>43</sup>. Wie Macbeth (2004) folgert Hall (2007), dass beide Aktivitätstypen im Unterrichtsgespräch Anwendung finden, „but it is important, to differentiate when they are at operation“.

Therefore the phenomenon of repair [...] needs to be considered from the point of view of how the participants orient to it and employ it as an interactional resource in a pedagogical setting in context-sensitive ways (see also Koshik 2002), and not as a form of pre-determined coding scheme applied to the analysis of IRE sequences. (Käätä 2010: 69)

Da Unterrichtsinteraktion und Alltagsgespräche in ähnlicher Weise mit Problemen beim Verstehen, Hören und Sprechen konfrontiert werden, ist es laut Seedhouse (2007) unnötig, Reparaturen zwischen den beiden Gesprächstypen zu differenzieren. Vielmehr sollte zwischen Handlungen im Klassenraum unterschieden werden, „that convey the complexity and sensitiveness of the teachers' actions instead of providing a simple and unidimensional characterization of them“ (Seedhouse 2007, zitiert nach ebd., 69-70). Während Hall (2007) konzeptionelle Klarheit zwischen *conversational* und *instructional actions* einfordert, geht es Seedhouse (2007) um methodische Klarheit sowie einen dynamischen konzeptionellen Rahmen, der in beiden Settings anwendbar ist (vgl. ebd., 70).

Wie mein Datenkorpus zeigt, ist es von analytischer Relevanz, in Lehr-Lernkontexten zwischen den Begriffen „Reparatur“ und „Korrektur“ zu unterscheiden.<sup>44</sup> So wird im Klassenraum durchaus „normal“ repariert, „wenn das Reparieren nicht dem Lehren dient, sondern Probleme des Sprechens, Hörens und Verstehens zu bearbeiten sind“ (Birkner et al. 2020: 407). Lehrkorrekturen demgegenüber charakterisieren Lehr-Lern-Kontexte derart,

---

<sup>43</sup> In ähnlicher Weise unterscheidet Van Lier (1994: 188) zwischen „conversational repair“ und „didactic repair“ und geht von zwei unterschiedlichen Aktivitätstypen aus.

<sup>44</sup> Reparaturen in meinem Datenkorpus treten nicht selten dann auf, wenn das Unterrichtsgespräch recht informell gehalten wird und Schüler/innen bspw. über kommende/vergangene Ausflüge und/oder Projekte berichten. Reparaturen dienen dann dem Ziel, Intersubjektivität und gegenseitiges Verstehen herzustellen.

dass die Lehrenden mittels Korrekturen die Lernenden positionieren (*doing being teacher*), wohingegen die Korrigierten die Lernenden sind, d.h. sie dienen hier nicht nur dem Lehren, sondern auch der Mitgliedschaftskategorisierung (*membership categorization*). (ebd., 407)

*Doing being teacher* und *membership categorization* sind dabei nicht nur dadurch gekennzeichnet, dass Lehrer/innen einen Fehler erkennen und eine Korrektur initiieren; vielmehr „sind diese Korrekturen durch eine strukturelle, sequenzorganisatorische Veränderung der Formate fiFR und fiSR gekennzeichnet, sodass alle Unterrichtserfahrenen das Vorgehen unschwer als Lehrformat identifizieren (vgl. Birkner et al. 2020: 407). Eine besondere Funktionsänderung erfährt das Format der fremdinitiierten Fremdkorrektur im unterrichtlichen Setting, was grundlegend auf die Wissensasymmetrien zwischen den Beteiligten zurückzuführen ist (vgl. ebd., 406). Während in informellen Kontexten auf die fremdinitiierte Fremdkorrektur in der Regel eine Ratifizierung (Ablehnung oder Übernahme) folgt, enden Lehr-Korrekturen (auch die von der Lehrperson initiierten Selbstkorrekturen) „in der Regel mit einer expliziten Evaluation durch den Lehrenden (McHoul 1990, zitiert nach Birkner et al. 2020: 407).

Eine weitere Frage, die sich im Rahmen multimodaler Analyse stellt, ist, welche Rolle non-verbale Aktivitäten bei der Durchführung von Reparaturen im Unterricht spielen. Im Folgenden soll darauf näher eingegangen werden.

In den ersten Studien, die sich mit Reparaturen in gesprochener Sprache beschäftigten, wurden non-verbale Verhaltensweisen noch nicht diskutiert. Jefferson (1987) fokussierte zwar am Rande in einigen Studien „*embodied actions as potential targets of repair*“ (Kääntä 2010: 80) und Goodwin (1981) sowie Schegloff (1984) nahmen die Rolle von Gesten und Blickrichtungen in Reparaturen auf, „*but no systematic examination has been conducted of how physical actions are repaired and what is addressed through such repairs*“ (Kääntä 2010: 80). Ebenso wenig existierten eingehende Studien dazu, wie Interaktanten Reparaturen durch Körperdisplay oder andere semiotische Mittel initiieren und/oder durchführen. Das Interesse an diesen multimodalen Zusammenhängen nahm erst durch den Fokus auf unterschiedliche Kommunikationsformen (unterschiedliche Alltags- und institutionelle Settings) sowie die darin stattfindenden sozialen Handlungen zu:

Repair is no longer only considered in relation to problems of understanding, speaking and hearing in talk-in-interactions: it is also seen to pertain to the broader situated and cultural practices speakers perform and construct in and through their interaction in order to achieve shared understanding of the events taking place. (Kääntä 2010: 80)

Verkörpernte Handlungen<sup>45</sup> in Situationen, in denen der Sprecher, die Sprecherin Schwierigkeiten bei der Wortfindung hat und daher eine Reparatur initiiert, wurden bisweilen in Alltagsinteraktionen erforscht (bspw. Goodwin 1981; Schegloff 1984; Goodwin & Goodwin 1986; Streeck 1993). Studien mit und zwischen Aphasie-Patienten waren der Fokus von Klippi (2006) und im Zweitsprachunterricht war es Carroll (2006), der sich mit *embodied actions* und Wortsuchen beschäftigte. Diese Studien zeigen, dass das Suchen nach Wörtern eine wechselseitige Leistung ist, "in which

---

<sup>45</sup> Darunter fallen sowohl blickliche und gestische Handlungen als auch Positionen und Posituren, kurz: der Einsatz des gesamten Körpers im Raum in Koordination mit dem Gegenüber.

together the participants negotiate the nature of the word-search: whether it is carried out by the speaker alone or whether it is to be accomplished jointly" (Kääntä 2010: 81).

Goodwin & Goodwin (1986) konnten zeigen, dass neben verbalen und non-verbalen Ausdrucksressourcen (bspw. Abbrüche, Dehnungen und Partikel zusammen mit Pausen) Sprecher/innen bei Wortfindungsproblemen den Blick vom Rezipienten der Äußerung abwenden: „The speakers disengagement from the participation framework via gaze shift has been shown to take place before any verbal signs of repair initiation are produced, thus projecting the initiation of repair“ (Carroll 2006, zitiert nach Kääntä 2010: 82). Bei erfolgreichem Abschluss der Wortsuche wenden sich die Sprecher/innen dem Rezipienten wieder zu und führen die Reparatur zu Ende, indem sie das Zielwort äußern. Wie das Abwenden des Blickes weg vom Rezipienten bei Wortfindungsproblemen fungiert das Aufnehmen des Blickkontakts als Marker dafür, dass die Wortsuche zu Ende ist, „thus projecting its resolution“ (ebd., 82). Interessanterweise gibt die Stelle und das Blickverhalten dem Rezipienten Aufschluss darüber, welches Beteiligungsformat von ihm gewünscht ist. So stellten Carroll (2006) und Klippi (2006) fest, dass „when speakers either keep their gaze directed at or shift their gaze towards recipients' in the midst of the search, the gaze serves to invite the recipients' involvement so that they can offer possible candidate solutions“. (Kääntä 2010: 82).

*Embodied resources* spielen in verschiedenen situativen Kontexten eine Rolle. Sowohl im pädagogischen Setting als auch in Eltern-Kind-Interaktionen oder Interaktionen am Arbeitsplatz behandeln und interpretieren die Interaktanten Körperdisplays als relevant „[and they] assist in accomplishing whatever social action is taking place“ (ebd., 83). Wie Lehrer/innen den dritten Teil einer Sequenz als Reparatur gestalten, haben Margutti (2004) und Pehkonen (2008) beschrieben. Margutti (2004) konnte zeigen, dass die Blickrichtung des Lehrers, der Lehrerin sowie die Körperausrichtung für die Klasse als Indiz dafür fungiert, dass ihre Partizipation (nicht) erwünscht ist. In solchen Fällen bitten Lehrer/innen nach der Reparaturinitiation andere Schüler/innen um Vorschläge, und nicht den Schüler, die Schülerin, der ursprünglich das Wort erteilt bekam. Pehkonen (2008) dagegen fand heraus, dass Lehrer/innen eine Vielzahl an semiotischen Ressourcen verwenden, um den Schülern/innen ihre Bewertung des Gesagten mitzuteilen (Kopfnicken- und Schütteln, Gestikulieren, Festhalten des Gesagten an der Tafel). Interessanterweise fand das Festhalten des Gesagten an der Tafel noch vor der verbalen Positiv-Ratifizierung statt, was zeigt, dass Lehrer, Lehrerinnen Schülerrückmeldungen auch über die Handlungsausführung des Fixierens an der Tafel evaluieren können (vgl. auch Seedhouse 2004). Im Gegensatz zu Negativ-Evaluationen oder Reparaturen verwenden Lehrer/innen nicht nur Körperdisplays allein, sondern eine Kombination aus sprachlichen und non-verbalen Anteilen (vgl. Pehkonen 2008, zitiert nach Kääntä 2010: 76-80), wobei:

The embodied displays were also fewer in rejections than in positively assessing evaluations and they either supported or reinforced the verbal form of the negative evaluative turn. (ebd., 76 f.)

Im Sinne eines ganzheitlichen Interaktionsmanagements im unterrichtlichen Kontext zeigen auch meine Daten, dass das Verhalten von Lehrern/innen an der Tafel (bspw. das Unterbrechen einer Tafelanschrift; Triangulation zwischen Lehrenden, Lernenden

und Medium) eine zentrale Rolle spielen. Ein solches Beispiel wird im analytischen Teil dieser Arbeit vorgestellt und näher beleuchtet.

#### 3.4.4 Thematische Steuerung durch Lehrende

Wenn man sich die Frage nach der Konstituierung von Unterricht stellt, so sind neben den räumlichen Bedingungen, der Architektur des Schulgebäudes und des Klassenraums sowie den unterschiedlichen Beteiligungsrollen auch die zeitliche Strukturiertheit einer Unterrichtsstunde von Relevanz. Insbesondere die Schulstunde „stellt ein unverwechselbares Element im Rahmen der Organisation schulischer Lernprozesse dar“ (Kalthoff 1997: 84-89). Zwar werden i.d.R. mehrere Unterrichtsstunden zu einer inhaltlichen Unterrichtsreihe zusammengefasst, „dennoch ist die einzelne Stunde eine in sich geschlossene Einheit mit einem Beginn, einem Verlauf [...] und einem Ende“ (Breidenstein/Rademacher 2013: 337). Lehrer, Lehrerinnen haben eine vorgegebene Zeitspanne, in der sie Prozesse und Vorgehensweisen sowie Ziele und Ergebnisse einpassen und durch Gesprächsführung den Schülern/innen helfen, die Gesprächsziele zu erreichen (vgl. Faust-Siehl 1992: 147). Während bspw. im fragend-entwickelnden Unterricht Lehrer/innen das Gespräch direkt steuern, verläuft das Schülergespräch (Partner- und Kleingruppengespräche) relativ selbstständig und ist größtenteils durch die Schüler/innen selbst gelenkt und strukturiert (vgl. ebd., 147). Unterrichtsgespräche als „eingespielte sprachliche Formen [...] weisen als solche charakteristische Gesprächsstrukturen auf“ (ebd., 150). Im Rahmen eines multimodalen Verständnisses von Kommunikation können Lehrer/innen Schülerbeiträge nicht nur explizit verbal ratifizieren, sondern bspw. durch Kopfnicken Zustimmung vermitteln (vgl. Spiegel 2006: 100).

Thematische Steuerungen von Unterrichtsgesprächen unterliegen häufig der Kontrolle der Lehrkraft, was erhebliche Konsequenzen für die didaktischen Ziele von Unterricht haben kann (vgl. Harren 2015: 80). Wie meine Daten zeigen, versuchen Schüler/innen zwar bspw. durch Nachfragen das Unterrichtsgespräch in eine bestimmte Richtung zu lenken, jedoch führen diese "Zwischenfragen" selten zu thematischen Verschiebungen und/oder längeren Ausschweifungen innerhalb des Gesprächs. Vielmehr gehen Lehrer/innen relativ zügig zu ihren ursprünglichen Abläufen über. Explizit stellen thematische Steuerungen von Gesprächen in der klassischen Konversationsanalyse keinen eigenständigen Forschungsgegenstand dar. Neben Sacks (1971), der zwei Formen von Themenprogressionen (Themenwechsel und die Initiierung eines neuen Themas) beschrieb, versuchten u.a. Schank 1981; Brinker 1988 und Dittmar (1988) die Themenentwicklung in Gesprächen zu rekonstruieren (vgl. Spiegel 2006: 89).

In der Pragmatik (hierzu u.a. Levinson 1990; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001a,b) wurde bereits formuliert, dass Themenverläufe in Alltagsgesprächen nicht linear verlaufen<sup>46</sup> und selbst Themenbereiche, Subthemen und thematische Verschiebungen nicht immer leicht abzugrenzen sind. Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass aktuell keine optimalen Modelle und Begrifflichkeiten für die Beschreibung von Themenverläufen in verbalen Interaktionen existieren (vgl. Spiegel 2006: 89). Wolf (1991) schlägt ein

---

<sup>46</sup> Entgegen Alltagsgesprächen kommt im Unterrichtsgespräch eine Agenda zum Tragen, an der sich die Lehrer/innen orientieren.

interaktives und prozessuales Thema-Konzept vor. Dabei unterscheidet sie zwischen Thema und Kommunikationsgegenstand als

zwei eng aufeinander bezogene Kategorien der Textkonstituierung. Thema wird verstanden als der spezifische Aspekt, unter dem die interaktive Verarbeitung des Kommunikationsgegenstandes erfolgt und den die Partner während des Gesprächs permanent aushandeln. (zitiert nach Spiegel 2010: 89)

Bezogen auf die Einübung einer Argumentation aus einer 9. Klasse (vgl. Ausschnitt 3-12) aus dem Datenkorpus ist das Thema „Schule und Leben“, der Kommunikationsgegenstand die Frage, ob die Schule auf das spätere Leben vorbereitet. In einer Schulklasse, in der mehrere Individuen mit unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen und individuellen Erfahrungen miteinander ins Gespräch kommen (sollen), finden neben thematischen Anschlüssen auch Themenverschiebungen statt. Aber auch durch die sequenzielle Ordnung bei der Vergabe des Rederechts entstehen

thematische Wiederaufnahmen und Weiterbearbeitungen, Verknüpfungen und Verschiebungen, die insgesamt eine netzartige Struktur bilden und deren Beschränkung in einer relativen temporalen Nähe zu einem der Vorgängerbeiträge besteht. (ebd., 90)

In welchem Ausmaß Lehrende Argumentationsrunden steuern, hängt nicht nur von der Lehrerpersönlichkeit, sondern auch von der Gruppendynamik und der Qualität der Schülerbeiträge ab. Spiegel (2006) unterscheidet bei der Lehrersteuerung zwischen formaler Themensteuerung und inhaltlicher Themensteuerung (ebd., 90 f.):

<b>Formale Themensteuerung</b>	<b>Inhaltliche Themensteuerung</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Lenkung der Diskussion ohne inhaltliche Impulse</li><li>● Einleitung neuer Themenschwerpunkte mit Aufforderungen, wie „gehen wir mal zum Nächsten über“, „anderer Aspekt?“</li><li>● Elizitierungen thematischer Anbindungen an Vorgängerbeiträge, mit „noch jemand dazu?“, „was meinen die anderen?“</li><li>● Im Fokus steht die thematische Anbindung zum Vorangegangenen, nicht die Reihenfolge der Meldungen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Inhaltliche Vorgaben, die Lehrende behandelt haben möchten</li><li>● Verengung des Antwortspielraums durch Spezifizierung oder Aktualisierung</li></ul>

**Abbildung 3: Themensteuerung durch Lehrende (Spiegel 2006: 90, 91)**

Auch wenn es sich bei obigen Steuerungsformen um unterschiedliche Methoden der Gesprächsführung handelt, sind die Übergänge von der einen Form in die andere nicht immer strikt trennbar. So zeigt die Formulierung wie *sehen die anderen das auch* so „eine implizite Aufforderung zu einer kritischen Stellungnahme“ (ebd., 90), womit eine stärkere Steuerung einhergeht. Der wohl größte Unterschied zwischen formaler und inhaltlicher Themensteuerung liegt in dem Antwortspielraum der Schüler/innen. Während Schüler/innen bei der formalen Themensteuerung relativ frei an vorherige Schülerbeiträge anbinden können, findet bei der inhaltlichen Themensteuerung eine Eingrenzung der Antwortmöglichkeiten statt (vgl. ebd., 91). Aber auch für die

Diskussion selbst hat die Wahl der Steuerung Folgen. So konnte Spiegel (2006) feststellen, dass bei der formalen Themensteuerung die Anschlussbeiträge der Schüler/innen rascher erfolgen und sich die Themenentwicklung aus den gelieferten Schülerbeiträgen und -aktivitäten ergibt. Demgegenüber zeigen sich bei der inhaltlichen Themensteuerung durch Lehrer/innen Pausen beim Übergang von einem Schülerbeitrag zum nächsten, was höchstwahrscheinlich durch fehlende Anschlussstellen aufgrund von Spezifizierungen in der Fragenstellung zusammenhängt.

Ferner unterscheidet Spiegel (2006) zwischen Themensteuerungen auf globaler und Themensteuerungen auf lokaler Ebene. Beide Verfahren werden „als interaktive Aushandlungsprozesse zwischen den Lehrenden, Schülerinnen und Schülern realisiert und nicht ausschließlich von den Lehrenden durchgeführt“ (ebd., 100). Auf globaler Ebene leiten Lehrer/innen Themenwechsel und die Initiierung eines neuen Themas in Koordination mit den Schülern/innen ein. Dabei konnten zwei Vorgehensweisen festgestellt werden. 1. Die Lehrer/innen fragen die Klasse, ob noch Klärungsbedarf zum aktuellen Thema besteht. Ist dies nicht der Fall, wird zum nächsten Thema übergegangen. 2. Die Lehrer/innen behandeln ein neues Thema, ohne das „Einverständnis“ der Klasse einzuholen. Die Schüler/innen können daraufhin kooperieren und neue Inhalte präsentieren oder das alte Thema nochmals re-etablieren. Die Steuerung auf lokaler Ebene geschieht durch Kombination retrospektiver Strukturierung – häufig mittels Reformulierungen – und prospektiver Steuerung, indem Lehrer/Lehrerinnen themengebunden zu Beiträgen auffordern (ebd., 100), wobei es häufig die Schüler/innen selbst sind, die mit ihren Beiträgen die Themenentwicklung gestalten. Lehrern/innen stehen dabei folgende Reaktionsmöglichkeiten auf die Beiträge der Schüler/innen zur Verfügung:

**1. Formal-inhaltliche Steuerung:** Forcieren weiterer thematischer Bearbeitungen des Themas mit Floskeln wie „noch jemand?“

**2. Einordnen:** Anbindung des Schülerbeiträge an einen bestimmten Argumentationsstrang.

**3. Problematisieren:** Infragestellen der Schüleräußerung und für die anderen Schüler/innen zur Diskussion stellen (vgl. Spiegel 2006: 100).

Was ergibt sich daraus für die Unterrichtspraxis und den Kommunikationsverlauf bei offeneren Gesprächsformen, wie bspw. mündlichen Argumentationen? Lehrpersonen, die die Argumentation aktiver steuern, bestimmen eher „die Turnorganisation, die Themensteuerung, die Art des Argumentierens und die Adressierung der Beiträge“ (ebd., 100). Bei eher zurückhaltendem Lehrerhandeln lenken die Schüler/innen die Diskussion größtenteils eigenständig und sind eher geneigt, miteinander zu diskutieren. Letzteres Vorgehen funktioniert jedoch nur bei einer Klasse, die die kommunikativen Fähigkeiten zur Argumentation bereits eingeübt und Erfahrungen mit jenen Unterrichtsformen hat, in denen Schüler/innen selbstinitiiert Themensteuerungen anregen können.

Nicht nur die Lehrerpersönlichkeit entscheidet über das Steuerungsverfahren des Gesprächs. So spielt neben dem kognitiven Leistungsniveau eines Schülers, einer Schülerin auch die Fähigkeit zur Reflexion sowie die kommunikativen Fertigkeiten (aktives

Zuhören und Aussprechen lassen) eine zentrale Rolle – Kompetenzen, die für das Gelingen eines argumentativen Austauschs relevant sind.

### **3.5 Partizipation: Verortung des Begriffs im Rahmen von Unterricht**

Geht es um soziale Interaktionen im schulischen Kontext, kommt man an dem Begriff "Partizipation" nicht vorbei. Dass Schule und Unterricht „darauf ausgelegt sein sollen, Bildungsprozesse der Heranwachsenden zu fördern oder überhaupt erst zu ermöglichen“ (Meyer/Jessen 2000: 711) ist unbestritten. Wie Lehrer/innen Schüler/innen an der kooperativen Wissenskonstruktion aktiv beteiligen und wie diese selbst gestaltend in den Unterricht "eingreifen" sind relevante Fragen, wenn es um die Beantwortung von Beteiligungsräumen im Unterricht geht (vgl. ebd., 711).

Das Konzept Partizipation erfuhr im Zuge der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts seine erste Blütezeit. Pädagogen/innen, die sich kritisch mit der alten autoritären Schule auseinandersetzten, entwarfen Gegenkonzepte mit einem demokratischen Charakter als zentrales Merkmal. Im Jahre 1911 entstand Gansbergs Konzept einer „Demokratischen Pädagogik“, in dem Unterricht ohne Gewaltmittel zugunsten parlamentarischer Formen auskommt (vgl. Wedekind/Schmitz 2015: 4). Fünf Jahre später, im Jahr 1916, veröffentlichte John Dewey sein Werk „Democracy and Education“. Schule sollte für ihn der Ort für die Erprobung einer humanen Demokratie sein. Aber auch verschiedene Landerziehungsheime nahmen Partizipation in ihre Konzeptionen auf. Gustav Wyneken bspw. verfolgte ein Schulkonzept, das sich „durch die Mitwirkung der Schüler an wichtigen Entscheidungen durch das partnerschaftliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und durch einen den Lebensformen der Jugend stärker gerecht werdenden Stil“ (Backe/Brücher 1982, zitiert nach ebd., 4) auszeichnet. Daneben spielte Partizipation in den Debatten um die sog. Versuchsschulen zu Beginn der 20er Jahre eine Rolle. Hierzu zählt neben „Freien Waldorfschulen“ die Jenaplan-Schule von Peter Petersen. In den USA zeigten sich ähnliche Tendenzen, u.a. angeführt durch das Konzept der Just-Community Schools der Amerikaner Lawrence Kohlberg und Ann Higgins (vgl. ebd., 4-5).

Auch die Didaktik beschäftigt sich neben der Erörterung der Frage, wie Wissen in Bildung transformiert werden kann und wie zukünftige und tätige Lehrer/innen professionalisiert werden sollen, mit der Klärung, wie Schüler/innen an diesen Prozessen beteiligt werden können (vgl. Meyer/Jessen 2000: 712). Um diese Frage beantworten zu können, ist eine „systematische Erforschung von Schule und Unterricht aus der Perspektive derjenigen, für die Schule und Unterricht da sind, der Schüler“ (ebd., 712) vorzunehmen. Im Rahmen der Bildungsforschung differenziert man bislang zwischen einem objektiven und einem subjektiven Bildungsgang. Während sich Ersterer über die Institution Schule und deren organisatorische Maßnahmen gestaltet, vollzieht sich der subjektive Bildungsgang auf der Ebene, „was Schüler tatsächlich aus dem Lernangebot der Schule herausfiltern und in Kombination mit anderen Lernangeboten nutzen, um Entwicklungsaufgaben zu lösen“ (ebd., 712). Meyer/Jessen (2000) verstehen unter Entwicklungsaufgaben, dass diese sowohl von der Gesellschaft festgelegt, als auch zugleich individuell konstruiert sind (vgl. ebd. 712). H. Peukert (1998) bspw. vertritt die Ansicht, Erwachsene sollten „Spielräume für die Selbsterprobung in

alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freigegeben oder paradigmatisch vorzuführen“ (zitiert nach ebd. 712). Für ihn ist "pädagogische Interaktion als prinzipiell gleichberechtigte Kommunikation" (zitiert nach ebd., 712) zu verstehen. Wie diese Forderung in der Unterrichtsrealität aussehen soll, lässt die Frage nach den Grenzen und Spielräumen aufkommen sowie die Frage nach dem Umgang mit diesen, denn:

All interactive strategies require a positive and stimulating environment where the student can reveal his thoughts and express ideas.  
(Petrova 2005: 25)

Neben Steuerungsaktivitäten von Lehrern/innen spielen auch die Gesprächskompetenzen von Schülern/innen eine zentrale Rolle, wenn es um Beteiligungsräume im Unterricht geht. So sprechen Meyer/Jessen (2000) von einer sog. didaktischen Kompetenz, die Schüler/innen im Laufe ihrer Schulkarriere entwickeln. Bereits Klingberg (1987) verwendete den Partizipationsbegriff, wobei er dabei darauf verwies, „Lernende als mitgestaltende, mitverantwortliche und mitentscheidende Akteure in das Unterrichtskonzept einzubeziehen, ihre Subjektposition in allen Funktionen des Unterrichts in Ansatz zu bringen und zu respektieren“ (zitiert nach ebd., 714).

Ein Blick in die Unterrichtsrealität lässt erkennen, dass i.d.R. kaum Zeit bleibt, um eine „Selbsterprobung“ oder Mitverantwortlichkeit und Mitentscheidung für die Schüler/innen in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. So dominieren strikte thematische Vorgaben, die in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten abgehandelt werden müssen:

Teacher control has been frequently mentioned as an inhibitor of students' ideas (Edwards & Furlong, 1978; Edwards & Mercer 1987). It has been suggested that this control is a mechanism that causes students to develop competence in giving the „correct“ answer, rather than in looking for an explanation. (Candela 1999: 140)

Vor allem aber kommt es laut Hansmann (2009) darauf an, die

institutionell vorgegebene Zeit und die vorab entworfenen Stundenpläne derart zu verzeitlichen, dass die geregelte Zeit individuell ausgleichend auf die Schülerpersonen verteilt – mit anderen Worten: das Prinzip der synchronen Leistungsgleichheit aufgegeben – wird, so dass die natürliche und die soziale Ungleichheit nicht verstärkt, sondern pädagogisch-professionell bearbeitet werden kann. (ebd., 13)

Spricht man aktuell von Partizipation in der Schule, so sind i.d.R. Formen gemeint, „die in der Literatur konventionelle, institutionelle, repräsentative oder verfasste Formen der Partizipation genannt werden“ (Wedekind/Schmitz 2015: 7). Diese Formen werden meist unter dem Begriff Schülermitverantwortung zusammengefasst. Dazu zählen neben Klassensprecher/innen Aufgaben wie Schülerräte, Schulkonferenzen oder die Mitwirkung an einer Schülerzeitung. Welche Ziele mit den jeweiligen Mitwirkungen am Schulalltag verbunden sind, zeigt folgende Übersicht:

- Förderung des schulischen Gemeinschaftslebens;
- Teilnahmefähigkeit an innerschulischen Willensbildungsprozessen;
- Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung;
- Interessenvertretung der Schülerschaft;
- Wahrnehmung von innerschulischen Selbstverwaltungsaufgaben (ebd., 7).

Es ist unschwer zu erkennen, dass mit den Zielen von Partizipation immer auch pädagogische Zielsetzungen verbunden sind, wobei es in erster Linie darum geht, „ein Vehikel zu beschreiben, das geeignet erscheint, allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele zu verwirklichen“ (Wedekind/Schmitz 2015: 7). Trotz der Umsetzung von neuen Unterrichtskonzepten, die den Partizipationsgedanken aufnehmen, kann auch heute noch nicht von einer zufriedenstellenden Lösung gesprochen werden (vgl. ebd., 9). Vielmehr verliert der Begriff Partizipation und das dahinterstehende Konzept aufgrund der vielfachen Verwendung in verschiedenen Kontexten zunehmend an begrifflicher Schärfe und läuft Gefahr „zu einem hohlen Schlagwort zu verkommen“ (ebd., 9). Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Partizipation führt häufig zu anderen, recht ähnlichen Übertragungen ins Deutsche, wie: *Beteiligung*, *Teilhabe* oder *Mitbestimmung*, was die Kontroversen, die um den Begriff kreisen, nicht reduziert (vgl. ebd., 9).

Alle Begriffe haben eins gemeinsam: Sie sind stark schülerzentriert. In der Schulpädagogik steht Schülerorientierung in engem Zusammenhang mit offenem Unterricht, wobei „das Hauptanliegen dieser Unterrichtsform“ (Schweer 2000: 6) Partizipation ist. Wie sieht Offenheit und Partizipation in der Unterrichtsrealität aus? Woran sollen Schüler/innen partizipieren? Generell betrachtet, ist Partizipation im Unterricht laut Schwerer (2000) möglich bei „Unterrichtsmethoden und -organisation, bei curricularen Fragen, bei dem Lehrer-Schüler-Verhältnis generell sowie bei der Gestaltung der Gesamtorganisation, in diesem Falle die Schule“ (ebd., 6). Es stellt sich auch hier die Frage, inwieweit Schüler/innen überhaupt partizipieren können und/oder wollen und wie neue Kooperationsformen zielführend in den Unterricht eingeführt und durchgeführt werden können. Dass Partizipation in engem Zusammenhang mit kooperativen Unterrichtsmethoden steht, zeigen auch die Arbeiten von Schaumburg (2011), Grell/Rau (2011). Schaumburg (2011) diskutiert im Kontext politischer Bildung die Potenziale von Web-2.0-Medien, wobei er betont, dass diese im Vergleich zum Web 1.0 ein erheblich größeres Potenzial zur Mitgestaltung politischer Prozesse und Inhalte und zur Partizipation bieten (ebd., 1).

Neben Web-2.0-Medien im Unterricht werden als Beteiligungsmöglichkeiten in der Literatur auch Wikis & Blogs genannt (vgl. Schwertz 2013: 8). Partizipatorische Handlungen bezogen sich bisher auf die mündliche Mitarbeit im Unterricht, wobei Fragen um die Beurteilung von Schülerbeiträgen noch zur Diskussion stehen. Mündliche Gesprächsbeiträge von Schülern/innen werden häufig im Unterrichtsgespräch, das in vielen Unterrichtsformen und -fächern praktiziert wird, evoziert. Neben der Schülerbeteiligung am Unterrichtsgespräch im Rahmen des Frontalunterrichts existieren die ebenfalls gut etablierten Unterrichtsformen Projektarbeit und/oder Gruppenarbeiten (vgl. Swertz 2013: 7).

Qualitätsanforderungen von Unterrichts- bzw. Klassengesprächen sind sowohl im Kontext sozial-konstruktivistischer Konzeptionen von schulischen Lehr-Lern Prozessen als auch aus kognitiv-konstruktivistischer Perspektive (vgl. Aebli 1983) von Relevanz. Aus letzterer Perspektive steht vor allem die „Qualität der Lehrerfragen und Impulse im Mittelpunkt“ (Pauli/Lipowsky 2007: 104), wobei ein lernförderlicher Effekt

von Lehrerfragen mit höherem Niveau<sup>47</sup> in einer Meta-Analyse bestätigt werden konnte (ebd., 104). Unterrichtsgespräche werden unter einer sozial-konstruktivistischen Perspektive u.a. daraufhin analysiert, inwieweit „die Lernenden Gelegenheit haben, substanzielle Beiträge (anstatt lediglich einzelne Stichworte) einzubringen, und inwieweit die Diskussionen auch multilaterale Interaktionen aufweisen“ (ebd., 104). In der Unterrichtsrealität finden derartige Gesprächsstrukturen noch relativ selten Anwendung, obwohl beide Theorieansätze einen positiven Lernbeitrag sehen, wenn Unterrichtsgespräche „eine vermehrte Partizipation der Lernenden an anspruchsvollen kognitiven und metakognitiven Aktivitäten ermöglichen“ (ebd., 114). Stattdessen scheinen sich Unterrichtsgespräche vermehrt durch den Einsatz des Initiation-Reply-Evaluation Musters (Mehan 1979) sowie relativ kurzer Wartezeit nach der Stellung einer Lehrerfrage (ebd., 114) und einem – im Vergleich zu Lehrenden – relativ kleinen Redeanteil der Schüler/Schülerinnen (Hierbert et al. 2003, zitiert nach ebd., 104) auszuzeichnen.<sup>48</sup> Es stellt sich auch hier die Frage, wie die „angestrebten Partizipationsstrukturen unter den strukturellen Bedingungen des schulischen Unterrichts“ (ebd., 104) zu realisieren sind, welche Potenziale für die unterschiedlichen Fächer und Jahrgangsstufen zu erzielen sind und welche Lerngelegenheiten Partizipation ermöglichen und ggfs. verhindern. Dass bei Partizipation bzw. der Ermöglichung für die Schüler/innen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, auch immer die jeweilige Unterrichtsform und ihre darin zum Tragen kommenden Steuerungsaktivitäten eine bedeutende Stellung einnehmen, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

### 3.5.1 Das Unterrichtsgespräch als formales Handlungsmuster

Das Unterrichtsgespräch ist immer noch das im Unterricht am häufigsten anzutreffende Handlungsmuster (vgl. Leisen 2007: 1). Unterrichtsgespräche unterscheiden sich je nach Klassenstufe, Unterrichtsfach, Lehrer- und/oder Schülerpersönlichkeit, kurz: kein Unterrichtsgespräch gleicht dem anderen. Aufgrund der Diversität der Voraussetzungen, die eine Klasse konstituieren, darf sich eine Theorie des Unterrichtsgesprächs jedoch nicht „auf die Erstellung von Normen für dessen Durchführung [beschränken], sondern muß dessen Voraussetzungen insgesamt einbeziehen“ (Beck 1994: 30). Dazu gehört,

die Kommunikationsfähigkeiten – und Schwierigkeiten der potentiellen Gesprächsteilnehmer [zu erkennen]. Dies erfordert letztlich vom Lehrenden die Fähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Das impliziert bereits, daß der Lehrende selbst kommunikationsfähig, d.h. gesprächsfähig ist, daß er imstande ist, aus „institutionalisierten Sprechsituationen“ kommunikative zu machen. (ebd., 30)

---

<sup>47</sup> Hiermit sind Aufforderungen/Fragen gemeint, bei denen die Schüler/innen Zusammenhänge logisch miteinander verknüpfen sollen, wobei unterschiedliche Kompetenzbereiche zum Tragen kommen.

<sup>48</sup> Bezogen auf mein Datenkorpus zeigt sich, dass das Zeitfenster zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort i.d.R. durchaus gering ist. Neben Fremdwahlen und Meldungen werden in einigen Fällen noch vor Stellung der Frage Schüler/innen explizit als Antwortgebende adressiert. Was den Redeanteil betrifft, so zeigen die Daten, dass es von der jeweiligen Unterrichtsform abhängt, wie viel Raum den Schülern/innen für ihre Beiträge eingeräumt wird. Gerade in Diskussionsrunden lässt sich ein größerer Redeanteil festmachen als bspw. bei der Frage nach einem Fachwort.

Im Gegensatz zu Materialien und Methoden, die von Lehrenden vorbereitet werden können, entsteht und entwickelt sich ein Unterrichtsgespräch erst in der Situation (vgl. Leisen 2007: 1), was den Lehrenden einen hohen Grad an Flexibilität und Handlungswissen abverlangt. So soll man

das Gemeinte im Gesagten erfassen, das Ungesagte im Gemeinten verbalisieren, das Frühere mit dem Jetzigen verknüpfen und auf Zukünftiges hinweisen, das Gesagte zusammenfassen und an Bekanntes erinnern, Geistreiches als solches hervorheben und Geistlosem mit pädagogischem Takt begegnen, die Mutlosen ermutigen und die Übermütigen bremsen, [...]. (ebd., 1)

Laut Leisen (2007) existieren Kriterien, die das Unterrichtsgespräch charakterisieren. So sollten Unterrichtsgespräche einen strukturierten Verlauf aufweisen, didaktisch begründet und diskursiv angelegt sein sowie für die Lernenden lohnenswert sein und ein Gefühl der Wertschätzung vermitteln (vgl. ebd., 1 f.).

Der Begriff Unterrichtsgespräch ist ein relativ weitgefasster Begriff, der sich durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler/innen auszeichnet und deren Charakter durch das jeweilige Maß an Lehrerlenkung gekennzeichnet ist (vgl. ebd., 8). Für welche Form der Beteiligung sich die Lehrkraft entscheidet, hängt von der didaktischen Intention der jeweiligen Unterrichtsstunde ab (vgl. Bittner 2006: 32).

Leisen 2007 unterscheidet dabei folgende Gesprächsformen:

- Lehrervortrag;
- Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch;
- Sokratisches Gespräch;
- Schülersgespräch;
- Diskussion/Debatte/Pro-Contra;
- Unterhaltung/Austausch. (ebd., 8)

In Bittners (2006) Terminologie ist eine Unterscheidung zwischen Erarbeitungsgesprächen, bei denen ein Sachbestand aufgrund bisheriger Kenntnisse erarbeitet und verstanden werden muss, und Verarbeitungsgesprächen, die der selbstständigen Ergründung neuer Sachverhalte, die aus dem Wissenskontext erschlossen und verarbeitet werden können, zu finden (vgl., ebd. 25). Unterrichtliche Kommunikation wird so zu einem

entscheidenden Instrument der Kooperation in der inhaltlichen Auseinandersetzung oder der Lösung fachlicher Probleme, in der die individuellen Kenntnis- und Erfahrungskontexte ebenso in die schulische Arbeit eingebracht werden, wie deren kooperativer Einsatz auf die persönliche Soziogenese zurückwirkt. (ebd., 26)

Auch wenn beim Unterrichtsgespräch aufgrund der unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten und -erwartungen ganz bestimmte Formen der Partizipation eröffnet oder verhindert werden, „bleiben die allgemeinen Determinanten eines Unterrichtsgesprächs weiterhin erhalten, erfahren aber nun eine punktuell und graduell stärkere Gewichtung oder zeigen sich in variablen Modifikationen“ (Bittner 2006: 32).

So betrachtet Leuthold (1951) das Unterrichtsgespräch als

ein geordnetes, vom Lehrer zurückhaltend geleitetes Gespräch der Schüler, in dem diese die Hauptarbeit leisten. Es unterscheidet sich von den ähnlichen Alltagsgesprächen durch den Unterrichtszweck, den planvollen Aufbau, die Überwachung durch den Leiter (Lehrer) und wohl auch durch die gepflegtere Sprache. (Leuthold 1951, zitiert nach Beck 1994: 58)

Formal zeichnet sich das Unterrichtsgespräch durch ein hohes Maß an Mündlichkeit aus. Wie im Alltagsgespräch „geht es um eine *face-to-face*-Situation, Lehrende und Schüler bzw. Schüler untereinander stehen sich in direkter Ansprache gegenüber, so dass auch dessen nonverbale Elemente zum Tragen kommen“ (Bittner 2006: 22). Der Dialog ist nach dem „Kommunikationsdreieck“ (ebd., 22) strukturiert, „wobei je nach Verständnis von Unterricht und je nach eingesetztem Verfahren einmal der Lehrer, einmal der (die) Schüler und einmal der Stoff Ausgangs- und Orientierungspunkt des Vorgehens ist“ (ebd., 22).

Im Gegensatz zu Alltagsgesprächen zeichnet sich das Unterrichtsgespräch durch eine asymmetrische Rollenverteilung aus. Auch wenn im Unterricht Diskussionsrunden unter Schülern/innen zum Einsatz kommen, sind diese von den Lehrenden geplant und vorstrukturiert und Teil einer Unterrichts- oder Projektsequenz. Ein „rollenloses Sprechen“ (ebd., 22) kann es im Unterrichtsgespräch aufgrund pädagogischer und inhaltlicher Zielsetzungen nicht geben. Aufgrund der Rollengebundenheit seiner erzieherischen und unterrichtlichen Ziele „ist der Lehrer auf eine gewisse Distanz zu Schülern und Stoffgebieten festgelegt“ (ebd., 27).

Weitere Elemente, die das Unterrichtsgespräch von Alltagsgesprächen unterscheiden, betreffen den Raum und die Zeit. Wie im Kapitel zur Multimodalität von Räumen beschrieben, findet Unterricht in für diesen Zweck hergerichteten Räumen statt. In vielen Schulen findet „[a]rchitektonischer Alltag“ (ebd., 23) in Räumen mit einer Tafel an der Stirnfläche, einem Klassenschrank und einer Fensterseite statt. Der Bereich des Lehrers, der Lehrerin ist durch das Pult im vorderen Bereich des Zimmers von den Sitzplätzen der Schüler/innen durch eine imaginierte Linie abgetrennt. Meine Daten lassen erkennen, dass in allen Unterrichtsräumen, in denen ich anwesend war, eine ähnliche Sitzanordnung herrscht. Die Bänke und Stühle waren in Reihen entweder längs nach hinten angebracht oder quer in die Länge gezogen – U-Formen, in denen sich die Schüler/innen gegenseitig sehen können, waren nicht auffindbar, wobei die Sitzanordnung „weder Zustandekommen noch Qualität eines Unterrichtsgesprächs [garantiert]“ (Bittner 2006: 23).

Das, was im Unterrichtsgespräch geschieht, bewegt sich immer im Raum einer „vorstrukturierten schulischen und geplanten unterrichtlichen Wirklichkeit“ (ebd., 26), deren Handlungsausführung den unterrichtlichen Zielen der Lehrkraft obliegt. Aufgabe der Lehrkraft ist es, dafür zu sorgen, dass jeder seinen Gesprächsbeitrag zu Ende führen kann, ohne unterbrochen zu werden, sowie den Teilnehmern/innen Zeit zum Überlegen einzuräumen, ohne jedoch „diese Rechte übermäßig zu beanspruchen“ (ebd., 27).

Lehrern/innen stehen unterschiedliche Steuerungsverfahren zur Erarbeitung ihrer jeweiligen unterrichtlichen Ziele zur Verfügung, wobei die direkt-mündliche Auseinandersetzung „generelles Mittel des Lehrens, Lernens, Erziehens und auch Ort der Sozialisation [ist]“ (Bittner 2006: 30). Je nach Wahl des einen oder anderen

Verfahrens variieren die Grade an Partizipation, die den Schülern/innen bei der Teilhabe am Unterricht eingeräumt werden. Dass das Unterrichtsgespräch dominantes Mittel bei der Vermittlung von Lerninhalten ist, zeigen auch meine Daten. Sowohl in den höheren als auch in den unteren Klassenstufen halten Lehrer/innen an dem klassischen Vermittlungsmodell fest. Hiermit ist der für Unterricht typische sog. Frontalunterricht gemeint, bei dem der Lehrer, die Lehrerin von ihren Fokuspersonenplatz aus das Handlungsgeschehen im Raum strukturiert. Der Begriff dient hier als Unterscheidung zu schülerzentrierten Unterrichtsformen wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten sowie Diskussionsrunden, bei denen Lehrer/innen nicht selten die Rolle des Moderierenden einnehmen.

Variationen in Bezug auf unterschiedliche Beteiligungsformen ließen sich in meinem Datenkorpus dahingehend feststellen, dass Lehrer/innen in ihren Unterricht Partner- und/oder Gruppenarbeitsphasen einbringen. In nur einer Jahrgangsstufe machte die Lehrerin Gebrauch von einer Diskussionsrunde der Schüler/innen untereinander.

Die folgenden Kapitel beschränken sich auf die Darstellung der Beteiligungsformen, die in meinen Daten eine zentrale Rolle spielen und Teil meiner analytischen Arbeit sind.

### **3.5.2 Unterrichtsformen und ihre beitragsbezüglichen Handlungspotenziale**

Das Unterrichtsgespräch zeichnet sich je nach Phase, Lernstoff und Lehrerpersönlichkeit durch verschiedene Unterrichtsformen (Leisen spricht von Gesprächsformen, vgl. Kapitel 3.5.1) aus, die für die Schüler/innen spezifische Handlungspotenziale enthalten und je nach Phase unterschiedliche Steuerungsaktivitäten aufweisen. Abgesehen von einer Lehrkraft lassen sich in meinem Datenkorpus insgesamt drei verschiedene Unterrichtsformen festmachen: 1. Fragend-entwickelnder Unterricht; 2. Schülergespräche: Argumentieren und Diskutieren; 3. Gruppenarbeiten. Im Folgenden werden diese Unterrichtsformen vorgestellt.

#### **3.5.2.1 Fragend-entwickelnder Unterricht**

Den Spielraum, den Schüler/innen für die aktive Partizipation am Unterrichtsgespräch haben, wird durch das Lehrerhandeln eröffnet, begrenzt und geschlossen. Dass manche Unterrichtsformen, wie bspw. Diskussionen, weitere Räume für die Schüler/innen, sich zu beteiligen, eröffnen, als die Abfrage von konkretem Fachwissen, geht aus der jeweiligen Lehrerfrage bzw. Aufgabenstellung hervor. Ob die Räume, die zum Diskutieren freigegeben werden, von den Lernenden tatsächlich genutzt werden, ist von vielen Faktoren abhängig und in keiner Klasse identisch. Partizipation von Schülern/innen am Unterricht "kann sich auf unterschiedliche Dimensionen in unterschiedlicher Ausprägung erstrecken" (Lipowsky 2007: 126) und hängt größtenteils von der jeweiligen Fragestellung und der dadurch evozierten Form der Beteiligung ab. Zentrales Merkmal für das Unterrichtsgespräch "ist die kommunikative Synchronisierung der Teilnehmer" (Kalthoff 2014: 871), was gerade im fragend-entwickelnden Unterricht – im Unterschied zu anderen Unterrichtsformen – festzumachen ist und sich am Umgang mit (nicht) eingelösten Erwartungshaltungen von Seiten Lehrender zeigt. Partizipation im fragend-entwickelnden

Unterricht zeichnet sich zudem durch ein klar formulierte Zeitfenster aus, in denen die Schüler/innen sprechen dürfen. Durch das Recht der Lehrkraft, dieses zu öffnen und wieder zu schließen, konstituieren sich im Unterricht andere "Rede- und Schweigegebote" (Kalthoff 2014: 871), als dies bspw. bei Unterstützungsarbeiten während Gruppenarbeitsphasen der Fall ist. In der Person der Lehrkraft ist der "Allokationsmechanismus" (ebd., 872) vereint, der die Schüler/innen mit offiziellen Partizipationsrechten ausstattet. Diese zentrale Stellung in der Gestaltung der kommunikativen Ordnung verdankt die Lehrkraft nicht nur ihrer Position als Fokusperson im Unterricht, sondern einem Mechanismus, bei dem auf eine Schülerantwort eine Kommentierung durch die Lehrkraft folgt (vgl. ebd., 872). Dadurch, dass erwartet wird, dass Lehrer/innen Fragen stellen, Schüler/innen auf diese antworten und Lehrer/innen Beiträge kommentieren, um konditionelle Relevanzen zu schließen, ergibt sich eine reziproke Erwartungshaltung im Unterricht (vgl. ebd., 872).

Sowohl in der TIMS-Studie als auch der IPN-Videostudie ließ sich anhand von deutschen Unterrichtsskripten festmachen, dass der fragend-entwickelnde Unterricht ein gängiges Mittel unterrichtlicher Kommunikation in Klassenzimmern darstellt (vgl. Leisen 2007: 9). Auch meine Unterrichtsdaten zeigen die Dominanz dieser Unterrichtsform. So beginnt der Lehrer, die Lehrerin den Unterricht

mit einem komplexen und anspruchsvollen Problem, dessen Bearbeitung relativ viel Spielraum lässt. Da die Schüler das Unterrichtsziel in der Regel nicht kennen, tasten sie sich auf die eröffnenden Fragen assoziativ an die vermeintliche Idee des Lehrers heran. Um in 45 Minuten zum vorgegebenen Unterrichtsziel zu gelangen, muss die Lehrkraft die Schülerantworten so kanalisieren, dass sie in die geplante Bahn einmünden. Dies geschieht in der Regel durch eine Fragefolge, bei der die Nachfragen von Schritt zu Schritt enger und trivialer werden. Am Ende steht dann eine simple Antwort, die zu geben Schülern geradezu peinlich sein kann. (Baumert 2003: 10)

Für Leisen (2007) besteht die Gefahr durch eine auf ein vorgegebenes Unterrichtsziel hin durchgeführte Fragenfolge darin, dass Fehler der Schüler/innen nicht produktiv genutzt und Schülerbeiträge u.U. übergangen werden (vgl. Leisen 2007: 10). Dass Wirklichkeit und Ideal im Lehr-Lern-Setting oftmals auseinanderklaffen, ist angesichts klarer inhaltlicher Zielsetzungen und einem straffen Zeitmanagement nicht erstaunlich.

Der Grundgedanke des fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch besteht nach Jahnke-Klein (1998: 1) darin, „so viele Ideen wie möglich von den Schülern/innen selbst hervorbringen zu lassen“. Jungwirth (1994) ist der Ansicht, dass dieser Anspruch in der Realität nicht immer umgesetzt wird, da der fragend-entwickelnde Unterricht eine Form der Instruktion ist, nach dem Muster *Frage-Antwort-Bewertung* (vgl. Jungwirth 1994: 138). Die Reaktion der Lehrkraft hängt von der Antwort des Schülers, der Schülerin ab, bzw. ob die Antwort in die Planung der Lehrkraft passt oder nicht. Fehlerhafte Beiträge werden dabei übergangen oder negativ evaluiert.

Das Unterrichtsgespräch zerfällt durch das *Frage-Antwort-Bewertungsschema* in eine Reihe von Schüleräußerungen, „auf die entweder keine Reaktion der Lehrperson oder ein kurzes Gespräch zwischen der Lehrperson und einem Schüler bzw. einer Schülerin folgt“ (Jahnke-Klein 1998: 2). Antworten, die nicht in die gewünschte Richtung laufen oder noch nicht vollständig sind, werden von der Lehrkraft durch

Steuerungsimpulse in die gewünschte Ausgangslage „geschoben“, sodass sie ihrer Answererwartung entsprechen. Bauersfeld (1978) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Handlungsverengung durch Answererwartung“ (zitiert nach Jahnke-Klein 1998: 2). Dabei werden selbst „bruchstückhafte Äußerungen von Schülern/innen, die eigentlich gar nicht ohne weitere Erklärungen interpretierbar sind, [...] im fragend-entwickelnden Unterricht von der Lehrperson in einer bestimmten Deutung aufgenommen oder abgetan“ (Loska 1995, zitiert nach ebd., 2).

Das folgende Beispiel einer 10. Klasse verdeutlicht, wie der Lehrer bei Antworten, die noch nicht ganz den Erwartungen entsprechen, Steuerungsimpulse einsetzt, um den Beitrag des Schülers in die erwünschte Richtung zu lenken.

**Ausschnitt 3-13: was fällt mir als erstes auf (Klasse 10, Umgang mit Texten; Minute 14:53)**

**L = Lehrer; T = Tim; F = Felix**

```

1 L:   ich sE:he einen TEXT==
2     =WAS fällt mir als Erstes auf;=
3 T:   =ob jetzt BILder (.) im text sind,
4     ANhänge==
5     =<<pp>oder so,>
6 L:   RIChtig;
7     da gibt_s an FACHausdruck dafür==
8     =für die ANordnung von TEXT==
9     =BILdern-
10    und so wEiter==
11    =felix-
12 F:   LAYout-
13 L:   des LAYout;
14     <<p>jaWOLL;>
15     (4.0)
16     KREIde, ( (Lehrer sucht die Kreide) )

```

In den Zeilen 1 und 2 stellt der Lehrer die Frage, die im Folgenden von den Schülern/innen beantwortet werden soll. Auffallend ist, dass der Lehrer in Zeile 1 die Vorstellungsebene der Schüler/innen anspricht (*ich sE:he einen TEXT==*), was hier die Funktion hat, dass sich die Schüler/innen bildlich den Aufbau eines Textes vor Augen führen. In Zeile 2 konkretisiert der Lehrer seine Aufgabe (*WAS fällt mir als Erstes auf;*) durch Verwendung des Personalpronomens *mir*. Das Personalpronomen referiert an dieser Stelle auf die Rezipienten eines Textes, wodurch eine Nähe zwischen Rezipienten und Text hergestellt wird. Insgesamt ist die Aufgabe in den Zeilen 1 und 2 recht vage formuliert und es ist noch unklar, worauf der Lehrer hinauswill. Vielmehr eröffnet diese Aufgabenstellung eine Reihe an Antwortmöglichkeiten, die durch das Verb *auffallen* (vgl. Z. 2) und das Personalpronomen *mir* (vgl. Z. 2) eine individuelle Betrachtungsebene ansprechen. In Zeile 3 bestimmt sich Tim als nächster Sprecher selbst. Er liefert einen Antwortversuch (*ob jetzt BILder (.) im text sind,*), was in Zeile 4 durch das Beispiel *Anhänge* ergänzt und in Zeile 6 von der Lehrkraft positiv evaluiert wird (*RIChtig;*). Der Frage-Antwort-Bewertungsturn ist an dieser Stelle abgeschlossen. Auch wenn sich die Antwort des Schülers im Erwartungsbereich des Lehrers befindet und positiv

ratifiziert wurde, ist die Sequenz für den Lehrer noch nicht zu Ende. So findet in Zeile 7 eine erneute Beitragsaufforderung statt, die den Antwortspielraum dadurch eingrenzt, dass sie konkret die Lieferung eines Fachausdrucks einfordert (*da gibt\_s an FACHausdruck dafür*-). Die Richtigkeit der Antwort von Tim wird dadurch nochmals hervorgehoben, dass der Lehrer in Zeile 8 und 9 die Lösung des Schülers aufgreift. Was der Lehrer hören möchte, ist der Fachausdruck für die Anordnung von Text und Bild. In Zeile 11 erteilt der Lehrer dem Schüler, der sich um das Rederecht mittels Handzeichen bewirbt, das Rederecht. Felix nennt in Zeile 12 den Begriff *Layout*, der in Zeile 13 von dem Lehrer wiederholt und in Zeile 14 positiv evaluiert wird (*jaWOLL; >*). Die erweiterte Frage-Antwort-Bewertungssequenz ist an dieser Stelle abgeschlossen. Was folgt, ist eine 4-sekündige Pause und der Wechsel in eine Einstimmung auf eine Tafelarbeit durch die Lehrkraft (*KREIde,*). Auf dem Video ist zu sehen, dass der Lehrer kurze Zeit damit beschäftigt ist, die Kreide zu finden (siehe Z. 16).

Der Lehrer beginnt in obiger Sequenz mit einer Frage, die einen breiten Antwortspielraum ermöglicht. Nach erfolgter Schülerantwort folgt eine Konkretisierung der Fragestellung (Z. 7), was zur erwarteten Antwort führen soll. Der Steuerungsimpuls ist konkret, da die Lehrkraft verbalisiert, dass sie den dafür verwendeten Fachausdruck wissen möchte. Dass der Lehrer in seiner Ausgangsfrage bereits diesen Begriff im Hinterkopf hat, kann von den Schülern/innen aufgrund der Fragestellung u.U. noch nicht erkannt werden. Erst mittels Fokussierung auf den Fachbegriff werden die Schüler/innen auf die richtige Spur gebracht, wobei sich der Antwortspielraum verdichtet und die anfangs gestellte Frage zu einer Fachwissensfrage, die einen bestimmten Begriff einfordert, umgestaltet wird. Die Antworterwartungen des Lehrers sind somit unterschiedlich eng: Von einer "offenen" Beitragsmöglichkeit zu einer konkreten Lieferung eines Fachbegriffs.

Dass der Fachbegriff „Layout“ aus obiger Sequenz nur geliefert werden kann, wenn die Schüler/innen diesen Begriff kennen, ist unbestreitbar. Die Technik des Lehrers besteht darin, „durch geschickte Arrangements und vor allem Fragen dazu zu bringen, das Problem zu sehen und zu lösen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 72). So besteht die Funktion der Frage darin, dem Schüler, der Schülerin vorzuschlagen, einen Sachverhalt unter einer neuen Perspektive zu betrachten.

Für den Deutschunterricht ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch bei der Interpretation von Texten von besonderer Relevanz. Der Lehrer, die Lehrerin hat im Vorfeld eine Interpretation als Unterrichtsziel im Kopf, die durch gezielte Fragen von den Schülern/innen selbst hervorgebracht werden soll (vgl. Spinner 2016: 204). Entgegen dem dozierenden Lehrervortrag, bei dem vorgefertigte Antworten von den Lehrenden an die Schüler/innen herangetragen werden, sollen die Lernenden durch gezielte Fragen selbst zu den erwarteten Ergebnissen kommen. Gerade bei der Interpretation von Texten geht es nicht in erster Linie um die

Aneignung von Wissen, sondern darum, Sinnzusammenhänge herzustellen. Es ist also die geistige Aktivität der Interpretierenden gefragt. Da Interpretieren anspruchsvoll ist – es geht um das Herstellen von Inferenzen, um die Bildung von Makrostrukturen, um das Beziehen von Kontextwissen, um die Verknüpfung inhaltlicher und formaler Aspekte – können

Schülerinnen und Schüler kaum damit alleingelassen werden; Lenkung durch Fragen ist deshalb hilfreich. (ebd., 204)

Die obige Unterrichtssequenz zeigt ein Beispiel des fragend-entwickelnden Unterrichts, bei dem der Lehrer durch Engführung in der Fragestellung (Z. 7) die erwünschte Antwort forciert, ohne dass er selbst die richtige Lösung nennt. Dabei wird die Fragestellung dahingehend konkretisiert und verengt, dass die Antworterwartung des Lehrers von einer "offenen" Beitragsaufforderung durch Nennung kontextueller Niveauanforderungen (Lieferung eines Fachbegriffs) zur gewünschten Antwort führen soll. Was sich hier zeigt, ist ein Wechsel von weiten Beitragsmöglichkeiten (vgl. Z. 2) zu einer sehr engen Antwortmöglichkeit, bei der es sozusagen nur eine richtige Antwort gibt. Empirische Beobachtungen konnten jedoch zeigen, dass Lehrerfragen nicht immer zu den gewünschten Schülerantworten führen (vgl. Becker-Mrotzek 2001: 77), weswegen Lehrkräfte mitunter selbst die Lösung verbalisieren. Dass hierbei durchaus der Faktor Zeit (eine Unterrichtsstunde hat i.d.R. 45 Minuten) sowie die Häufigkeit an lehrerseitigen Nachfragen (u.a. in Form von Hinweisen; Engführung in der Fragestellung) eine Rolle spielt, ist aufgrund institutioneller Vorgaben erwartbar. In meinen Daten lässt sich jedoch feststellen, dass Lehrer/innen recht selten die Lösung selbst nennen, was am Zuschnitt der Frage liegt. Wenn dies der Fall ist, dann folgen i.d.R. (v.a. bei Fachwörtern/Fachbegriffen) weitere Fragen, mit denen die Lehrenden überprüfen, ob die Schüler/innen den Sinnzusammenhang zwischen Lehrerfrage und erwarteter Antwort verstehen.

Wie die Bezeichnung bereits andeutet, nimmt die Lehrerfrage im fragend-entwickelnden Unterricht eine Schlüsselrolle ein. Dabei handelt es sich bei der Lehrerfrage nicht um eine "echte" Frage, sondern um sog. *known-answer-questions* (Mehan 1979), da diejenigen, die die Frage stellen, die Antwort bereits wissen. Aus diesem Grund wurde in der Literatur diskutiert, ob es sich bei Lehrerfragen nicht eher um Aufforderungen handelt, da Fragen häufig als Aufforderungen formuliert werden (vgl. Spiegel 2006: 55).

Die Unterrichtsform, hier: der fragend-entwickelnde Unterricht wird in entscheidender Weise durch die jeweiligen Fragetypen konstituiert. Dabei handelt es sich um konventionalisierte Frageverfahren zur Bearbeitung unterrichtlicher Ziele und Zwecke. Neben beitragsauffordernden Fragetypen zeichnet sich diese Unterrichtsform als kommunikatives Muster dadurch aus, dass sich (bspw. im Vergleich zu Diskussionsrunden oder Hilfestellungen bei Gruppenarbeiten) eine spezifische Wahl der Adressierung, der Organisation des Rederechts sowie der Abfolge der Beiträge festmachen lässt (vgl. Pineker-Fischer 2016: 145). Partizipation im fragend-entwickelnden Unterricht ist eine spezifische Form der Teilhabe im Rahmen von Lehr-Lernkontexten, bei dem es um die Vermittlung von Wissen geht. So sind Lehrerfragen Mittel der Wissensüberprüfung, der Aufmerksamkeitssteuerung sowie der Stimulierung des Unterrichtsgesprächs (vgl. Kalthoff 2014: 872). Sie schaffen einen zeitlich begrenzten Raum, in dem die Schüler/innen die Gelegenheit bekommen, aktiv am Unterrichtsgespräch zu partizipieren:

Questions and prompts that teachers use to structure classroom interactions are a significant form of scaffolding. The kind of questions teachers ask and the way in which they are asked can, to a large extent, influence the nature of students' thinking as they engage in the process of

construction scientific knowledge. (Chin 2007, zitiert nach Kawalkar/Vijapurkar 2013: 3)

Aus sozial-konstruktivistischer Perspektive ist die verbale Interaktion zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen bei der Aneignung von Wissen von besonderer Relevanz (vgl. Vygotsky 1978). So können verbale Äußerungen den Sprecher, die Sprecherin zwingen

seine eigenen Gedanken zu ordnen und diese möglichst klar und präzise zu formulieren. Gespräche mit hohen argumentativen Anteilen können kognitive Konflikte hervorrufen und dazu beitragen, bestehende Konzepte zu erweitern oder aufzugeben. (vgl. Piaget 1985, zitiert nach Lipowski 2007: 126)

Die Beantwortung bzw. Nicht-Beantwortung der Lehrerfrage hat für die Schüler/innen „ganz andere Obligationen und Folgen [...] als für Antwortende im Alltag“ (Spiegel 2006: 55). Es konnte gezeigt werden, dass die Lehrerfrage in den wenigsten Fällen als bloße Frage vorkommt, „sondern häufig in einer Äußerung mit weiteren Äußerungselementen auftritt“ (ebd., 55). So setzen Lehrer/innen Hinweise auf bereits bekanntes Wissen ein, wie bspw. „denkt doch mal nach“ oder „das wisst ihr doch bestimmt“ (vgl. ebd., 55), wobei Fragebearbeitungen sowohl im Vorfeld als auch im Nachfeld einer Frage platziert werden.

In der Literatur werden eine Vielzahl an Kategorien für Lehrerfragen vorgeschlagen. Am weitesten verbreitet sind dabei das von Bloom et al. 1956 vorgeschlagene Kategoriensystem in „lower and higher order questions“ sowie das von Graesser & Person 1994 in „open and closed-ended questions“ (Kawalkar/Vijapurka 2013: 4 f.). Fragen auf niedrigerem kognitivem Niveau<sup>49</sup>, wie etwas geschlossene Fragen, erwarten kurze Antworten mit niedrigem kognitivem Aufwand, während offene Fragen oder Fragen auf höherem kognitiven Niveau zu ausführlicheren Antworten auffordern (vgl. ebd., 5). Dabei wurde beobachtet, dass Lehrer/innen dazu neigen, Fragen mit geringerem kognitivem Aufwand im Unterricht zu stellen (ebd., 5).

Andere Forscher schlagen Kategorien zu Fragen vor, die sich von dieser typischen Klassifizierung abwenden. So unterscheiden z.B. Watts und Alsop (1995) zwischen „illustrated instructional“, „conceptual“ und „transactional questions“ (ebd., 5). Elstgeest (1985) unterteilt Fragen in „attention-focussing“, „exploring how and why“, „problem solving“ sowie „prompting actions“ (in ebd. 5). Chin (2007) schlägt eine Unterteilung in vier Kategorien vor: „Socratic questioning, verbal jigsaw, semantic tapestry and framing“ (ebd., 5) sowie unterschiedliche Strategien innerhalb dieser Kategorien, „that encourage student responses and thinking“ (ebd., 5). Im deutschsprachigen Raum ist v.a. Spiegels (2006) Darstellung über ein Kategoriensystem von Fragen im Kontext von Argumentationseinübungen im schulischen Kontext zu nennen, deren Vorschlag an dieser Stelle vorgestellt wird. Auch wenn sich Spiegel (2006) bei ihrer Kategorieneinteilung auf Argumentationen und Diskussionen bezieht, ist ihre Einteilung auch für den fragend-entwickelnden Unterricht relevant, da

---

<sup>49</sup> Kriterien zur Bewertung des kognitiven Niveaus der Fragen „sind jeweils Merkmale der bezweckten Antwort; insbesondere Umfang, Art und konzeptionelle Komplexität der erwarteten Antwort bzw. die zu deren Generierung erforderliche kognitive Verarbeitungstiefe“ (Niegemann/Stadler 2001: 177).

einige dieser Fragen auch dort zum Einsatz kommen und ihn im Rahmen des Unterrichtsgesprächs als solchen konstituieren.

Dabei unterscheidet Spiegel (2006) zwischen äußerungsbezogenen Fragen und technischen Fragen. Zu den äußerungsbezogenen Fragen zählen Nachfragen auf vorausgegangene Äußerungen sowie beitragsauslösende Fragen. Informationsfragen nehmen insofern eine „Zwischenstellung ein, da sie sowohl im Hinblick auf vorangegangene Beiträge als auch losgelöst davon gestellt werden können“ (Spiegel 2006: 57). Zu den technischen Fragen zählt Spiegel (2006) Verfahrens- und Kontrollfragen (ebd., 57). Der fragend-entwickelnde Unterricht zeichnet sich im Gegensatz zu Diskussionsrunden und/oder Gruppenarbeiten durch einen hohen Grad an Steuerung von Seiten Lehrender aus, wobei das unterschiedliche Maß an Lehrersteuerung die Form des Unterrichtsgesprächs kennzeichnet (vgl. Leisen 2007: 8).

### **1. Äußerungsbezogene Fragen**

Unter Nachfragen sind Ergänzungsfragen und Verständnisfragen zu fassen, die sich auf vorangegangene Beiträge beziehen. Während Ergänzungsfragen zur Vervollständigung einer Äußerungseinheit auffordern, dienen letztere der Verständnissicherung zwischen Fragendem, hier: dem Lehrer, der Lehrerin und dem Antwortgebenden, hier: dem Schüler, der Schülerin.

### **2. Informationsfragen**

Deren Funktion besteht in dem Erfragen oder Ergänzen von Informationen, die auf vorangegangene oder laufende Beiträge bezogen sind. Im Unterricht werden sie von Lehrenden gerne eingesetzt, um anderen Schülern/innen die Möglichkeit zur Partizipation zu geben. Durch die Möglichkeit der Fokusverschiebung sind Informationsfragen Steuerungsfragen auf der thematischen Ebene.

### **3. (Beitrags-)Aufforderungsfragen**

Sie dienen Lehrenden dazu, die Schüler/innen zu neuen Beiträgen aufzufordern. Sie folgen „nach einer Strukturierung, nach einer metakommunikativen Formulierung oder nach dem Abschluss einer vorangegangenen thematischen Behandlung (Spiegel 2006: 60). Die Fokussierung fällt dabei entweder mit der Aufforderung zusammen oder eine Fokussierung ist bereits vorangegangen.

### **4. Technische Fragen**

Verfahrensfragen: Diese werden von Lehrend i.d.R. zu Beginn einer Diskussion oder Argumentationsübung eingesetzt. Auch Schüler/innen wenden Verfahrensfragen an, z.B. dann, wenn sie das Vorgehen noch nicht verstanden haben. In meinen Daten lässt sich feststellen, dass diese Form der Fragen recht häufig zu Beginn von Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeitsphasen zum Einsatz kommt.

Kontrollfragen: Sie gehören „in den Funktionsbereich Aufrechterhaltung der kommunikativen Ordnung und werden verwendet, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren“ (ebd., 117), wodurch die asymmetrische Rollenverteilung im Unterricht zum Ausdruck kommt (vgl. Spiegel 2006: 57-60; 117).

In engem Zusammenhang mit der Lehrerfrage steht die sog. „wait-time“ (Rowe 1974, zitiert nach Kleinschmidt 2016: 99). Rowe (1974, zitiert nach ebd., 99) unterscheidet

dabei zwischen einer Wartezeit I und einer Wartezeit II. Während sich erstere auf die Zeit „zwischen dem Ende des initiierten Lehrerakts und dem Beginn des respondierenden Schülerakts“ bezieht, versteht sich unter der Wartezeit II „die Zeit zwischen einer Schüleräußerung und der darauf folgenden Lehreräußerung“ (zitiert nach ebd., 99). Rowes (1974) Analysen von mehr als 300 Audioaufzeichnungen von Unterricht kamen dabei zu dem Ergebnis, dass Lehrende für die erste Wartezeit durchschnittlich nur etwa 1 Sekunde zur Verfügung stellen, bei Wartezeit II 0,9 Sekunden (vgl. ebd. 99). Auch neuere Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen, indem ein eher begrenzter Spielraum „für eine substantielle Beteiligung der Lernenden an der Wissenskonstruktion“ (Pauli 2010, zitiert nach ebd., 99) ermöglicht wird.

Die aktive Beteiligung von Schüler/innen an der Wissenskonstruktion hängt nicht allein von der Lehrkraft ab:

More fundamentally, substantive student engagement depends on what teachers and students do together and how they work in terms of each other; neither can do it alone. [...] In the classroom, certain discourse practices elicit substantive student engagement. When they ask authentic questions, teachers open the floor to students and establish ground rules of classroom talk that prize student opinion and thinking (Nystrand/Gamoran. (1990: 25)

Bei der Thematik „Fragen“ im Unterricht sind in der Pädagogik in erster Linie „Lehrerfragen“ gemeint, die zur Steuerung des Lehr-Lern-Prozess eingesetzt werden (vgl. Seifried/Sembill 2005: 229) und dem Muster „asymmetrische Kontingenz“<sup>50</sup> (Hofer 1981, zitiert nach ebd., 229) folgen. Lehrerfragen eröffnen Partizipationsräume, die je nach Unterrichtsphase und didaktischem Ziel sowie der Stellung der Frage unterschiedliche Weiten an Partizipation ermöglichen, bzw. einschränken. Während bei Lehrerfragen Lehrer/innen den Erwartungsraum, den die Schülerantwort „ausfüllen“ soll, vorgeben, können Schülerfragen im Unterricht „als Störungen empfunden werden, die dadurch reduziert werden, dass ihnen von vornherein wenig Raum zugestanden wird“ (ebd., 230). So werden von Lehrpersonen lediglich „smart questions“, die den Unterrichtsverlauf nicht stören, toleriert (ebd., 230). Auch empirische Untersuchungen belegen, dass Fragen von Schülern/innen im Unterricht keine bedeutende Rolle spielen. So liegt der Durchschnittswert für Fragen, die von einem Schüler, einer Schülerin in einer Unterrichtsstunde gestellt werden, größtenteils unter eins (vgl. ebd., 231; vgl. auch Niegemann&Stadler 2001).<sup>51</sup> Unter Betrachtung eines pädagogischen Lehr-Lern-Verständnisses kommt hier ein Spannungsverhältnis zum Tragen, das durch das straffe Zeitmanagement im Unterricht gefördert wird (vgl. Sembill/Gut-Sembill 2004: 322) So ergeben sich Hinweise darauf, dass

---

<sup>50</sup> Der Begriff resultiert aus der für Unterricht charakteristischen Wissensasymmetrie, wobei Steuerungsaktivitäten von Seiten Lehrender und ein begrenztes Zeitfenster, in dem Schüler/innen sprechen können, die asymmetrische Kontingenz zwischen den Beteiligten konstituieren.

<sup>51</sup> Es wurden bspw. in 91 untersuchten Unterrichtsstunden im Fach Geschichte an Augsburger Hauptschulen „nur 126 Fragen von Schülern registriert. In 57 Unterrichtsstunden konnten keine Schülerfragen registriert werden, und nur in 12 Unterrichtseinheiten wurden drei oder mehr Schülerfragen gestellt. Dies entspricht bei einer durchschnittlichen Klassenstärke von 27 Schülern einem Wert von 0,05 Fragen pro Schüler und Unterrichtsstunde.“ (Hesse 1976, zitiert nach Seifried/Sembill 2005: 231)

Schülerfragen bei der Konstituierung von Wissen und der Entwicklung von Problemlösefähigkeit von zentraler Bedeutung sind, dass diesem Potenzial derzeit aber noch immer zu wenig Rechnung getragen wird. (ebd., 321)

In meinem Datenkorpus nehmen Lehrerfragen erwartungsgemäß einen großen Stellenwert ein. An wenigen spezifischen Stellen im Unterrichtsverlauf kommt es jedoch hin und wieder zu Schülerfragen, die zu einer Verschiebung der "klassischen" Sequenzstruktur (Lehrerfrage – Schülerantwort – Bewertung) führen. Die kommunikative Ordnung nimmt dadurch eine andere Form an, da die Rederechtsverteilung temporär verschoben ist. Zwar sind Schülerfragen im Unterricht von Lehrern/innen nicht grundsätzlich unwillkommen,

da sie aber bei einem zeitlich und inhaltlich straff strukturierten Unterricht das Zeitmanagement belasten, können sie als Störungen empfunden werden, die dadurch reduziert werden, dass ihnen wenig Raum zugestanden wird. (Sembill/Gut-Sembill 2004: 322)

Der Umgang mit Schülerfragen während des fragend-entwickelnden Unterrichts wird von den Lehrern/innen in meinem Datenkorpus unterschiedlich behandelt. So werden Nachfragen der Schüler/innen auf einen späteren Zeitpunkt verlegt oder nur am Rande abgehandelt. Eine dezidierte Bearbeitung mit unterschiedlichen Erklärens- und Verstehensdarlegungen einer schülerseitigen Verständnisfrage konnte nur bei einer Lehrkraft festgestellt werden.

Im fragend-entwickelnden Unterricht verwenden Lehrende wiederkehrende Muster, die ganz spezifische für diese Form des Unterrichts sind und ihn von anderen Unterrichtsformen abgrenzen. Fragen, die unterschiedliche Möglichkeiten der Beteiligung eröffnen, nehmen dabei eine zentrale Rolle ein. Wie das Fallbeispiel 3-13 und andere Fälle in meinem Datenkorpus zeigen, kommen sowohl weite als auch enge Beteiligungsmöglichkeiten zum Tragen, wobei nicht selten zwischen den Ebenen der Beteiligung gewechselt wird. Gerade dann, wenn Lehrer/innen auf fachsprachlicher Ebene Beteiligung evozieren, finden gezielte Steuerungsimpulse statt, die das Unterrichtsgespräch als fachsprachlichen "Exkurs" konstituieren und die Schülerbeiträge daran ausgerichtet sein sollen. Darüber hinaus zeigt sich ein "eingespieltes" Rederechtsvergabe-System: Auf eine Lehrerfrage folgen i.d.R. Schülermeldungen, die entweder Beitragserlaubnis erhalten oder nicht; auf nicht-erfolgte Schülermeldungen folgen entweder Beitragsverpflichtungen durch Aufrufen eines Schülers, einer Schülerin oder weitere Hilfestellung und Umformulierungen der Ausgangsfrage durch Lehrer/innen. Es kann festgehalten werden: Der fragend-entwickelnde Unterricht wird sowohl durch die Fragestellungen der Lehrenden als auch durch das "eingespielte" Turn-Taking-System als solches konstituiert (vgl. hierzu Kapitel 6).

### **3.5.2.2 *Exkurs: Fachbegriffe und visual literacy im Rahmen des fragend-entwickelnden Unterrichts***

Lehrerfragen, die nach der Bedeutung und/oder Lieferung von Fachbegriffen verlangen, kommen in meinem Datenkorpus sowohl in niedrigen Klassenstufen als auch in höheren Klassen zum Tragen. Nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch im Deutschunterricht kommen (Fach-)Begriffe vor, die den Schülern/innen u.U. noch nicht geläufig sind, für den Verstehensprozess von bspw. Texten aber von Bedeutung sind. Insbesondere bei der Vermittlung von (Fach-)Wissen "ist

Fachsprache häufig Medium und teilweise auch Ziel unterrichtlicher Bemühungen" (Fluck 1992: 1) und dies auch und v.a. im Deutschunterricht, wobei der richtige Gebrauch von Fachwörtern eine Schlüsselrolle darstellt (vgl. ebd., 1). Die Besonderheit der Fachsprache im Sprachunterricht der Muttersprache liegt darin begründet, dass dieser Unterricht zusätzlich zur

Produktion und Rezeption von fachbezogener Sprache, z.B. der grammatischen Beschreibungssprache, einer fachübergreifenden Reflexion über Fachsprache Raum gibt und die Unterscheidung zwischen Objekt- und Metasprache zu seinen Unterrichtsgegenständen rechnet. (ebd., 64 f.)

Das Ziel besteht darin, die Schüler/innen für den Gebrauch von Fachsprache auch in anderen Fächern zu sensibilisieren und sie "zu einer rational begründeten Einstellung zu Fachsprachen" (Hoberg 1979, zitiert nach ebd., 65) zu führen. Obwohl gerade im Deutschunterricht ein enger Zusammenhang zwischen Lernen und Sprache bzw. Spracherwerb vorliegt (vgl. Fluck 1992: 1), halten manche Deutschlehrer/innen eine systematische Wortschatzarbeit im Unterricht für überflüssig (vgl. Ulrich 2005: 125), indem sie von folgenden Überlegungen ausgehen:

- Während es sich beim Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht um einen überschaubaren Rahmen handele, sei die Anzahl von Wörtern und Wendungen im Deutschen unüberschaubar.
- Die Bedeutungsbreite eines Wortes und seine Nebenbedeutungen und Verwendungsweisen seien zu komplex, um sie im Unterricht behandeln zu können.
- Der Zeitaufwand sei zu groß, wenn die Wortschatzarbeit Folgen für den Sprachgebrauch der Lernenden haben soll.
- Implizite Formen der Wortschatzerweiterung sind weniger zeitintensiv als reflexive und systematische Wortschatzuntersuchungen: Durch das Hören und Lesen neuer Wörter nehmen Schüler/innen diese selbst in ihrer Sprachverwendung auf. (vgl. ebd., 125 f.)

Aus diesen Überlegungen geht hervor, dass sich Lehrkräfte im Deutschunterricht oft auf das "beiläufige" Lernen von Wörtern und deren Bedeutung verlassen. Dabei ist zu sagen, dass die beiläufige Wortschatzerweiterung lediglich zu "implizitem semantischen Wissen" (ebd., 127) führt. Vielmehr bedarf eine dauerhafte Speicherung neuer Begriffe und deren Bedeutung eine genaue Untersuchung der semantisch-lexikalischen Beziehungen zu anderen Wörtern, zu Antonymen, zu Synonymen in einem Wortfeld und zu Ober- und Unterbegriffen (vgl. ebd., 127).

Es soll hier keine ausgedehnte Darstellung kognitiver Lernprozesse vorgenommen werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.<sup>52</sup> Im Rahmen meiner Analysetätigkeit hat sich herausgestellt, dass Lehrer/innen die Bedeutung von Wörtern und Begrifflichkeiten durchaus zum Unterrichtsgegenstand machen, eine Herangehensweise, wie sie Ulrich (2005) vorschlägt, wird jedoch von keiner Lehrkraft in diesem Umfang praktiziert. Vielmehr ähnelt die Aushandlung von Wortbedeutungen einem "Wer-Weiß-Es"-Spiel, das je nach Schülerantwort ein neues Partizipationsmuster eröffnet und durch Lehrerfragen gesteuert wird.

---

<sup>52</sup> Vgl. hierzu Ulrich 2005.

Mit der fortschreitenden Digitalisierung ändern sich auch die medialen Darstellungsformen sowie die Rezeption und Produktion von Texten. Neben den neuen computerbasierten Medien gilt dies auch für die sog. alten Printmedien, denn auch bei der Rezeption gedruckter Texte spielt die visuelle Darstellungsform eine wichtige Rolle (vgl. Staiger 2012: 42-44). Der Einsatz von Bildern im Unterricht kann das Prinzip des klassischen Frontalunterrichts temporär aufbrechen und den Schülern/innen mehr Raum für eigene Ideen und Vorstellungen geben sowie die Sprachkompetenz der Lernenden verbessern (vgl. Lenčová 2016: 113). Dabei sind häufige Ziele von Bildern:

Aufmerksamkeit schaffen und aufrechterhalten, Lernprozesse erleichtern, zeigen, illustrieren und informieren, zusammenfassen, verdeutlichen und vermitteln, beschreiben und präsentieren. Über diese beabsichtigten Ziele hinaus können Bilder leicht Sichtweisen und unbewusste Botschaften, Wertungen und Stellungnahmen zusätzlich mitvermitteln. (Pettersson 2010, zitiert nach Rösler/Schart 2016: 497)

Gerade auf dem Gebiet der Wissenskonstruktion liegt in der Arbeit mit und am Bild laut neuesten Erkenntnissen ein großes Potenzial für die Schüler/innen (vgl. Oestermeier/Eitel 2014, zitiert nach Behnke 2017: 36). In der Literatur wird dafür das Konzept der *visual literacy* verwendet, das auf John Debes (1968) zurückgeht (zitiert nach Behnke 2017: 38; vgl. auch Fransecky/Debes 1972). *Visual literacy* ist ein „interdisziplinäres, multidisziplinäres und multidimensionales Konzept, das sich mit der Produktion und Rezeption visueller Medien beschäftigt“ (Behnke 2017: 38). Neben Sprache spricht dieses Konzept visuelles Denken, visuelle Wahrnehmung, visuelle Kommunikation und visuelles Lernen an (vgl. Petterson 2013, zitiert nach Behnke 2017: 38):

Visual literacy is what is seen with the eye and what is 'seen' with the mind. A visually literate person should be able to read and write visual language. This includes the ability to successfully decode and interpret visual messages and to encode and compose meaningful visual communications. (Bamford 2003, zitiert nach Behnke 2017: 38)

Eine andere Definition von *visual literacy* liefert Hoang (2000). Für ihn ist *visual literacy*

die erlernte Fähigkeit, visuelle Produkte oder Botschaften in verschiedenen Medien verstehen, erkennen, interpretieren, sinnhaft in der sozialen Wirklichkeit verwenden, selbst herstellen, analysieren, evaluieren und mit anderen kommunizieren zu können. (zitiert nach ebd., 39)

Bildinterpretationen sind wohl die bekannteste Möglichkeit, das Konzept der *visual literacy* im Unterricht zu integrieren. In der Literatur lassen sich dabei Operatoren für die Handlungsform Bildinterpretation im Unterricht festmachen: Benennen, Beschreiben, Gliedern, Deuten, Erklären und Strukturieren (vgl. Dickel/Hoffmann 2012, zitiert nach ebd., 40), mit dem Ziel eine von fachlichen Leitprinzipien geleitete „Aufnahme und Verarbeitung von Bildinformation“ (Haubrich 1995 in ebd., 40).

Mein Datenkorpus zeigt, dass v. a. Einzelbilder, die an die Wand im Klassenzimmer projiziert werden und mit Handlungsaufforderungen auf der Beschreibungs- und Interpretationsebene versehen werden, zum Einsatz kommen, wobei die Bildwahrnehmung auch durch Aufgaben gesteuert werden kann (vgl. Rösler/Schart 2016, zitiert nach Brunsing 2016: 499). Wie meine Analyse bestätigt, erfolgt i. d. R. „eine kleinschrittige Herangehensweise an ein Bild, bei der vom Bekannten zum Unbekannten

gegangen wird“ (vgl. Biechele 2006, zitiert nach ebd., 499). Betrachtet man die Beschreibung eines Bildes als subjektiven Verstehens- und Deutungsprozess, so stellt sich die Frage, wie viel Freiraum Lehrer/innen den Schülern/innen bei der Auseinandersetzung mit einem visuellen Bild einräumen sollen, bzw. wie viel externe Steuerung sinnvoll ist.

Das folgende Beispiel aus meinem Datenkorpus stammt aus einer 8. Klassenstufe. Die Beschreibung eines Bildes, das mit dem Overheadprojektor an die Wand geworfen wird, ist im Kontext Nationalsozialismus eingeordnet.

**Ausschnitt 3-14: wer möchte zunächst bitte mal beschreiben (Klasse 8, Holocaust; Minute 47:39)**

**L = Lehrerin**

548 L: also=  
 549 =augen bitte nach vOrne RICHten-  
 550 \*Lehrerin schiebt Tafel nach unten  
 551 (3.0)  
 552 <<dim>wEr möchte zunächst bitte mal beSCHREIben-  
 553 was hier ABgebildet is;>  
 554 <<p>verSUCHt\_s mal zu erklären;>  
 555 TIIna;

In Zeile 548 beginnt die Lehrerin mit der Gliederungspartikel *a/so*, die an dieser Stelle den Beginn einer neuen Phase im Unterricht einleitet. In Zeile 549 folgt in unmittelbarem Anschluss eine Aufmerksamkeitssteuerung durch die Lehrerin. So werden die Schüler/innen aufgefordert, ihre Augen nach vorne zu richten. Für die Betrachtung des Bildes an der vorderen Wand im Klassenzimmer ist die gerade ausgerichtete Position mit Blick nach vorne unumgänglich, weswegen hier von einer präparativen Aktivität in Bezug auf das Kommende gesprochen werden kann. Das parallele Verschieben der Tafel zu der verbalen Handlungsaufforderung in Z. 550/551 dient hier der Aufmerksamkeitsfokussierung. Durch das Verschieben der Tafel nach unten rückt die Lehrerin das an die Wand projizierte Bild in den Fokus der Schüler/innen. Nach einer Pause von 3 Sekunden in Zeile 552 setzt die Lehrerin mit ihrer Handlungsaufforderung, die sie an die gesamte Klasse richtet, ein. Wie in den oben genannten Operatoren zur Bildbeschreibung kommt an dieser Stelle das handlungsleitende Verb *beschreiben* zum Einsatz. Das, was beschrieben werden soll, ist die Abbildung auf der Folie. Wirft man einen Blick in die vom KKM vorgegebenen Operatoren für das Fach Deutsch, befindet sich diese Handlungsanweisung im Anforderungsbereich I, und somit auf einer niedrigen Handlungsebene. In Zeile 555 kommt ein weiterer Operator zum Einsatz. So sollen die Schüler/innen versuchen, zu erklären, was auf dem Bild abgebildet ist. Die Reformulierung mit Wechsel der Operatoren (*beschreiben*, *erklären*) erhöht den Schwierigkeitsgrad, da *erklären* nach Zusammenhängen und Begründungen fragt, die bei dem Verb *beschreiben* nicht gefordert werden. Es lässt sich somit eine Progression des Anforderungsniveaus erkennen. In Zeile 556 ruft die Lehrerin Martina auf, die sich um das Rederecht mit Handzeichen beworben hat.

Laut Peeck 1994 werden darstellende Bilder aufgrund ihrer Eindeutigkeit im Unterricht am häufigsten eingesetzt (zitiert nach Brunsing 2016: 495). So genügt i.d.R. ein Blick, um das Dargestellte zu erfassen, wobei „die Bildwahrnehmung [...] häufig

vorschnell abgeschlossen [wird]“ (Biechele 1997, zitiert nach ebd., 495). Bildinterpretationen sind in hohem Maße von dem Weltwissen des Rezipienten abhängig, wobei es u.U. zu Missverständnissen kommen kann. Das, was die Lehrkraft in Zeile 554 zum Ausdruck bringt (*versucht mal zu erklären*), setzt bereits ein gewisses geschichtliches Hintergrundwissen der Schüler/innen voraus, wodurch eine Eingrenzung der potenziellen Sprecher/innen stattfindet. So geht es über die reine Beschreibung dessen, was auf dem Bild zu sehen ist, hinaus. Vielmehr impliziert die Handlungsaufforderung in Zeile 555 die Einbettung in einen Kontext, der ohne spezielles Hintergrundwissen der Schüler/innen nicht gelöst werden kann. Historisches Wissen, hier: Nationalsozialismus, ist unerlässlich, um die Bildinterpretation gewinnbringend für den Unterricht nutzbar zu machen. Im Sinne eines zur Verfügung gestellten Interaktionsraums lässt sich sagen, dass die Erhöhung des Anspruchsniveaus (durch Wechsel der Operatoren) mit einer Verengung des Adressatenzuschnitts einhergeht.

Operatoren, die bei Bildbeschreibungen verwendet werden, steuern somit nicht nur den Erwartungshorizont, sondern verengen oder vergrößern die Möglichkeiten zur Partizipation der Schüler/innen.

### **3.5.2.3 Schülersgespräche: Argumentieren und Diskutieren im Unterricht**

Das Schülersgespräch unterscheidet sich vom fragend-entwickelnden Unterricht durch den Lenkungsgrad der Lehrkraft sowie durch ein temporäres Abweichen von der für Unterricht typischen IRE-Struktur. Diese Unterrichtsform zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrperson „vorwiegend Impulse gibt, die Lernende diskursiv einbindet und sie zu Interaktionen untereinander anregt“ (Leisen 2007: 14). Dabei stehen überwiegend die Handlungskompetenzen von Schülern/innen im Fokus. Hierzu zählen u.a. die Kompetenzen wie Erzählen (Becker-Mrotzek 2011), Erklären (Neumeister 2009), Präsentieren (Berkemeier 2006) und Argumentieren (Krummheuer 2003) – Aktivitäten, die für alle Unterrichtsfächer relevant sind.

Der Meinungsaustausch im Rahmen von Diskussionen variiert je nach Teilnehmer/innen, Themen und Verlaufsformen (vgl. Becker-Mrotzek 2001: 96). Dem kommunikativen Ereignis Diskussion gemeinsam ist, dass ein von den Beteiligten für wichtig erachtetes Thema etabliert und argumentativ bearbeitet wird, mit dem Ziel

entweder Übereinstimmung herzustellen oder aber Unterschiede in der Sichtweise deutlich zu machen. Die teilnehmenden Subjekte können unterschiedliche Positionen oder Meinungen einbringen, für die sich aber nur Geltung beanspruchen können, wenn sie sie begründen können. (ebd., 96)

Auch im Schulunterricht, und insbesondere im Fach Deutsch, ist die Diskussion als Unterrichtsmethode ein gängiges Mittel. Dies ist im bayerischen Lehrplan fest verankert und bereits für die 7. Klassen als Kompetenz „Diskussionen führen“ formuliert (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004) Die Besonderheit des Deutschunterrichts „liegt darin, dass hier die Form der Diskussion geübt wird, während die Themen als eher nachrangig betrachtet werden“ (Becker-Mrotzek 2001: 99). Die Schüler/innen lernen, wie man eigene Standpunkte adressatengerecht vertreten und verteidigen sowie auf die Standpunkte und Argumentationen anderer eingehen kann. Die Fähigkeit, argumentieren zu können, "ist eine gesellschaftliche relevante Fähigkeit, und insofern hat Argumentation und ihre Einbindung im schulischen Unterricht durchaus ihre Berechtigung" (Spiegel 1999: 17). Gerade

im Deutschunterricht als Ort des kommunikativen Austauschs sind Argumentationsübungen in mündlicher und schriftlicher Form fester Bestandteil des gymnasialen Lehrplans.

Argumentieren können ist eine Kommunikationskompetenz, bei der die Interaktanten/innen argumentativ und argumentierend ein strittiges Thema behandeln (vgl. ebd., 17). Ein Blick in die Schulleistungsstudien wie TIMSS (1995) und PISA (2000, 2003) zeigt, dass deutsche Schüler/innen im Bereich Kommunikationskompetenz relativ schlecht abschneiden, weswegen in den letzten Jahren in den Fachdidaktiken darüber diskutiert wurde, diese Kompetenz im Unterricht weiter aufzubauen (vgl. Budke/Meyer 2015: 12). So sind Kommunikationskompetenzen für die Schüler/innen von besonderer Bedeutung, „da sich ihnen die Fachinhalte im Unterricht in Form von Kommunikationsangeboten „darbieten, die sie entschlüsseln, verarbeiten und bewerten können müssen“ (ebd., 12). Neben der Rezeption von fachlichen Inhalten ist auch die kommunikative Darstellung des Gelernten sowie die interaktive Auseinandersetzung über fachliche Inhalte von Relevanz im Unterricht. Aus diesen Gründen wurde die Argumentationskompetenz „als wichtiges Ziel des Unterrichts aufgenommen“ (ebd., 12). Bezogen auf den Schulkontext bedeuten Argumentationskompetenzen laut Budke (2013: 360), dass

die SchülerInnen über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, mündliche und schriftliche Argumentationen in verschiedenen fachlichen Kontexten zu verstehen, eigene Argumentationen zu produzieren und in der Interaktion mit anderen auf Argumentationen angemessen zu reagieren, sowie auch, dass sie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften aufweisen, diese Argumentationsfähigkeiten in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.

An dieser Stelle wird die interaktive Qualität von Argumentieren sichtbar. So findet gerade in Gesprächen, in denen argumentiert wird, ein wechselseitiges Zuhören, aufeinander Eingehen und Abgrenzen und gemeinsames Aushandeln statt (vgl. Spiegel 1999: 17). Bezogen auf den Einfluss von Wissens- und Verstehensgenerierung von Schülern/innen zeigt eine Studie von Wuttke (2005), „dass es im Besonderen die Argumentationen sind, bei denen durch den Austausch von unterschiedlichen und begründeten Sichtweisen vielfältige Anbindungsmöglichkeiten an das Vorwissen der Schüler bestehen und diese daher besonders zur Verständnisförderung beitragen“ (Wuttke 2005, zitiert nach Budke/Meyer 2015: 15).

Es wird deutlich, dass es bei der Förderung von Argumentationskompetenz nicht ausreicht, die klassische Frage-Antwort-Struktur, die den lehrerzentrierten Unterricht dominiert, bei dieser Unterrichtsform zu übernehmen. So ist (im Gegensatz zum fragend-entwickelnden Unterricht) die übliche turn-Verteilungsorganisation (temporär) außer Kraft gesetzt, was von der Lehrkraft zumindest einen teilweisen Rückzug aus dem Interaktionsgeschehen verlangt. Im Gegenzug dazu muss die Lehrkraft einen Raum schaffen, der den Schülern/innen einen gewissen Grad an Eigenständigkeit eröffnet und es ihnen ermöglicht, aus argumentativen Gesprächssequenzen Wissen zu generieren. Diese teilweise „Abstinenz“ der Lehrperson verlangt von den Schülern/innen eine hohe kommunikative Kompetenz sowie Managementaktivitäten von Seiten Lehrender, um die kommunikative Ordnung am Gespräch aufrechtzuerhalten und Störungen zu vermeiden.

Wie kann die Argumentationskompetenz von Schülern/innen im Unterricht gefördert werden, wenn die klassische IRE-Struktur nicht in vollem Umfang zum Tragen kommen kann? Die Frage ist insofern von Relevanz, da Interaktion im schulischen Kontext „ihre institutionell bedingten Besonderheiten, welche auch Auswirkungen auf die Argumentationseinübung im Unterricht haben“ (Spiegel 1999: 18), hat. So schreiben Weingarten/Pansegrau (1993), dass Argumentationen zwar von einer Gleichheit der Interaktionspartner ausgehen, diese Gleichheit aber für das unterrichtliche Lehr-Lern-Setting gerade nicht gilt (vgl. Spiegel 1999: 18). Folglich stellt sich die Frage, wie und in welchem Umfang Lehrer/innen den Raum, den sie Schülern/innen zur Einübung von Argumentationen zur Verfügung stellen, multimodal bearbeiten und wie sie ihre steuernde und moderierende Rolle als Lehrperson aushandeln.

Der folgende Ausschnitt stammt aus einer 9. Klasse. Die Unterrichtsphase beginnt mit der Projektion eines Twittereintrags zum Thema Schulfrust, dessen exakter Wortlaut wie folgt ist:

"Siebzehnjährige twittert Schulfrust. Ich bin fast 18 und habe keine Ahnung von Steuern, Miete und Versicherungen, aber ich kann eine Gedichtanalyse schreiben – in vier Sprachen."

Die Unterrichtseinheit behandelt das Thema mündliches Argumentieren, was – in schriftlicher Form – Thema der nächsten Schulaufgabe sein wird. Die Daten zeigen, dass vor Eröffnung der Diskussion das Unterrichtsgespräch eine recht "lockere" Form annimmt. Anhand einer Tafelanschrift werden die beiden Formen der Erörterung (dialektische und lineare Erörterung) besprochen und mit Beispielen versehen. Es zeigt sich, dass einige Schüler/innen ihre Ideen in den Raum werfen, ohne sich zuvor um das Rederecht zu bewerben, was von der Lehrerin nicht sanktioniert wird.

**Ausschnitt 3-15: oder würdet ihr den Lehrern den Vorwurf machen (Klasse 9, Argumentationen; Minute 16:50)**

**L = Lehrerin; R = Ramona; A = Anton; B = Bettina**

236 L: n\_ ja GUT==  
 237 =is es\_n VORwurf an LE:hrer;=  
 238 =oder würdet IHR den LEhrern den vorwurf MACHen==  
 239 =se:ht ihr des überhAupt ÄHNlich,=  
 240 =wi:e dI:ese SIEBzahnjährige.  
 241 (3.0)  
 242 na-  
 243 <<p>KERstin>;  
 244 <<lächelnd>raMOna;>  
 245 R: <<all>also wEnn ich\_n VORwurf machen würde==  
 246 =dann nIch den LEHRern,=  
 247 =weil die müssen sich ja an den LEHRplan hAlten->  
 248 sondern eher (.) dEnen die den <<unsicher>LEHRplan  
 249 mAchen->  
 250 aber ähm==  
 251 =ich denk mal dass es((unverständlich ca. 1 Sekunde) )==  
 252 =wEnn die des nur so ANschneiden==  
 253 =dass du DANN halt als sch==  
 254 =ähm als schÜler (.) dann so in verschIedene (.) sAchen  
 255 eben REINschaun kannst=

256 =und eben kuck\_n kannst was dich überHAUPT  
 257 <<unsicher>interessiert;>  
 258 A: <<pp>hÄ->  
 259 (1.0)  
 260 R: ja DOCH;=  
 261 =wenn zum-  
 262 also <<lächelnd>bei> geDICHTSanalyse;=  
 263 =wenn du des !NIE! machst==  
 264 =dann weißt du auch später nich ob\_s dich interesSIERT;  
 265 du mUsst es halt nicht so: AUSführlich <<p>machen;>  
 266 B: <<pp>sagt ja scho der NAME ob\_s dich interessiert>;=  
 267 L: <<f>naJA:-  
 268 moMENT>-  
 269 also-=  
 270 =ma muss natÜRlich jetzt sAgen==  
 271 äh-=  
 272 =es kommt ja auf die SCHU:Lform drauf an.  
 273 wenn ma sAgt==  
 274 =des is\_n gymNASium,=  
 275 =des zur allgemeinen HOCHschulreife führt-  
 276 und ma kann dAnn mit der allgemeinen HOCHschulreife jEdes  
 277 beliebige FACH studiern-  
 278 =MUSS da natürlich\_n brEites ANgebot an==  
 279 =äh-  
 280 ja-=  
 281 =allgeMEINbildung-  
 282 an WISSen-  
 283 äh-  
 284 verMITtelt werdn.  
 285 BITte.

In Zeile 237-238 setzt die Lehrerin mit der Frage ein, ob die Aussage der Twitterin ein Vorwurf an die Lehrer sei. Die persönliche Anrede (*würdet IHR*, Z. 238) bezieht sich auf die persönliche Meinung der Schüler/innen, wodurch kein Erwartungshorizont durch die Lehrerin vorgegeben wird. Vielmehr eröffnet die Frage eine weite Bearbeitungsmöglichkeit für die Schüler/innen. In Zeile 239 fügt die Lehrerin eine zweite Frage hinzu, die ebenfalls die Meinung der Schüler/innen fokussiert (=se:ht ihr des überhAupt ÄHNlich,=). Der Aktivitätstyp Fragen wird im Rahmen von Argumentationseinübungen

in erster Linie aufgabenorientiert und funktional eingesetzt; er dient der Klärung bzw. Verstehenssicherung der Aufforderung zu Beiträgen und zur Stellungnahme sowie der Komplettierung bzw. Vertiefung und Fortführung der Beiträge der Schülerinnen und Schüler. (Spiegel 2006: 60)

Die Frage der Lehrerin eröffnet hier eine persönliche Stellungnahme, bei der die Schüler/innen die Aussage der siebzehnjährigen Twitterin argumentativ bearbeiten sollen. Nach einer Pause von 3 Sekunden (vgl. Z. 241) und einem Aufforderungsmarker zur Partizipation mit dialektalem Charakter (*na-*, Z. 242) erfolgt in Zeile 243 die Redeübergabe an eine Schülerin, die sich per Handzeichen um den Turn beworben hat. Die Lehrerin bemerkt, dass ihr bei der Adressierung ein Irrtum (hier: die Nennung eines falschen Namens) unterlaufen ist, den sie in lächelnder Intonation in Zeile 244 korrigiert. Nach der Korrektur in Zeile 244 beginnt Ramona in Zeile 245 ihren Beitrag mit dem turneinleitenden Adverb *also*. Bezugnehmend auf die

Ausgangsfrage der Lehrerin stellt Ramona ihre Position dar, indem sie sagt, dass sie den Lehrern keinen Vorwurf machen würde (vgl. Z. 245, 246). In unmittelbarem Anschluss liefert sie in Zeile 247 die Begründung für ihre These (=weil die müssen sich ja an den LEHRplan halten->) sowie ein Beispiel dafür, wem sie den Vorwurf eher machen würde (vgl. Z. 248), nämlich denen, die den Lehrplan machen. In Zeile 249 beginnt sie mit der adversativen Konjunktion *aber*, gefolgt von der Interjektion *ähm*, was zeigt, dass jetzt ein anderer Aspekt aufgegriffen wird. Dass es sich dabei um eine epistemische Einschätzung handelt, zeigt sie dadurch, dass sie in Zeile 251 mit *ich denk mal* fortfährt. Neben dem Pronomen *ich* verdeutlicht das Verb *denken*, dass es sich um ihre persönliche Meinung handelt. Nach der adversativen Konjunktion *aber* und der Interjektion *ähm* in Zeile 249 bezieht sich Kerstin auf den zweiten Teil der Lehrerfrage (=seht ihr des überhaupt ÄHNLICH, = Z. 239). Die Schülerin vertritt nicht die Meinung der Twitter-Erstellerin. Sie legt ihre Sichtweise argumentativ dar, indem sie ein kurzes Anschneiden von Themen im Unterricht als positiv betrachtet, da es den Schülern/innen die Möglichkeit gibt, herauszufinden, was sie interessiert. Was dann folgt, läuft entgegen dem gängigen Frage-Antwort-Bewertungsschema, bei dem auf die Lösung des Schülers, der Schülerin ein Kommentar der Lehrkraft folgt. Stattdessen wählt sich Anton in Z. 258 als nächster Sprecher selbst aus, indem er auf Ramonas Beitrag (Z. 250-257) mit einer kommentierenden Interjektion *hä* reagiert. An dieser Stelle ist es nicht die Lehrkraft, die typischerweise auf einen Schülerbeitrag reagiert, sondern ein anderer Schüler. Dass die Lehrerin die Selbstwahl des Schülers nicht sanktioniert, zeigt, dass es sich dabei um ein tolerierbares Interaktionsmuster handelt und die klassische IRE-Struktur im Rahmen dieser Unterrichtsform (temporär) außer Kraft gesetzt werden kann. Nach einer Pause von einer Sekunde setzt die Schülerin in Zeile 260 erneut ein, indem sie auf die Richtigkeit ihrer These beharrt (*ja DOCH;=*). In unmittelbarem Satzanschluss nennt sie die Gedichtsanalyse (vgl. Z. 262) als Beispiel für ihre These, was in den Zeilen 263-265 weiter begründet wird. Ihre Ansicht, dass man nicht wissen kann, ob einen ein Unterrichtsthema überhaupt interessiert, *wenn du des !NIE! mÄchst-* (Z. 263), reformuliert sie in Zeile 265 mit der Einschränkung, dass "es halt nicht so ausführlich" gemacht werden muss. Auch an dieser Stelle ist es nicht die Lehrerin, die ihren Beitrag kommentiert. In Zeile 266 meldet sich eine andere Schülerin in deutlich reduzierter Lautstärke unaufgefordert zu Wort (*<<pp>sagt ja scho der NÄme ob\_s dich interessiert>;=*), indem sie Ramonas These und Begründung in Frage stellt. Die Schülerin bezieht sich hier nicht konkret auf „Gedichtanalysen“, sondern markiert durch ihre Formulierung (vgl. Z. 266), dass generell der Name des Themas verrät, ob es einen interessiert oder nicht. Die Grundlage für eine weitere Diskussion ist an dieser Stelle gelegt, da Bettina nicht die Meinung von Ramona teilt. An dieser Stelle ist es nicht Ramona, die auf Bettinas Nicht-Übereinstimmung reagiert, um eventuell weitere Begründungen und Beispiele zu nennen. Stattdessen macht die Lehrerin in Zeile 267 (*<<naJA:-*) von ihrem Rederecht Gebrauch und bringt die schülerseitige Interaktion für einen Moment zum Stoppen (*moMENT>-* Z. 268). Hier zeigt sich, dass Lehrende nur selten die Rolle der Moderation aufgeben und die Rolle der Diskutierenden einnehmen:

Sie tun es meist in der Funktion des *Advocatus diaboli*, um die Schülerinnen und Schüler argumentativ zu provozieren oder eine Argumentation auf die Spitze zu treiben und so *ad absurdum* zu führen. (Spiegel 2006: 72)

Die Möglichkeit, dass Ramona ihre Position weiter vertreten kann, wird ihr von der Lehrerin (erstmal) nicht eingeräumt. Die Aufgabe von Lehrern/innen im Rahmen von Diskussionen besteht hauptsächlich darin: Fragen sichern und den Diskussionsfortgang steuern (vgl. ebd., 76). So schränkt die Lehrerin in den Zeilen 269 bis 284 den etablierten Argumentationsrahmen ein, indem sie auf die unterschiedlichen Schulformen verweist und Beispiele dafür nennt, warum für die allgemeine Hochschulreife ein breites thematisches Wissen von Relevanz ist. Einerseits wird das prospektive Diskussionsformat konkretisiert und der Diskussionsrahmen verengt, andererseits findet eine Fremdkorrektur in Bezug auf Bettinas Einwand statt.

Das Argumentationspotential, das durch den Twitter-Post eröffnet wird, dient weniger der Findung eines Konsenses, sondern der Selbstpositionierung, die argumentativ zu bearbeiten ist. Für Spranz-Fogasy (2006: 36) macht es die Antizipierbarkeit von Dissens und Unklarheit möglich,

Sachverhaltsdarstellungen nicht erst bei Eintritt einer explizit dissensmarkierenden Sprachhandlung zu begründen, sondern ihnen bereits vorausgehend oder nachfolgend in einem Gesprächsbeitrag Aktivitäten beiseite zu stellen, die möglichen Dissens beziehungsweise Unklarheit prophylaktisch entkräften.

Für Argumentationen im Unterricht gelten, wie die obige Sequenz zeigt, andere Kommunikationsmuster als bspw. im fragend-entwickelnden Unterricht:

- Lernende adressieren ihre Beiträge so, dass sie als Co-Diskutierende in den Fokus rücken;
- Das klassische Frage-Antwort-Bewertungsmuster tritt zumindest teilweise außer Kraft (vgl. Spiegel 2006: 34).

Bei der Einübung von Argumentationskompetenz im Unterricht greifen die gängigen Kommunikationsmuster Frage-Antwort-Bewertung in der Regel nicht. Vielmehr könnte ein häufiges Eingreifen bei dieser Unterrichtsform sich negativ auf das Erlernen mündlicher Argumentationskompetenz auswirken. Lehrer/innen und Schüler/innen „sind gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern darauf angewiesen, Verfahrensweisen und Möglichkeiten der Unterrichtsdurchführung zu entwickeln und mit dieser schulischen Situation umzugehen – und dabei die Praktik des Argumentierens sinnvoll einzuüben“ (Spiegel 2006: 35). Aus diesem Grund ist es wünschenswert, weitere didaktische Argumentationskonzepte<sup>53</sup> für den Unterricht zu entwerfen, die Lehrenden bei der Vermittlung dieser Kompetenz an die Lernenden zur Seite stehen.

Es bleibt festzuhalten: Diskussionen im Unterricht ermöglichen einen größeren Antwortspielraum, der durch die Stellung der Frage eröffnet wird (im Gegensatz zu Fallbeispiel 3-14, bei dem es um die Lieferung des Fachbegriffs geht). So wird bei Diskussionen stärker die Meinung der Schüler/innen fokussiert, die sie argumentativ darlegen sollen. Dies heißt jedoch nicht, dass Lehrer/innen von ihrem Erwartungshorizont in Bezug auf „richtige“ und „falsche“ Antworten Abstand nehmen. Gerade

---

<sup>53</sup> Eine eingehende Darlegung zu Argumentationen im Unterricht findet sich in Budke et al. 2015.

bei Pro/Contra-Diskussionen kommt es darauf an, überzeugende Argumente und Beispiele zu finden und diese sprachlich klar formulieren zu können. Dies fällt nicht allen Schülern/innen leicht. Gerade wenn es um die logische Kohärenz eines Arguments in Bezug auf die Fragestellung geht, ist der Verlauf der Diskussion oftmals auf Steuerungsaktivitäten von Seiten der Lehrkräfte angewiesen. Beitragsaufforderung im Rahmen von Argumentationsübungen in meinem Datenkorpus zeigen, dass die Art der Fragestellung stark an aktuellen Themen orientiert ist und die Lebenswelt der Schüler/innen anspricht. In der Regel handelt es sich dabei um Fragen, die nicht dem Ziel der Wissensüberprüfung dienen, sondern subjektive Ansichten und Meinungen von den Schülern/innen darlegen sollen.

#### **3.5.2.4 Gruppenarbeitsphasen**

Gruppenunterricht als Form der schülerseitigen Partizipation, bei der Schüler/innen in Kleingruppen an einem bestimmten Thema zusammenarbeiten, wird oftmals ergänzend zum Frontalunterricht und insbesondere „für die Erarbeitungsphase innerhalb einer Stunde“ (Becker/Mrotzek 2001: 108) eingesetzt. Unterrichtsforschungen bestätigen den positiven Nutzen beim Wechsel von Unterrichtsformen (vgl. Meyer 2004) und auch Lehrer/innen machen immer wieder die Erfahrung, „dass durch Frontalunterricht kein nachhaltiges Lernen geschieht“ (Brüning/Saum 2006: 53), da weder vermitteltes Wissen behalten oder mit bereits vorhandenem Vorwissen vernetzt, noch in neuen Situationen angewendet wird (vgl. ebd., 53).

Gruppenunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass „die Öffentlichkeit des Klassenplenums für eine bestimmte Zeit aufgehoben ist“ (Becker-Mrotzek 2001: 108) und das kommunikative Geschehen im Klassenraum eine andere Form annimmt (vgl. ebd., 108). Aus pädagogischer Sicht ist Gruppenunterricht für bestimmte Lernziele eine geeignete Methode bei der Aneignung von Wissen (vgl. Rosenbusch/Dann/Diegritz 1999: 359), deren pädagogische Potenziale vielsprechend tönen:

- Gruppenbildung ermöglicht kleine schülerseitige Interaktionseinheiten, bei denen Schüler/innen – im Gegensatz zum Frontalunterricht – einen höheren sprachlichen Umsatz pro Zeiteinheit leisten (vgl. Diegritz/Rosenbusch 1977, zitiert nach Haag/Hanffstengel/Dann 2001: 929), was die kommunikative Kompetenz der Lernenden fördert.
- Da die Lehrersteuerung partiell außer Kraft gesetzt ist, können die Schüler/innen offener und breiter miteinander kommunizieren, was „Voraussetzung für gegenseitige Anregung und Querdenken [ist]“ (Haag/Hanffstengel/Dann 2001: 929).
- Förderung von sozialem Lernen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit.
- Da Lehrer/innen nicht Teil der Gruppe sind, findet i.d.R. eine symmetrische Kommunikationssituation statt. (vgl. ebd., 929)

Empirische Befunde aus der Unterrichtsforschung belegen, dass die Leistungen beim Gruppenunterricht tendenziell besser sind, als die beim Frontalunterricht (vgl. Tausch/Tausch 1991, zitiert nach Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 109). Zwar geben Lehrer/innen an, dass das Wissensquantum geringer und auch die Vorbereitungszeit höher als beim Frontalunterricht ist. Dies könnte u.U. der Grund dafür sein, dass Lehrer/innen insgesamt zurückhaltend sind, was den Einsatz von Gruppenarbeiten

im Unterricht anbelangt. Tausch/Tausch (1991) nennen als mögliche Gründe des geringen Einsatzes dieser Unterrichtsform fehlende Erfahrung seitens der Lehrenden, mangelnde Fähigkeiten seitens der Lernenden sowie den Verlust von Kontrolle über den Lehrprozess (vgl. Tausch/Tausch 1991, zitiert nach ebd., 109). Auch in meinen Unterrichtsdaten setzte nur eine Lehrkraft eine Gruppenarbeitsphase, die eine Auflösung der nach vorne ausgerichteten Sitzordnung erforderte, in ihrem Unterricht ein. Die anderen Lehrkräfte „lockerten“ ihren Unterricht durch Einzel- oder Partnerarbeiten auf, wo keine Veränderung der Sitzordnung vorzunehmen ist.

Während aus pädagogischer Perspektive der Begriff Gruppenunterricht „nach den Kriterien der Lernprozessorganisation die Phasen von der Aufgabenstellung bis hin zur Auswertung“ (Becker/Mrotzek 2001: 108) umfasst, richtet die Linguistik ihren Blick auf die kommunikative Ordnung am Gespräch (ebd., 108). Aus konversationsanalytischer Perspektive liegen über den Verlauf von Gruppenarbeitsphasen Untersuchungen von Diegritz/Rosenbusch (1977) zur Qualität von Gruppenunterricht (GU) im Vergleich zu Frontalunterricht (FU) vor. Die kommunikativen Verhältnisse werden dabei u.a. durch eine höhere Interaktionsdichte im GU, unterschiedliche Sprechhandlungsklassen sowie eine unterschiedliche Handlungsorientierung bei GU im Vergleich zum FU beschrieben (vgl. Becker-Mrotzek 2001: 115 f.).

Aufgabenstellungen<sup>54</sup> (hier: von Lehrkräften gestellte Aufgaben, die Schüler/innen für einen vorgegeben Zeitraum in ihrer Gruppe bearbeiten sollen), in der Literatur auch Lernaufgaben (vgl. Müller 2010) genannt, erfahren seit den 1990er Jahren im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Alltagspraxis eine Bedeutungszunahme (vgl. Müller 2010: 84).

Fokussiert auf die Verwendungsperspektive gelten Aufgabenstellungen im unterrichtlichen Lehr-Lern-Setting als solche Arbeitsaufträge der Lehrer/innen an Schüler/innen,

mit denen eine Lerner selbsttätigkeit in Gang gesetzt und in Gang gehalten werden soll, die auf eine Selbsterschließung von neuem Wissen und Können zielt. (Müller 2010: 84)

Im Unterschied zu Fragen gelten Aufgabenstellungen als „Medium selbstständig-produktiver Aneignungsaktivitäten von Lernenden im Konzept der Selbsterschließung“ (ebd., 85). Bereits an dieser Stelle wird ein Unterschied zu Lehrerfragen deutlich: So erfordert die selbstständige Erschließung und Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht ein anderes Lernarrangement, als dies bspw. bei Frontalunterricht gegeben und vorgesehen ist. Aufgabenstellungen kommen in meinem Datenkorpus zunehmend im Zusammenhang mit Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeitsphasen zum Tragen, bei denen den Schülern/innen nach Stellung der Aufgabe ein klarer Zeitrahmen für die Bearbeitung eingeräumt wird und die Lehrkraft während dieser Zeit unterstützend und/oder kontrollierend agiert. Im Unterschied zu Fragen, bei denen nach einer Schülerantwort unmittelbar eine Lehrerreaktion folgt, verschiebt sich der Aushandlungsprozess des erarbeiteten Wissens bei Aufgaben, die von den Lernenden in einem bestimmten Zeitraum bearbeitet werden, auf einen späteren Zeitpunkt. Auch sind Aufgabenstellungen und die Bearbeitung meist in einem größeren thematischen

---

<sup>54</sup> In der Literatur wird auch von Aufgabenerklärungen gesprochen (vgl. Spreckels 2011).

Zusammenhang angesiedelt, was u.U. mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt. Das Wissen, das die Schüler/innen bei dieser Art der Beteiligung erarbeiten und präsentieren, wird von Lehrern/innen nicht selten visuell an der Tafel fixiert, wodurch die Gruppenarbeitsphase als gemeinsame Leistung an der Wissenskonstruktion in Erscheinung tritt.

Die Selbsterarbeitung von neuem Wissen steht in engem Zusammenhang mit einer handlungsorientierten Didaktik, bei der die Selbsterschließung und Selbsttätigkeit der Lernenden gefördert werden soll. Für das Bildungssystem bedeutet dies einen „Lernkulturwandel“ (Arnold/Schüßler 1998, zitiert nach Müller 2010: 86). Dabei nimmt auch die Lehrkraft eine andere Rolle ein, denn

die zur Selbsterschließung notwendige deutliche quantitative Ausweitung und gleichzeitige qualitative Weiterentwicklung der Lernaktivitäten zu selbstständiger Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen kann nur auf dem Wege eines tief greifenden Wandels der traditionellen Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgen und erfordert dazu auch einen Wandel von lehrerzentrierten, erzeugungsdidaktischen zu lernerzentrierten ermöglichungsdidaktischen Lernerarchitekturen. (Müller 2010: 86)

Gerade aus einer multimodalen Perspektive lassen sich anhand von Videoanalysen tiefgreifende Einblicke in die Dynamiken des Lehrerhandelns während Aufgabenstellungen im Rahmen von Gruppenarbeiten festmachen. Strukturanalytisch ergeben sich dabei vier interaktive Handlungstypen, die in der Literatur auch als „Lernschleife“ (ebd., 86) beschrieben werden und aus „einer Abfolge einander kontrastierender Unterrichtssituationen“ (ebd., 87) bestehen: Im Verlauf der Aufgabenstellung übertragen die Lehrer/innen die Verantwortung für die Bearbeitung auf die Schüler/innen, was zu einer Reduktion an Fremdsteuerung durch Lehrkräfte führt. Nach der selbstständigen Erarbeitung durch die Schüler/innen kommt es i.d.R. zu einer Präsentationssituation der Ergebnisse sowie eine Diskussions- und Reflexionssituation (vgl. ebd., 87). Dass die beiden letzten Phasen nicht immer getrennt ablaufen, verdeutlichen meine Daten zu Aufgabenstellungen im Unterricht. So ist teilweise ein fließender Übergang von Präsentations- und Diskussionsphasen feststellbar. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Unterschiede von der Art der Aufgabenstellung, dem Präsentationswunsch und der Intention des Lehrer, der Lehrerin abhängen. Sind Aufgaben in ein Setting mit Projektcharakter eingebunden, bei dem jede Gruppe ihre Ergebnisse präsentiert, ist davon auszugehen, dass die Trennung zwischen Präsentation und Diskussion markanter gestaltet ist, als bspw. bei Aufgaben, die der gemeinsamen Sammlung von Ergebnissen dienen, die an der Tafel fixiert werden und zuvor evtl. einer Lehrerkorrektur bedürfen.

Aufgabenstellungen nehmen bei Gruppenarbeiten eine zentrale Rolle ein. Die Unterrichtsform Gruppenarbeit ist ein vielschichtiger Prozess, der unterschiedliche Formen der Beteiligung eröffnet. Gerade die Übergänge zwischen der Aufgabebearbeitung und der Sammlung der Ergebnisse im Klassenplenum zeigen, dass hier unterschiedliche Arten, sich zu beteiligen, zum Tragen kommen. So mündet die Erarbeitungsphase von Ergebnissen nicht selten in das klassische Frage-Antwort-Bewertungsschema, weswegen zwischen Aufgabenstellung, Ausführung und Ergebnispräsentation zu differenzieren ist und innerhalb der Unterrichtsform Gruppenarbeit von drei eigenständigen kommunikativen Ordnungen ausgegangen werden kann, die von den

Lehrkräften mit multimodalen Steuerungs- und Kontrollmechanismen begleitet werden.

#### 4. **Beteiligungsformen in Etablierungsphasen von Unterricht**

In einer 45-minütigen Unterrichtseinheit kommen verschiedene Unterrichtsphasen und -formen zum Tragen, die für die Schüler/innen unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen und spezifische Handlungspotenziale enthalten. Wie im universitären Kontext, in dem "lectures and seminars are scheduled affairs, with pre-defined start and end times" (Tyagunova/Greiffenhagen 2017: 1), lassen sich auch im Rahmen von schulischer Kommunikation neben dem Unterrichtsgespräch als "Kerngeschäft" von Unterricht feste Anfangs- und Endphasen festmachen, die durch bestimmte Handlungspraktiken gekennzeichnet sind. Hier setzt dieses Kapitel an, indem es einen Beitrag zu den bisher angefertigten Arbeiten zu Unterrichtsanfängen (vgl. Payne 1976; Francis/Hester 2004; Payne/Hustler 1980; Mazeland 1984) leistet und den Blick um eine multimodale Perspektive erweitert, bei der einerseits alle Ausdrucksressourcen als gleichwertig erachtet werden, und andererseits die Handlungsaktivitäten der Schüler/innen in den Fokus rücken. So wurde in den obigen Arbeiten ausschließlich eine lehrerzentrierte Perspektive eingenommen:

They focussed the analysis on the unequal distribution of communicative rights and responsibilities and teacher control thereby conceiving of students as constrained on their opportunities to have access to speaking turns and other forms of participation in the class. (Sinclair/Coulthard 1975; McHoul 1978; Payne/Hustler 1980, zitiert nach Tyagunova/Greiffenhagen 2017: 2)

Im Folgenden werden interaktionsarchitektonische Implikationen im Klassenraum und die situative Raumnutzung durch die Beteiligten untersucht, um die Frage beantworten zu können, welche Formen von Partizipation für Schüler/innen in Etablierungsphasen von Unterricht ermöglicht und/oder verhindert werden und welche Potenziale dabei enthalten sind. Die Ausgangsfrage lehnt sich analytisch an Arbeiten zu Unterrichtsgesprächen an, die sich von einer stark lehrerzentrierten Perspektive abwenden und eine komplexere Sicht der Organisation von Unterrichtskommunikation einnehmen (vgl. u.a. Macbeth 1990; Francis/Hester 2004; Waring 2011). Unterricht wird dabei als "cooperative and negotiated nature of the constitution of the classroom order" (Tyagunova/Greiffenhagen 2017: 5) betrachtet, bei der sowohl die Lehrerseite als auch die Schülerseite im Fokus der Analyse steht.

Um die Formen der Beteiligung, die in vorunterrichtlichen Phasen eröffnet und/oder verhindert werden, zu untersuchen, sind die Nutzungsformen von Angebotsstrukturen im Raum sowie die Fragen nach den Konstituierungspraktiken, die zur Herstellung eines Funktionsraums beitragen, von Relevanz. Der Fokus liegt dabei auf der multimodal gestalteten schrittweisen Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsraums und die in dieser Phase enthaltenen Handlungspotenziale für die Schüler/innen. Dabei sollen die konstitutiven Grundbedingungen herausgearbeitet werden, die einer fokussierten Interaktion im Rahmen von Unterricht entsprechen, da gerade die Phase der Herstellung dieser Bedingungen einen Beteiligungsrahmen etabliert, der bestimmte Formen der Partizipation eröffnet bzw. erschwert. So ist erwartbar, dass sich in der Vorbereitungsphase auf den Unterricht andere Formen der Partizipation ermöglichen als nach Unterrichtsbeginn. Diese spezifischen und Vorphasen von

Unterricht konstituierenden Beteiligungsformen gilt es unter einer multimodalen Perspektive herauszuarbeiten.

Dabei kommen die Konzepte Interaktionsarchitektur, Sozialtopografie und Interaktionsraum zum Tragen, die wiederum aufeinander bezogen sind, da "die Interaktionsarchitektur raumbasierte Implikationen für Raumnutzung expliziert und somit auf Sozialtopografie verweist" (Schmitt 2015: 7). Interaktion in Mehrpersonen-Konstellationen basiert aus multimodaler Perspektive auf den von den Interaktanten gemeinsam hergestellten Interaktionsräumen, die die körperlich-räumliche Trägerstruktur der Interaktion darstellen und für die spezifischen Zwecke situativ konstituiert und angepasst werden (vgl. ebd., 7). Da die raumbasierten Handlungsaktivitäten der Beteiligten, insbesondere die der Lehrer/innen, viel früher zum Einsatz kommen als deren verbale Handlungen, beginnt der analytische Einstieg nicht mit einer Rekonstruktion verbaler Aktivitäten. Die sprachliche Handlungsebene wird erst im Verlauf der Analysetätigkeit in ihrem sequenziellen Verlauf beleuchtet. Vielmehr gilt es, in einem ersten Schritt den Raum selbst in seiner Angebots- und Erwartungsstruktur zu untersuchen, denn die gemeinsame Aushandlung des Ziels, eine fokussierte Interaktion herzustellen, hat "eine evidente räumliche Organisation bzw. Grundlage" (Schmitt 2015: 8). Hierfür wird sowohl der "unbelebte" Raum als auch die konkrete Raumnutzung und die Koordinationsleistungen der Beteiligten sowie die Manipulation von Objekten im Raum als implikationsreiche Ressource beim Übergang in eine zweckgerichtete, auf Wissen ausgerichtete Kommunikation, untersucht.

In einem ersten Schritt (Kapitel 4.1) wird der Raum, hier: das Klassenzimmer, durch die Rekonstruktion seiner interaktionsarchitektonischen Angebotsstruktur im Rahmen des Lehr-Lern-Kontextes auf spezifische Implikationen, die damit verbunden sind, analysiert. Bei der Rekonstruktion und Analyse der Interaktionsarchitektur kommen Standbilder als Illustration für eine Interaktion im unterrichtlichen Kontext zum Einsatz. Da in meinem Datenkorpus alle Klassenräume eine nahezu identische Ausrichtung mit einem Vorne-Bereich, an dem sich das Lehrerpult, die Tafel, der Overheadprojektor und u.U. ein Schrank befindet, aufweisen, habe ich mich dazu entschieden, in diesem ersten Schritt nur einen Raum exemplarisch näher zu untersuchen. Dieses Vorgehen erscheint mir am zielführendsten, wenn es um die Frage nach Angebotsstrukturen und Implikationen für unterrichtliche Zwecke geht. Ein Wechsel zwischen unterschiedlichen und doch ähnlichen Räumen würde bei der Beschreibung der Raumstruktur keinen Nutzen erbringen.

In einem zweiten Schritt (Kapitel 4.2) werden die konkret vollzogenen Aktivitäten der Beteiligten unter Nutzung des zur Verfügung gestellten Raumangebots beleuchtet. Dabei wird eine Reihe von Standbildern, die die Beteiligten in körperlich-räumlichen Konfigurationen zeigen, detailliert analysiert, wobei die Beschreibung der Standbilder von einem sozialtopografischen Wissen geleitet wird. Da sich die Personen, hier die Schüler/innen, in Mehrpersonenkonstellationen befinden, werden kommunikative Raumnutzungsaktivitäten, die inter-koordinative Strukturen aufweisen, untersucht. Von Interesse ist ferner, ob, wie und wann sich inter-koordinative Strukturen verändern, wenn Lehrer/innen das Klassenzimmer betreten und an der Herstellung eines auf gemeinsame Wissenskonstruktion ausgerichteten Interaktionsraum hinarbeiten. Es gilt zu beleuchten, welche Projektionen mit den jeweiligen Vorbereitungspraktiken

durch die Lehrer/innen verbunden sind und wie Schüler/innen ihr Handeln daran ausrichten.

Bei der Rekonstruktion sozialtopografischer Relevanzen kommen Standbilder zum Einsatz, die aus dem Interaktionsereignis extrahiert und eigenständig analysiert werden, so dass ein kohärentes Interaktionsdokument entsteht, das die Aktivitäten der unterschiedlichen Beteiligten zeigt. Da Etablierungsphasen von Unterricht eine "späte" Verbalität aufweisen, werden die verbalen Aktivitäten der Lehrkräfte erst in einem dritten Schritt gemäß der Konversationsanalyse als Unterstützungsressource non-verbaler Handlungen untersucht (Kapitel 4.3).

In diesem letzten Schritt rückt die Analyse der multimodalen Interaktion in den Fokus. Es ist von Interesse, welche Rolle der verbale Einsatz der Lehrer/innen bei den Beteiligungsmöglichkeiten (aber auch Verpflichtungen) für die Schüler/innen und damit bei der Etablierung eines adäquaten, auf fokussierte Interaktion ausgerichteten öffentlichen Interaktionsraums spielt, dem als Basis für sein Gelingen eine spezifische multimodale Koordinationsstruktur zugrunde liegt.

#### **4.1 Räumliches Stillleben: Antizipatorische Nutzbarkeitshinweise im Raum**

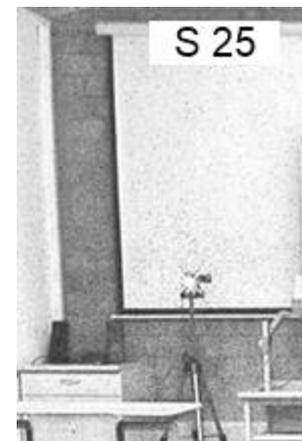
Räume, in denen es um die Konstruktion von Wissen geht (Klassenräume, Seminarräume, Hörsäle, etc.), weisen eine spezifische Raumstruktur und -anordnung auf. Noch vor Inbesitznahme durch die Beteiligten projizieren sie, welche Interaktion erwartbar ist. In diesem Kapitel wird ein Klassenraum in Bezug auf seine interaktionsarchitektonische Struktur und die darin enthaltenen Nutzbarkeitshinweise näher untersucht. Die Personen, die im Klassenzimmer anwesend sind (meine Aufnahmen enthalten keine Bilder von Räumen, in denen sich noch keine Personen befinden), werden in diesem ersten Schritt noch nicht fokussiert. Bei der Wahl der Standbilder kamen als Kriterien zum einen Informationsreichtum und Kameraperspektive zum Tragen. Zur Beschreibung der Standbilder wird die vertikale Beschreibungsebene (hier: von links nach rechts) vorgenommen, da diese der europäischen Les-Richtung am ehesten entspricht. Die Standbilder dienen zur Illustration für eine auf Wissensvermittlung ausgerichtete Raumstruktur im unterrichtlichen Kontext.



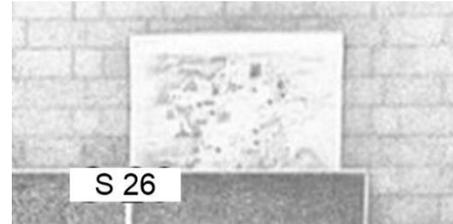
Die Standbilder 23 und 24 geben einen Eindruck von der typischen Architektur eines Klassenraums, die die institutionalisierte Rahmung der Interaktion Unterricht zu verstehen gibt. Die Grundfläche des Raums beträgt in etwa 60 m<sup>2</sup>, es gibt mehrere Tische und Stühle, die auf ein "Vorne" ausgerichtet sind. Sieht man sich die Raumstruktur aus der Perspektive der vorderen Videokamera (S 24) an, zeigt sich, dass es neben dem "Vorne"-Bereich ein "Hinten" gibt. Die vordere Zone ist der Bereich, wo Lehrer/innen die meiste Zeit agieren und sich die Tafel sowie weitere Objekte, die der Visualisierung von Informationen dienen, befinden. Die Ausrichtung der Stühle auf den Fokusbereich der Lehrer/innen projiziert eine *one-face-to-many-faces* Interaktionskonstellation, die für den Frontalunterricht gängig ist. Der Bereich um die Tafel ist durch die Ausrichtung des Gesichtsfeldes der Schüler/innen auf diesen Bereich von besonderer Sichtbarkeit. Bereits an dieser groben Beschreibung zeigt sich, dass die Erscheinungsform des Klassenraums institutionsspezifische Situationen für die Beteiligten (im Sinne von Nutzbarkeitshinweisen) erwartbar macht. So manifestiert sich in den zur Tafel ausgerichteten Stühlen und Tischen die Erwartung, dass sich eine Mehrzahl von Schülern/innen in sitzender und nach vorne ausgerichteter Position am Unterricht beteiligt und u.U. Mitschriften anfertigt.



Im Sinne von antizipatorischen Nutzbarkeitshinweisen im Raum werden im Folgenden einzelne Aspekte des Raumes näher fokussiert. Sieht man sich zunächst den Schreib- und Vorfühbereich (vgl. Hausendorf 2012: 49) des Lehrers an, sieht man dort mehrere Objekte, die man vorwiegend aus institutionell hergerichteten Räumen kennt und die dazu dienen, Informationen für andere sichtbar zu machen. Gemäß der gewohnten Les-Richtung von links nach rechts lässt sich auf der linken Seite eine Leinwand erkennen (S 25), die bereits aufgerollt ist, was darauf schließen könnte, dass diese entweder erst in "Betrieb" genommen wurde oder aber in naher Zukunft zum Einsatz kommt. Eine andere Sichtweise wäre, dass es in diesem Kontext gar nicht üblich ist, die Leinwand nach Nutzung zusammenzurollen. Neben der Leinwand befindet sich auch ein Overheadprojektor. Wie die Leinwand dient dieses technische Hilfsmittel dazu, Informationen für andere bereitzustellen bzw. sichtbar zu machen. Beide Hilfsmittel zusammen ergeben den Schluss, dass die Leinwand dazu dient, Folien, die auf dem Overheadprojektor aufgelegt werden, zu projizieren und für die Teilnehmerschaft, die auf den gegenüberstehenden Stühlen und Tischen Platz nimmt, sichtbar zu machen. Weiter lässt sich auf der linken Seite ein kleiner weißer Schrank erkennen (S 25), auf dem ebenfalls ein technisches Gerät steht. Es könnte sein, dass es sich dabei um einen Lautsprecher handelt. Diese Annahme ist nur spekulativ, denn selbst bei starker Vergrößerung kann nicht genau erkannt werden, um was für ein technisches Gerät es sich handelt. Das weiße Schränkchen hat mindestens ein Schubfach, in dem kleinere



Gegenstände aufbewahrt werden können. Geht man einen Schritt weiter, lassen sich weitere Basiselemente, die den Raum in seiner Funktionalität konstituieren, festmachen. Das für Unterricht wohl typischste Arbeitsinstrument ist sicherlich die Tafel. Sie dient der Verschriftlichung von Informationen, die von den Rezipienten/innen in der Regel schriftlich vorgenommen werden. Oberhalb der Tafel lässt sich ein weiteres interaktionsarchitektonisches Element festmachen. Es handelt sich dabei um eine Landkarte (S 26), die wohl am häufigsten im Geografie-Unterricht eingesetzt wird. Unmittelbar neben dem rechten Tafelflügel befinden sich mathematische Hilfsmittel, die an der Wand auf einer Art Tafel fixiert sind. Wie die anderen Objekte (Leinwand, Overheadprojektor, Tafel und Landkarte) ist auch dieses Hilfsmittel nicht mobil, sondern fester Bestandteil des Raums. Aufgrund ihrer Fixiertheit im Raum lassen sich die gesamten Objekte im Vorne-Bereich als zu dem Raum gehörende Basiselemente festmachen, die je nach Benötigung bzw. je nach unterrichtetem Fach relevant gesetzt werden. Wie oben bereits angesprochen, befinden sich in dem Klassenraum mehrere Tische und Stühle, die zum Frontbereich des Raums ausgerichtet sind. Es ist offensichtlich, dass Stühle und Tische ein "funktionales Architekturensemble" (Schmitt/Dausendschön-Gay 2015: 19) bilden und für diesen Raum als "architektonische Grundelemente" (ebd., 19) dienen. Dies lässt die Frage nach handlungstypologischen Implikationen aufkommen bzw. welche Form der Beteiligung die räumliche Struktur ermöglicht und/oder verhindert. Sieht man sich die Beschaffenheit der Stühle und Tische genauer an, fällt auf, dass diese tendenziell beweglich sind, d.h., sie können verschoben und an einem anderen Ort im Raum platziert werden, wodurch sich eine andere Anordnung des Raums ergeben würde. Für die Frage nach handlungstypologischen Implikationen ist eine vorwiegend sitzende Tätigkeit als Präsenzform zu erwarten.



Achtet man auf Gegenstände, die sich im Raum befinden, kann man weitere handlungstypologische Implikationen festmachen. Beginnt man die Les-Richtung von vorne nach hinten, fällt auf, dass sich vorne links neben dem Sitzplatz im Innenbereich des Raums ein Rucksack befindet (S 27). Dieser ist mit der Vorderseite auf den Boden gelegt, da die Trageriemen nach oben in Richtung Decke zeigen. Was sich in diesem Rucksack befindet, kann aufgrund des unterrichtlichen Settings erahnt werden. So ist davon auszugehen, dass sich darin Utensilien befinden, die für das Arbeiten an dem Tisch vorgesehen sind. Dazu gehören neben Büchern und Heften Stifte sowie andere Utensilien, die für das Schreiben im Kontext eines Rahmens, in dem es um Informationsvermittlung geht, relevant und brauchbar sind. Wandert man mit dem Blick etwas nach rechts, so erkennt man einen weiteren Rucksack. Dieser ist nicht wie der erste Rucksack auf den Boden abgelegt; aufgrund der minimalen Distanz zum Boden wird der Rucksack höchstwahrscheinlich an einer Halterung, die an dem Tisch angebracht ist, aufgehängt sein. Richtet man seinen Blick auf die linke Wandseite, kann man ein auf dem

Tisch platziertes Federmäppchen sehen, das auf ein Heft abgelegt ist (S 27). Welche Arbeiten an den Tischen verrichtet werden, lassen die Utensilien "Federmäppchen" und "Heft" erahnen. So werden keine größeren handwerklichen Arbeiten an den Tischen verrichtet werden, sondern Schreibaarbeiten. Vergleicht man den ersten Platz vorne links mit dem aktuell in den Blick genommenen, lassen sich in Bezug auf vororientierte Handlungsaktivitäten bereits erste Schlüsse ziehen: Während der vordere Rucksack noch in einem Stadium des "Unberührtseins" ist – der Arbeitsplatz ist noch nicht mit Utensilien bestückt – ist die Vororientierung auf das Kommende an dem hiesigen Platz bereits weiter fortgeschritten, denn: Die zum Schreiben benötigten Hilfsmittel sind bereits auf dem Platz bereitgestellt, so dass das Arbeiten unmittelbar beginnen könnte. Auch der neben dem Tisch auf dem Boden stehende Rucksack unterscheidet sich von dem Rucksack vorne links. So lässt sich erkennen, dass dieser bereits geöffnet ist. Dies ist auch erwartbar, da die Utensilien, die sich höchstwahrscheinlich in dem Rucksack befanden, aus diesem herausgeholt und auf dem Tisch platziert wurden.



Sieht man sich die rechte Wandseite an, zeigt sich ein ähnliches Bild. Wie die Tische auf der linken Seite ist auch hier zu erkennen, dass mit präparativen Aktivitäten begonnen wurde. So lässt sich ein Federmäppchen und ein Gegenstand erkennen (S 28, S 29). Um was es sich bei dem Utensil handelt, lässt sich nur schwer erahnen. Es könnte sich um ein zweites Aufbewahrungsmittel für Stifte oder aber um ein dickeres Heft mit Einband handeln.

Die Tür mit ihrer Funktion der Raumtrennung von äußeren Gegebenheiten ist hier implikationsreich (S 30). Dass sie noch nicht geschlossen ist, zeigt, dass der Unterricht noch nicht angefangen hat. Vielmehr vermittelt die offenstehende Tür sowohl Personen, die sich bereits im Raum befinden, als auch Personen, die diesen Raum betreten, dass der Unterricht noch nicht begonnen hat. So können Personen von außen ohne Anklopfen in den Raum hereintreten und Personen, die sich bereits eingerichtet haben, diesen wieder verlassen, ohne eine Störung anderer zu riskieren oder gar mit



Sanktionierungen durch Lehrer/innen rechnen zu müssen. Die offenstehende Türe wird im weiteren Verlauf der Untersuchung noch von weiterer Relevanz sein.



Verharrt man an den bisherigen Beobachtungen einen Augenblick, lässt sich festhalten, dass die Herrichtung des Raums unterschiedliche Handlungsebenen aufweist. Während die Schüler/innen für ihre Arbeiten an den Plätzen eigene Materialien und Utensilien mitbringen müssen, stellt der Raum eigene Utensilien zur Verfügung: Man kann zwischen einer persönlichen Handlungsebene auf dem Arbeitsbereich der Schüler/innen und einer öffentlichen Handlungsebene, die zur Raumstrukturierung beiträgt, unterscheiden. Während erste in den Bereich der Schüler/innen fällt, gehören die Utensilien, die den Raum auf institutioneller Ebene konstituieren, zum festen Inventar des Klassenzimmers und müssen nicht von den Raumnutzern/innen mitgebracht werden. Wie im Falle von Stühlen, Tischen, Leinwand, Overheadprojektor und Schrank handelt es sich bei den mathematischen Hilfsmitteln (S 31) um "interaktionsarchitektonische Basiselemente" (Schmitt/Dausendschön-Gay 2015: 21 f.), die dem Raum die Funktion der Wissensvermittlung zuschreiben und zum festen Inventar für die in dem Raum realisierten Zwecke gehören.

Ferner lässt sich an dieser Stelle zeigen, dass zeitlich unterschiedliche Orientierungen das Raumarrangement konstituieren. Fasst man die bisher untersuchten Aspekte



der Raumsituation zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Die Tische und Stühle, die alle auf den Schreib- und Vorführbereich hin ausgerichtet sind, sowie die in dem Raum befindlichen Utensilien wie Rucksäcke, Federmäppchen und Heft, lassen den Schluss ziehen, dass alle an den Tischen

Sitzenden dieselbe Tätigkeit ausführen werden. Man hat es mit einem Funktionsraum zu tun, in dem in vorwiegend sitzender Tätigkeit Informationen aufgenommen und schriftlich fixiert werden. Neben den mitgebrachten Utensilien implizieren die statische Leinwand sowie der Overheadprojektor, dass es sich um einen institutionellen Raum handelt, in dem es um Wissen und Wissensvermittlung geht. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich noch keine einheitliche Handlungsorientierung festmachen lässt. So ist ein Tisch in seiner Einsatzbereitschaft weiter fortgeschritten als andere (vgl. S 32, S 33). Diese Diskontinuität lässt den Schluss ziehen, dass noch Aktivitäten vorgenommen werden müssen, die auf eine einheitlich konstituierte Orientierung verweisen, und zwar auf eine gemeinsam hergestellte fokussierte Interaktion im schulischen Kontext.



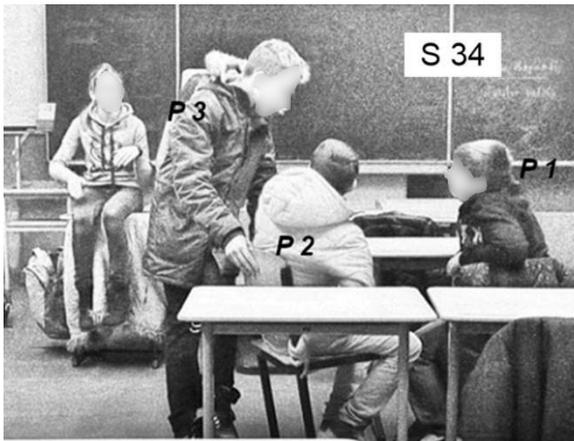
Dass nicht nur zwischen der architektonischen Struktur und der Sozialform eines Klassenzimmers eine Verbindung besteht, zeigt sich auch an anderen Räumen (Krankenhäuser, Kirchen, Museen, etc.), „deren Bauweise und Gestaltung die gesellschaftliche Differenzierung der Kommunikation unmittelbar erfahrbar machen“

(Hausendorf 2012: 65). Die Rekonstruktion des Klassenraums konnte zeigen, dass das soziale Ereignis "Unterricht" eine architektonische Form gefunden hat, in der dieser zum Tragen kommen kann. Der Raum hat dabei seine spezifischen Nutzbarkeits-hinweise, die aufgrund geteilten Wissens über die Verbindung zwischen Raum und Sozialform (hier: Unterricht) eine bestimmte Interaktion möglich und erwartbar machen.

## 4.2 Raumnutzung durch Personen

### 4.2.1 Symmetrische Beziehungskonstellationen im Raum

Während in vorherigem Kapitel der Raum in seiner Angebotsstruktur näher unter-



sucht wurde, sollen im Folgenden die Raumnutzungsformen durch Schüler/innen, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahme im Raum befinden, fokussiert werden, um weitere Informationen über das Handlungsstadium im Klassenraum zu bekommen. Im Sinne von Hausendorfs Nutzbarkeitserwartungen zeigt das architektonische Arrangement von Räumen deren Implikationen zwar an, den Hinweis darauf, ob der Raum in seiner Funktion ge-

nutzt wird, liefern die Orientierungen und Handlungen der Beteiligten. Diese sollen im Folgenden näher untersucht werden.

Geht man von Goffmans Verständnis von Encounter aus, das sich

(durch mehr oder weniger stark ausgeprägte) körperlich-räumliche (An)Geordnetheit und Zugewandtheit der Beteiligten, verstärkte Relevanz gemeinsamen Handelns sowie durch eine grössere Offenheit, verbal zu kommunizieren (Ruoss 2014: 164)

auszeichnet, lassen sich auf den Standbildern 23 und 24 mindestens drei Encounter im Raum erkennen. Fokussiert man zunächst die Personengruppe im mittleren vorderen Raumbereich (S 34), sieht man drei junge männliche Personen, die ein Encounter bilden (E1). Die Betrachtung der rechten Person (P 1) zeigt einen etwa 12 - 13-jährigen Jungen, der in seitlicher Position auf seinem Stuhl sitzt und den linken Arm auf seiner Stuhllehne abgestützt hat. Dass er seine Jacke ausgezogen und über seinen Stuhl gelegt hat, ist in Bezug auf die Vororientierung auf den Unterricht interessant. So impliziert die abgelegte Jacke zumindest ein längeres Verweilen auf diesem Platz, denn Aufenthalte von kurzer Dauer benötigen in der Regel kein Ablegen von Kleidungsstücken (vgl. Schmitt/Dausendschön-Gay 2015). Ob sich Utensilien auf dem Tisch befinden, ist anhand des Standbildes nicht zu erkennen, da die Person einen Teil des Tisches verdeckt. Eine Vergrößerung der Person (S 35) zeigt, dass sie

ihren Kopf leicht schräg hält, wobei ihr Gesichtsfeld zu einem der beiden anderen



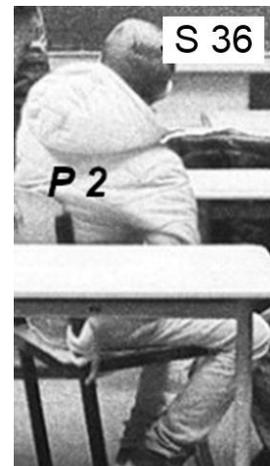
Schüler ausgerichtet ist. Aufgrund der leichten Hebung des Kopfes nach oben ist jedoch davon auszugehen, dass der Junge seinen Blick auf den Schüler, der ihm gegenübersteht (P 3), richtet. Die seitliche Sitzposition, die parallel zur Tafel ausgerichtet ist, zeigt, dass dieser Bereich zumindest aktuell nicht von Relevanz ist und eine Rahmung zur Verfügung steht, die eine "lockere" Sitzposition und Fokusverschiebung, fernab des "Vorne"-Bereichs erlaubt. Wendet man seine Aufmerksamkeit auf die zweite Person (P 2), ist festzuhalten, dass diese mit dem Rücken zur Kamera gedreht ist (S 36). Im Gegensatz zur ersten Person trägt sie ihre Jacke noch am Körper. Aus welchem Grund der zweite Junge seine Jacke noch am Körper trägt, könnte u. U. daran liegen, dass er erst vor Kurzem das Zimmer betreten hat.

Wendet man seine Aufmerksamkeit wieder zurück zu Standbild 35, lässt sich erkennen, dass Person 1 nicht gerade, mit Kopf nach vorne ausgerichtet auf ihrem Stuhl sitzt. Der Stuhl zeigt zwar parallel nach vorne, was sich daran erkennen lässt, dass die über die Stuhllehne gehängte Jacke eine gerade Ausrichtung aufweist. Die Person selbst sitzt jedoch in einer 45 Grad-Drehung zur Tafel, so dass sie mit ihrem Oberkörper in Richtung der beiden männlichen Mitschüler orientiert ist. Geht man davon aus, dass Interaktion auf körperliche Zuwendung beruht, lassen sich hier interessante Schlüsse ziehen. Während Person 1 körperlich auf die anderen beiden Mitschüler orientiert ist, ist Person 2 körperlich auf keinen der beiden anderen Schüler gerichtet. In Bezug auf die Frage nach fokussierter Interaktion, die eine Kommunikationssituation darstellt,

in der zwei oder mehrere Beteiligte gemeinsam anwesend sind und – meist unter Einbezug einer Gesprächsaktivität – einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus teilen (Goffman 1963, zitiert nach Ruoss 2014: 162)

lassen sich hier interessante Auffälligkeiten feststellen: Während Person 1 durch ihre Körper- und Gesichtsausrichtung Zuwendung signalisiert, zeugt die Körperhaltung seines direkten Banknachbarn keine Fokussierung auf einen der beiden anderen Mitschüler, wobei es durchaus sein könnte, dass Person 2 verbale Rezeptionssignale äußert, auch wenn sie körperlich nicht auf die anderen Beteiligten ausgerichtet ist.

Fokussiert man die dritte Person (P 3) genauer, lässt sich erkennen, dass diese (im Gegensatz zu den anderen beiden Personen) in unmittelbarer Nähe der beiden anderen Schüler steht. Bei diesem Bereich im Raum handelt es sich offensichtlich nicht um den Arbeitsplatz dieses Schülers, da sich an dem Ort nur zwei Personen niederlassen können. Der Arbeitsplatz bzw. Sitzplatz des dritten Jungen muss also irgendwo anders in diesem Raum sein. Wie Person 2 trägt auch dieser Schüler seine Jacke noch am Leib, was (zusammen mit seiner stehenden Position) dafür spricht, dass er noch nicht auf die kommende Kernaktivität vorbereitet ist.



Entgegen den anderen Personen hat P 3 ihren Platz verlassen (oder noch nicht eingenommen), um in fokussierte Interaktion mit den anderen beiden Personen zu treten. Seine Mimik und Körperausrichtung zeugen von Lebendigkeit und kommunikativem Austausch (vgl. S 37). Seine Blickrichtung ist fokussiert auf eine der beiden anderen Personen. Das Anblicken und die Positionierung in unmittelbarer Nähe der anderen Beteiligten rückt ihn in einen Bereich, „in dem er selbst für andere in einem erhöhten Maße wahrnehmbar ist“ (Ruoss 2014: 183). Durch das Platzieren an diesem Ort zeigt P 3, vorrangig durch ihre Proxemik sowie durch körperliche



Ko-Orientierung, ihre Partizipationsbereitschaft mit zumindest einem der Beteiligten an. P3 koordiniert sich zu den anderen beiden Personen so, „dass sie gemeinsam interaktiv ein stabiles körperlich-räumliches Fundament herstellen und damit die Absicht einer gemeinsamen fokussierten Interaktion anzeigen“ (ebd., 172). Es lässt sich festhalten, dass mindestens zwei der Beteiligten (P1 und P 3) in fokussierter Interaktion stehen und ihren Teilnehmerstatus demonstrieren, indem sie eine bestimmte Haltung, Orientierung und räumliche Position einnehmen.

Die links an der Tischkante stehende Person (P 3) drückt nicht nur mimisch und durch ihre Blickrichtung ihre Involviertheit an einer fokussierten Interaktion aus, sondern durch unterschiedlich körperlich-räumliche Ressourcen. So ist sie leicht nach vorne gebeugt, stützt ihren rechten Arm an der Stuhllehne und ihren linken Arm auf dem Tisch von P2 ab (siehe S 38, 39). Das Händeabstützen als haptische Ressource hat für die anderen Beteiligten "strukturimplikative Funktion" (Ruoss 2014: 167), indem sie sie in die unmittelbare Nähe einer sozialen Situation rückt. Laut Schegloff (1968) kann man hier auch von einem "attention getting device" sprechen (zitiert nach ebd., 171), wodurch unmittelbar Kontakt mit dem Encounter etabliert wird.



Die links an der Tischkante stehende Person (P 3) drückt nicht nur mimisch und durch ihre Blickrichtung ihre Involviertheit an einer fokussierten Interaktion aus, sondern durch unterschiedlich körperlich-räumliche Ressourcen. So ist sie leicht nach vorne gebeugt, stützt ihren rechten Arm an der Stuhllehne und ihren linken Arm auf dem Tisch von P2 ab (siehe S 38, 39). Das Händeabstützen als haptische Ressource hat für die anderen Beteiligten "strukturimplikative Funktion" (Ruoss 2014: 167), indem sie sie in die unmittelbare Nähe einer sozialen Situation rückt. Laut Schegloff (1968) kann man hier auch von einem "attention getting device" sprechen (zitiert nach ebd., 171), wodurch unmittelbar Kontakt mit dem Encounter etabliert wird.



E1 lässt auch Schlüsse in Bezug auf das Stadium der Handlungsorientierung und der Nutzung des Raumangebots zu. So ist ersichtlich, dass es sich um einen Raum handelt, der noch keine Präsenzform darstellt, die der gemeinsamen Wissenskonstruktion im Rahmen von Unterricht dient, denn: Dass der Junge sich in stehender Position an einem fremden Platz aufhält, zeugt von größtmöglicher Ausnutzung eines sog. Freiraums, in dem ihm diese freie Platzwahl im Raum ermöglicht ist, ohne mit Sanktionierungen durch den Lehrer rechnen zu müssen.

Es bleibt festzuhalten: Bisher wurden drei Personen, die ein Encounter (E1) bilden, näher untersucht. Die eingenommenen Positionen im Raum weisen noch keine Ausrichtung auf den "Vorne"-Bereich auf. Vielmehr befinden sich die drei Schüler in einer Warteposition auf den Unterrichtsbeginn, was zugleich den "transitorischen und dynamischen Zustand" (Dausenschön-Gay 2015: 41) in Bezug auf die Herstellung eines Funktionsraums illustriert.

Blickt man in den vorderen Bereich des Klassenzimmers, lässt sich ein weiteres Encounter (E2) erkennen. Aufgrund der Positionierung der beiden Encounter (E1 und E2) zueinander lässt sich schließen, dass diese in keiner fokussierten Interaktion stehen (vgl. S 40).



Vielmehr handelt es sich um zwei unterschiedliche Encounter in ein und demselben Funktionsraum. Sieht man sich zunächst das Mädchen, das links auf dem Tisch sitzt

(S 41; P 4), an, zeigt sich, dass sie mit dem Rücken zur Tafel ausgerichtet ist, was dafür spricht, dass der Sprech- und Zuhörerraum derzeit noch nicht interaktiv relevant gesetzt ist. Im wahrsten Sinne des Wortes dreht sie diesem Bereich den Rücken zu. Wie P 1 hat auch das Mädchen ihre Jacke nicht mehr am Leib, sondern über die Stuhllehne gehängt. Ob sich Utensilien auf dem Tisch befinden, lässt sich anhand des Standbildes nicht erkennen.

Ihre Platzierung auf dem Tisch kann als Warteposition auf das Kommende interpretiert werden. Sofern sie ihre Einrichtung auf ihrem Arbeitsbereich abgeschlossen hat und der Tafelbereich (noch) nicht von Relevanz ist, markiert sie mit der Wahl ihrer Position, dass sie mit der Etablierung der auf den Unterricht vorbereitenden Maßnahmen fertig ist. Die Öffnung ihres Körpers in den Bereich des Raumes vor ihr ermöglicht ihr zudem leichter in fokussierte Interaktion mit anderen, hier: den anwesenden Personen zu treten. Dass Schüler/innen im Rahmen von Etablierungsphasen von Unterricht eigenen Relevanzen oder fokussierten Interaktionen an ortsfremden Plätzen, wie bspw. dem Fensterbereich, eingehen, konnten Schmitt/Dausendschön-Gay (2015) zeigen. Auch wenn sich in unmittelbarer Nähe zu dem Mädchen eine andere Schülerin befindet, ist anhand des Standbildes 41 nicht zu bestimmen, ob sich die beiden Schülerinnen in kommunikativem Austausch befinden. Sieht man sich die Kopfausrichtungen der beiden Mädchen an, lassen sich daran keine Anzeichen für eine fokussierte Interaktion festmachen. Während die Schülerin auf dem Tisch nach hinten seitlich blickt, richtet das andere Mädchen ihren Blick an ihr parallel vorbei aus. Auch körperlich lassen sich Unstimmigkeiten in Bezug auf eine fokussierte Interaktion festmachen. Zwar ist das Mädchen rechts (P 5) körperlich auf ihre Klassenkameradin ausgerichtet, P 4 weist körperlich jedoch eine offene Position in Richtung des hinteren Raumes auf. Aufgrund der Ko-Präsenz (vgl. Ruoss 2014: 163) der beiden Personen ist eine fokussierte Interaktion ohne größeren Aufwand möglich. So müsste P 4 nur ihren Kopf in Richtung P 5 drehen, um in fokussierte Interaktion zu ihr zu treten. Obgleich aufgrund der unterschiedlichen körperlichen Ausrichtungen keine kommunikative Kooperation erkennbar ist, etablieren die Beteiligten durch eine Verringerung körperlicher Distanz ein Encounter (E2), in welchem – zumindest in diesem Augenblick – nicht fokussiert interagiert wird.<sup>55</sup>

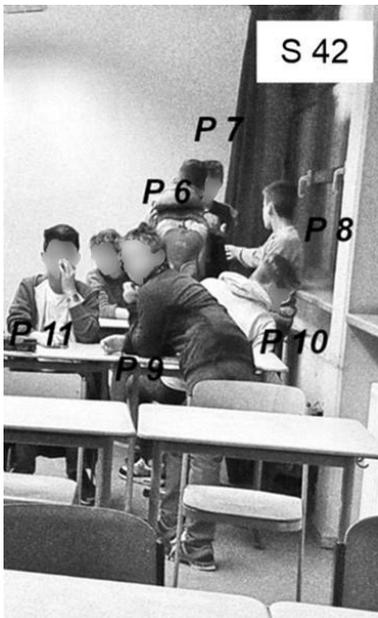


<sup>55</sup> Kendon (1979) unterscheidet innerhalb eines Miteinanders zwischen expliziten oder gerichteten und ungerichteten Interaktionen. Unter gerichteten Interaktionen (focussed interactions) spricht

Folgt man dem Verständnis, dass sich eine Person nicht in einer fokussierten Interaktion befindet, wenn "die Zuwendung zu einer Person eine Kopfdrehung von mehr als 90 Grad" (Müller/Bohle 2007: 160; Kendon 1979) aufweist, so ist die Konfiguration der beiden Schülerinnen zueinander diskussionswürdig. Wenn man sich die Ausrichtung der Köpfe der beiden Mädchen ansieht, wäre die Drehung des Kopfes in Richtung der anderen Person maximal 45 Grad, was für eine fokussierte Interaktion sprechen würde. Die Konfiguration des Körpers des Mädchens, das auf dem Tisch sitzt, weist jedoch eine stabil nach hinten ausgerichtete Zentrierung auf, was eher nicht als Ausdruck einer fokussierten Interaktion gewertet werden kann. So nehmen die Mitglieder, die in Interaktion stehen, sehr ähnliche Körperpositionen ein und zeigen sich so gegenseitig ihren gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus an. Standbild 41 zeigt unterschiedliche körperliche Ausrichtungen und Fokusausrichtungen der beiden Schülerinnen, die jedoch aufgrund der räumlichen Nähe der beiden Schülerinnen zueinander ohne größeren Aufwand (wieder) hergestellt werden können.

Welche Funktion ergibt sich aus dieser Erkenntnis für die Personen, die E1 und E2 angehören, als auch für Außenstehende der beiden Encounter? Geht man davon aus, dass Encounter abgeschlossene Einheiten von Beteiligten darstellen, die sowohl den Beteiligten als auch Außenstehenden angezeigt werden, hat die räumliche Anordnung der Dreiergruppe (E 1) zur Folge, dass deren Bereich ein Interaktionsterritorium darstellt und ein "Eindringen" Anderer eher erschwert wird. Dies ist bei E 2 in diesem Ausmaß so nicht "lesbar". Dafür spricht sowohl die offene nach hinten in den Raum ausgerichtete Körperhaltung von P 4 als auch die Orientierungen der beiden Mädchen zueinander.

Die Perspektive der vorderen Videokamera zeigt, dass sich am hinteren Fensterbereich ein drittes Encounter (E 3) etabliert hat. So sieht man sieben weitere männliche Schüler, die der Alterskohorte der fünf anderen Schüler/innen angehören (siehe S 42).



Innerhalb dieser Personengruppe<sup>56</sup> lassen sich weitere Interaktionseinheiten erkennen. Beginnt man mit dem Bereich am und um das Fenster, sieht man auf Standbild 42 drei Personen, die die Fensterumgebung als Ort ihres Miteinanders gewählt haben. Es ist offensichtlich, dass die drei Jungen am Fenster (P 6, P 7, P 8) in einer fokussierten Interaktion sind. Die Person mit dem Rucksack auf dem Rücken (P 6) und der ihr gegenüberstehende Junge (P 7) sind körperlich aufeinander zugerichtet, der Abstand zwischen ihnen ist minimal. Die Konfiguration der beiden Jungen zueinander spiegelt die eines kooperativen Paares wider, das in einer "vis-a-vis-Orientierung"

man, "wenn zwei oder mehrere Personen ihrer Aufmerksamkeit eine gemeinsame Richtung geben, wie es bei Gesprächsteilnehmern, Kartenspielern oder Freunden, die einander zuwinken, der Fall ist." (zitiert nach Müller/Bohle 2007: 129)

<sup>56</sup> Die Bezeichnung "Gruppe" bezieht sich auf eine "Anzahl von Personen, die in einer organisierten Beziehung zueinander stehen, unabhängig davon, ob sie sich zu dieser Zeit in einer Versammlung befinden oder nicht." (Kendon 1979: 205; vgl. auch Goffman 1963)

(Müller/Bohle 2007: 133) in interaktivem Austausch steht. Welche Rolle nimmt die dritte Person (P 8) in dieser Konfiguration ein? Sieht man sich ihre Ausrichtung näher an, fällt auf, dass sie eine stabile räumliche Anordnung ihres Körpers eingenommen hat, wobei sie mit der Rückseite des Körpers an der Heizung angelehnt ist. Die Ausrichtung des Oberkörpers weist direktional in Richtung der beiden anderen Personen (P 6, P 7). Auffallend ist die Geste, die der Junge mit seinem rechten Arm macht und die durchaus als haptisches *summons* verstanden werden kann. Die Streckung des Arms ist nahezu maximal und P 8 kann den Jungen mit dem Rucksack (P 6) mit seiner Hand berühren. Geht man davon aus, es einige Körperhaltungen gibt, die spezifisch für bestimmte Mitteilungsformen sind, handelt es sich bei dieser haptischen Geste höchstwahrscheinlich um einen Wechsel seiner Rolle innerhalb des Encounter.<sup>57</sup> So könnte der Schüler P 6 unterbrechen und selbst etwas beitragen wollen. Aufgrund ihrer körperlichen Orientierungen zueinander scheinen die drei Personen in keiner interaktiven Beziehung zu den restlichen vier Personen zu stehen.

Auf den ersten Blick lässt sich bei den anderen vier Personen keine fokussierte Interaktion feststellen und/oder sie wurde kurzfristig unterbrochen. Sieht man sich die restlichen vier Personen genauer an, zeigt sich keine auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtete Interaktion. Richtet man seine Aufmerksamkeit auf die Person vorne (P 9), die in gebeugter Position mit dem Oberkörper auf einem Tisch abgestützt ist, zeigt sich, dass in der Wartephase auf den Unterricht Positionen und Posituren eingenommen werden, die man im laufenden Unterricht nicht erwarten würde. Die Aufmerksamkeit des Jungen ist zwar auf den Tafelbereich gerichtet, betrachtet man seine gewählte Position an dem Tisch, auf dem ein anderer Mitschüler seinen Platz eingenommen hat, ist davon auszugehen, dass sie in irgendeiner Art des interaktiven Austauschs standen, der zu diesem Moment unterbrochen zu sein scheint. Auch der Junge, der P 9 gegenüber sitzt, macht zu dem Zeitpunkt des Standbildes nicht den Eindruck, dass er in kommunikativem Austausch mit seinem Gegenüber ist. Vielmehr ist er mit selbstbezogenen Aktivitäten, hier: Die Berührung seines Gesichtes mit der linken Hand, beschäftigt. Die Ausrichtung von P 10 ist auffallend. So sitzt sie so auf dem Stuhl, dass sie dem Tafelbereich den Rücken zudreht (ähnlich wie P 4). Abgesehen von der Wahl der Körperausrichtung lässt sich festmachen, dass die Person zu diesem Zeitpunkt in keiner Interaktion mit anderen Personen steht. Vielmehr scheint sie damit beschäftigt zu sein, an ihrem Rucksack zu manipulieren, was dafür spricht, dass es sich bei diesem Ort um den Arbeitsbereich dieser Person handelt. Die letzte Person (P 11), die in Nähe der Personengruppe zu erkennen ist, richtet ihre Aufmerksamkeit wie P 10 auf den Tafelbereich. Eine fokussierte Interaktion mit der Dreiergruppe neben ihr und den anderen drei Personen ist nicht festzumachen.

Neben den beschriebenen Personen befinden sich im hinteren Raumbereich weitere Personen, die entweder selbstbezogenen Aktivitäten nachgehen oder innerhalb eines Encounter interagieren. Die detaillierte Beschreibung der anderen Personenkonstellationen würde an dieser Stelle zu keinem Mehrgegnis der Analyse führen.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Zur Rolle von Kommunikationsformen und Wechsel der Körperhaltung siehe Kendon 1979.

<sup>58</sup> Das Datenkorpus zeigt, dass neben dem Etablieren von Encounter im Rahmen von Etablierungsphasen Schüler/innen auch ohne Reduzierung der Distanz zueinander in Interaktion sind. Dies geht mit einem höheren Geräuschpegel einher.

Die bisherigen Beobachtungen zu "Stilleben im Raum" und "Raumaneignung durch Schüler/innen" ergeben folgende Schlüsse: Wie oben erwähnt, handelt es sich bei diesem Raum um einen Funktionsraum, in dem es um die Vermittlung von Wissen geht. Neben den im Raum befindlichen festen architektonischen Basiselementen wie Stühle, Tische, Tafel, geografische Landkarte, etc., lassen sich Utensilien erkennen, die von den Schülern/innen selbst mitgebracht werden (müssen) und vorwiegend für das Schreiben in sitzender Tätigkeit vorgesehen sind. Die Standbilder illustrieren die Struktur eines Klassenraums und dessen interaktionsarchitektonische Basiselemente sowie handlungstypologische Implikationen über die Nutzung des Raumes durch Personen, die den Raum zu diesem Moment strukturieren. Die aktuelle Nutzung des Raums durch die Schüler/innen bzw. die drei untersuchten Encounter legen dar, dass sich die Schüler/innen noch in der Wartephase auf den Unterricht befinden, wobei die Beteiligten im Raum Positionen und Posituren einnehmen, die man im Rahmen von Unterricht nicht erwarten würde. Zur Überbrückung der Wartezeit gehen die Personen unterschiedlichen Orientierungen nach, wobei der "aufsichtslose" Raum ihnen eröffnet, seine Quantität größtmöglich auszunutzen, indem sich die Schüler/innen in diesem frei bewegen und Orte im Zimmer zur längeren Verweildauer einnehmen (dürfen).

Die Standbilder geben zudem Einsichten in die Struktur eines Raumes, dessen "Symmetrieprinzipien" (Schmitt/Dausendschön-Gay 2015: 35) dazu führen, dass bestimmte Raumanordnungen in ihrer Quantität und Funktion vorhersehbar werden (vgl. die Ausrichtung der Stühle auf den Tafelbereich). Insbesondere die interaktionsarchitektonischen Konzepte Begehbarkeit und Verweilbarkeit (vgl. ebd., 36) kamen sowohl bei der Rekonstruktion des Raums als auch bei der Untersuchung der Personenkonstellationen im Raum zum Tragen. So konnte gezeigt werden, dass die möglichen Laufwege und Orte zur Verweilbarkeit im Raum größtmöglich in Anspruch genommen werden, wodurch ein ursprünglich zur Wissensvermittlung eingerichteter Funktionsraum zum "Warteraum" funktionalisiert wird. Insofern lässt sich bereits an dieser Stelle sagen, dass Räume in bestimmten Phasen multimodal für spezifische Zwecke so genutzt werden, dass sie mit dem Ziel der darin Agierenden, hier: die Überbrückung einer Wartesituation in Einklang sind, wobei die unterrichtliche Funktionalität des Raums temporär außer Kraft gesetzt wird und Grenzen überschritten werden (dürfen). Wie die Beschreibung des Raums gezeigt hat, lassen sich zwei markante Bereiche (Tafelbereich und auf diesen ausgerichtete Stühle) festmachen, die an unterschiedliche Beteiligungsrollen (Lehrende – Lernende) gekoppelt sind. Zum bisherigen Zeitpunkt befindet sich die Person, für die der Tafelbereich "reserviert" ist, noch nicht im Klassenzimmer, was für die Gestaltung der Wartesituation und die Nutzung des Raums durch die Anwesenden von Relevanz ist. Inwiefern die Fokuspersion die Phase des Wartens (mit)gestaltet, zeigt das nächste Kapitel.

#### **4.2.2 Raumaneignung durch Lehrende: Konstituierung des Funktionsraums für unterrichtliche Zwecke**

Während in den obigen Kapiteln der Raum selbst und der durch Schüler/innen funktional aufgeladene Raum im Fokus standen, fokussiert dieses Kapitel die Raumaneignung durch Lehrer/innen. Von Interesse ist die Frage, mit welchen multimodalen Ausdrucksressourcen sie die „räumliche und interaktive Grundlage für die Kommunikation

von Angesicht zu Angesicht“ (Müller/Bohle 2007: 129) bei Unterrichtsbeginn<sup>59</sup> herstellen und ein Auflösen der Wartesituation etablieren. Während bisher ausschließlich non-verbale Ressourcen in den Blick genommen wurden, treten in diesem Kapitel zusätzlich verbale Ausdrucksressourcen, im Sinne einer multimodalen Analyseperspektive, in den Fokus. Verbale und non-verbale Mittel werden dabei als gleichwertig betrachtet, da neben Verbalität spezifische Positionen und Posituren von Körperausrichtungen eine wertvolle Analysegrundlage darstellen: So stellen die Beteiligten durch ihre Körperausrichtungen einen gemeinsamen Raum her, wodurch sie sich wechselseitig versichern, „dass sie miteinander "ins Gespräch" kommen wollen, dass sie miteinander eine Interaktionseinheit bilden“ (Müller/Bohle 2007: 129).

Im Rahmen von Unterricht, bei dem eine Person einer Vielzahl von anderen Personen gegenübersteht, ist es die Aufgabe des Lehrers, der Lehrerin, einen Raum zu schaffen, in dem eine auf gemeinsame Wissenskonstituierung ausgerichtete Beteiligung stattfinden kann. Dieser „Herstellungscharakter“ (vgl. ebd., 130) kommt besonders in Etablierungsphasen oder beim Wechsel von Gruppenarbeiten zurück zum fragend-entwickelnden Unterricht zum Tragen, kurz: Phasen, in denen das Turn-Taking-System noch nicht in Gang gesetzt ist oder beim Wechsel in eine lehrerzentrierte Unterrichtsform wieder neu hergestellt werden muss.

Die Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsraums, der die Aufmerksamkeit aller Beteiligten sicherstellt, ist eine wesentliche Aufgabe, die Lehrer/innen in ihrem täglichen Umgang mit Schülern/innen bewältigen müssen. Während sich im laufenden Unterricht oftmals ein Wechsel verschiedener Beteiligungsformen (Frontalunterricht, fragend-entwickelnder Unterricht, Gruppen- oder Partnerarbeiten) festmachen lässt, zeichnet sich der Übergang vom Warteraum zum offiziellen Unterrichtsbeginn dadurch aus, dass das Unterrichtsgespräch und somit die Möglichkeit, an der Wissenskonstruktion zu partizipieren, noch nicht in Gang gesetzt sind. Die „Bildung eines Arrangements, das für einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und den Eintritt in eine als solche anerkannte gemeinsame Aktivität“ (Mondada 2007a: 60) dient, muss von den Lehrern/innen zu Beginn des Unterrichts erst interaktiv hergestellt werden. Je nach Klassenzusammensetzung und Lehrerpersönlichkeit lassen die Daten verschiedene räumliche Konfigurationen, die Lehrer/innen im Verlauf unterrichtlicher Anfangsaktivitäten einsetzen, erkennen. Von zentralem Interesse ist hierbei die Frage nach den präparativen Handlungsaktivitäten im Raum, was für die Schüler/innen mit Erwartungen für das weitere Geschehen, hier: der Beginn des offiziellen Unterrichts, verbunden ist. Der Übergang von der Phase des inoffiziellen Rahmens in „eine zweckorientierte Interaktion“ (Paul 2007: 195), hier: die Wissensvermittlung innerhalb des institutionellen Rahmens Schule und Unterricht, ist von großer Relevanz für die Beteiligten: In ihr finden interaktive Bearbeitungen statt, die zu einer Aufhebung der „transitorischen Interaktionsphase“ (Dausendschön-Gay/Schmitt 2016: 266) führen und zum thematischen Unterricht überleiten.<sup>60</sup> So lassen sich für die Schüler/innen

---

<sup>59</sup> Mit Unterrichtsbeginn sind hier die tatsächlichen Stundenanfänge sowie die Weiterführung von Unterricht nach Zwischenpausen gemeint. Es handelt sich sowohl um Deutschstunden in der ersten Stunde des jeweiligen Tages als auch um Stunden nach anderen Unterrichtsfächern.

<sup>60</sup> Mit der „transitorischen Phase“ im Unterricht haben sich Dausendschön-Gay/Schmitt (2016) ausführlich beschäftigt. Deren Forschungsinteresse besteht im Warten als institutionelle Praktik,

Erwartungen festmachen, die mit einer etwaigen Neupositionierung im Raum sowie dem Einstellen unterrichtsferner Gespräche und/oder Praktiken einhergehen und zu einer lehrer-schülerseitigen Aufmerksamkeitsfokussierung, die den Unterrichtsbeginn eröffnet, führen.

Die Daten lassen erkennen, dass Lehrer/innen in der Phase der Vorbereitung und Etablierung von Unterricht verbale und nonverbale Ressourcen zum Einsatz bringen. Noch vor der sprachlichen Markierung des Unterrichtsbeginns kommen vielfältige nonverbale Handlungsformen (Positionen im Raum, Manipulation von Objekten) zum Einsatz, die eine Veränderung der Partizipationsstrukturen projizieren. Neben dem klassisch sequenzanalytischen Vorgehen der Verbaltranskripte finden die Konzepte des Interaktionsraums und der Sozialtopographie anhand von Standbildanalysen, die aus den Videoaufnahmen extrahiert wurden und durch die die Mechanismen der Interaktionskonstitution rekonstruiert werden, Anwendung.

#### ***4.2.2.1 Non-verbale Handlungsaktivitäten von Lehrenden im Raum***

##### **Fallbeispiel 1: 7. Klasse**



Der markanteste Unterschied zu den anderen Standbildern ist, dass sich auf Standbild 43 vorne eine Person befindet, die nicht zu der Alterskohorte der anderen Beteiligten passt. Anhand der Position, die die "Vorne-Person" einnimmt und des deutlichen Altersunterschieds zu den anderen Beteiligten, zeigt sich, dass es sich um die Lehrkraft der Klasse handelt.

Das Standbild (S 43) entstand 57 Sekunden, nachdem der Lehrer das Klassenzimmer betreten hat, und zeigt die Perspektive der Kamera, die sich in der Mitte an der hinteren Wand des Klassenraums befindet. Die Fokussierung ist speziell auf den Lehrer, seinen Arbeitsplatz und die Tafel gerichtet. Wenn von "links-rechts", "vorne-hinten" gesprochen wird, wird die Perspektive verwendet, von der aus der Betrachter, die Betrachterin auf das jeweilige Standbild blickt.

Obiges Standbild (S 43) zeigt einen Klassenraum, in dem noch kein Unterricht begonnen hat, bzw. die Voraussetzungen dafür (wie bspw. die gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung) noch nicht geschaffen sind. So steht die Tür noch offen, obwohl der Lehrer bereits das Klassenzimmer betreten hat. Es ist anzunehmen, dass der Lehrer die Tür bei Eintritt in den Raum nicht schließt, da der verbindliche Gong, der

---

wobei der Unterricht aufgrund von institutionellen Gegebenheiten auf einen späteren Zeitpunkt verschoben wird.

zu Stundenbeginn und Stundenende ertönt und dessen Funktion zum institutionellen Wissen der Schüler/innen und Lehrer/innen gehört, noch nicht erfolgt ist.

Auch die Position des Schülers vorne rechts (siehe S 44), der sich noch im Übergangsbereich zwischen „Außenwelt“ und Klassenzimmer befindet, zeigt, dass der Unterricht noch nicht begonnen hat. So trägt er noch seine Jacke, hat seinen Rucksack auf dem Rücken und ist in einer fokussierten Interaktion mit den beiden Schülern, die ihre Plätze am Türbereich eingenommen haben. Zwar hat auch der Schüler in der letzten mittleren Reihe seine Jacke noch am Leib, im Gegensatz zu dem Schüler an der Tür vorne rechts hat er sich an seinem Platz niedergelassen, was zeigt, dass seine Fokussierung auf das Komende weiter fortgeschritten ist. Wie im vorherigen Kapitel lassen sich auch mit Eintreten des Lehrers noch Orientierungen festmachen, die man üblicherweise nicht erwarten würde, wenn der Unterricht schon begonnen hat. So zeigt die bereits bekannte Schülerin (P 5) in der ersten mittleren Reihe (siehe S 45), deren Tisch unmittelbar an das Pult des Lehrers anschließt, eine Position, die u.U. für Gruppenarbeitsphasen zu erwarten ist, nicht jedoch für einen Unterricht, der auf wechselseitige Wahrnehmung zwischen den Beteiligten zielt, denn: ein mit dem Rücken zur Lehrkraft gerichtetes Sitzen auf dem Tisch zeugt dafür, dass sich das Setting noch in einer temporären Wartephase befindet, die auch mit Eintreten des Lehrers nicht *ad hoc* zu einem Auflösen führt.



Neben personenbezogenen Orientierungen, die ein nicht-formales institutionelles Szenarium markieren, zeugen die Anschriften der letzten Unterrichtsstunde an der Tafel dafür, dass der Raum für den Neubeginn von Unterricht noch Etablierungs-Vorkehrungen benötigt. Um ein neues Tafelbild, das einerseits den aktuellen Stoff des Unterrichts festhält und für die Schüler/innen sichtbar macht und andererseits vorherige Unterrichtsstunden von der aktuellen Stunde trennt, müsste die Tafel erst gewischt werden (auf dem Standbild ist es nur schwer zu erkennen, dass alle drei Tafelteile mit weißer Kreide beschriftet sind).

Wechselt man mit der Betrachtung zu der markantesten Veränderung im Raum, der Anwesenheit des Lehrers, fällt seine statische Position an seinem Fokuspersonenplatz zwischen Pult und Tafel auf. Da er gerade mit der Vororientierung auf den Unterricht beschäftigt ist, hier: das Bereitlegen seiner Arbeitsutensilien auf dem Pult, ist davon auszugehen, dass dieser Ort zur längeren Verweildauer relevant ist. Positionell weist er mit seiner Körpermitte in die Klasse, was seine potenzielle Ansprechbarkeit ausdrückt. Damit diese innerhalb eines Aktivitätszusammenhangs zum Tragen kommen kann, sind von der Lehrkraft noch präparative Maßnahmen zu „erledigen“. So kann man auf dem Video erkennen, dass sich noch ein Stuhl auf dem Lehrerpult befindet, der ein Arbeiten an diesem Platz verhindern würde. Auch hält der Lehrer in der linken Hand noch seine Tasche, in der sich höchstwahrscheinlich seine Arbeitsmaterialien für den kommenden Unterricht befinden (siehe S 46).

Auf Standbild 46 lassen sich bereits erste Aktivitätsveränderungen der Beteiligten erkennen. So gibt die Schülerin in der ersten mittleren vorderen Reihe (P 5) ihre statische Position auf dem Tisch auf. Interessant ist, dass dieser Wechsel der Schülerin einsetzt, während der Lehrer sein Buch mit deutlichem Schwung auf dem Pult zum



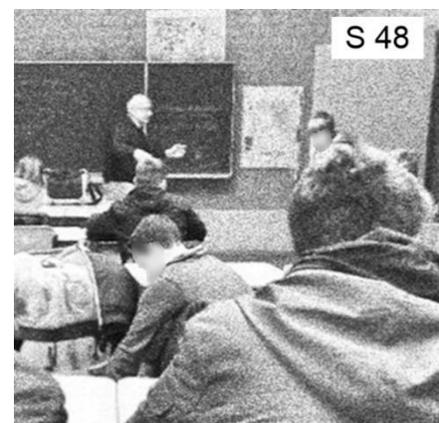
Liegen bringt. Die Veränderung ihrer Körperposition setzt zusammen mit dem Knall des Buches auf dem Pult ein, der gerade für die Schüler/innen in den ersten Reihen akustisch wahrnehmbar ist. Da es zu diesem Zeitpunkt in dem Klassenzimmer aufgrund von schülerseitigen Individualgesprächen noch sehr laut ist und sich einige Schüler/innen noch nicht an ihren Plätzen eingerichtet haben, ist davon auszugehen, dass der Lehrer durch diesen akustischen Reiz bereits interaktional eine Veränderung des bisherigen Rahmens

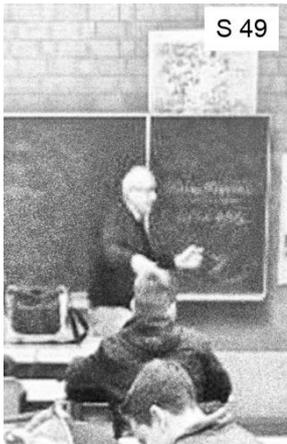
projiziert. Im Gegensatz zu der Schülerin in der ersten Reihe lässt sich der Schüler, der sich noch in fokussierter Interaktion mit seinen Mitschülern befindet, von dem



akustischen Reiz nicht dazu anregen, seine Position an der Tür aufzugeben und sich an seinem Sitzplatz für den kommenden Unterricht einzurichten (siehe S 47).

In den Standbildern 47 und 48 zeigt sich eine erstmalige Orientierung des Lehrers auf den Schüler an der Tür rechts, der noch keine Bereitschaft für den kommenden Unterricht anzeigt und sich noch immer im Schwellenbereich zwischen "Außenwelt" und Klassenraum befindet. Die Kopfdrehung und die körperliche Ausrichtung des Lehrers in Richtung Tür, wo sich der Schüler in fokussierter Interaktion mit seinen Klassenkameraden befindet, verweisen auf eine Unterbrechung der „präparative[n] Aktivitäten“ (Schmitt/Dausendschön-Gay 2015: 45) des Lehrers, hier: die Einrichtung seines Arbeitsplatzes als Vorbereitung auf den kommenden Unterricht. Die handlungsrelevanten Hinweise (Positionswechsel) des Lehrers sind zwar in erster Linie an den Schüler an der Tür gerichtet, aufgrund des Settings *one face to many faces* ist davon auszugehen, dass dies auch für die anderen Schüler/innen mit Implikationen, hier: das Aufheben der Wartesituation, verbunden ist. Da der Schüler an der Tür noch eigenen Relevanzen nachgeht, nimmt er zu diesem Zeitpunkt nicht wahr, dass er von dem Lehrer adressiert wird (siehe S 47) Die körperliche Neuorientierung des Lehrers wird verbal begleitet, aufgrund der Lautstärke im Klassenzimmer ist jedoch nicht zu verstehen, was der Lehrer genau sagt.





Zwischen Standbild 47 und 49 ergeben sich weitere Positionswechsel des Lehrers. In Standbild 49 ist zu erkennen, dass er sich von seinem Pult wegbewegt und in Richtung des Schülers an der Tür geht. Auch die Position seiner Arme und Hände, die sich auf Höhe der Körpermitte befinden, ist mit Relevanzsetzungen für den Schüler verbunden. So ergibt sich der Anschein, dass der Lehrer in Begriff ist, den Schüler „zu packen“, um ihn von der Position an der Tür wegzubewegen. Nicht nur der Lehrer, sondern auch der Schüler hat zu diesem

Zeitpunkt seine Position verändert und sich aus der Interaktion mit den beiden Mitschülern gelöst (siehe S 50). So steht er jetzt nicht mehr wie zuvor vor den Tischen der anderen Schüler, sondern seitlich zu diesen gedreht. Der Positionswechsel des Schülers, der sich ein Stück weiter in Richtung Klassenraum bewegt, veranlasst den Lehrer nicht, seine unterbrochenen präparativen Aktivitäten wieder aufzunehmen (siehe S 51 und S 52).



Die Geste des Lehrers in Standbild 49 erfährt in den Standbildern 51 und 52 ihre komplette Entfaltung, indem die Hände des Lehrers bei dem Schüler zum Ruhen kommen. Es handelt sich dabei um eine einseitige Berührung des Statushöheren gegenüber dem Schüler, der sich von der Tür weiter wegbewegt hat und sich vollständig im Klassenzimmer befindet. Im Gegensatz zu der offenen Körperhaltung des Lehrers steht der Schüler mit nach unten hängenden Armen neben diesem. Dass der Lehrer nicht vorhat, sich längere Zeit in dieser Position zu halten, lässt seine dynamische Körperhaltung und die Stellung seines rechten Beins, das sich noch in einer Gehbewegung befindet, erkennen. Vielmehr hat die dynamische Körperhaltung des Lehrers den Anschein, als wolle er den Schüler in diese Dynamik mit hineinziehen und ihn von dem Schwellenbereich wegbewegen.



Standbild 51 zeigt den Lehrer, der sich dem Schüler nähert. Die Hände des Lehrers sind in der Nähe des Schülers, aber noch nicht auf dem Rücken abgelegt. Die Körperhaltung des Lehrers ist dynamisch, was auf eine bevorstehende Berührung hindeutet.



Standbild 52 zeigt den Lehrer, der sich dem Schüler nähert. Die Hände des Lehrers sind in der Nähe des Schülers, aber noch nicht auf dem Rücken abgelegt. Die Körperhaltung des Lehrers ist dynamisch, was auf eine bevorstehende Berührung hindeutet.

Standbild 53 zeigt räumlich die Stelle, wie weit der Lehrer zusammen mit dem Schüler in das Klassenzimmer hineintritt, wobei er seine linke Hand auf dem Rücken des Schülers ablegt und seine rechte Hand zeigend in den hinteren rechten Bereich des Klassenraums richtet. Es ist zu vermuten, dass die Zeigegeste zu dem Platz deutet, an dem sich der Schüler für den Unterricht einrichten wird. Auch hier kann aus dem Video vernommen werden, dass sich Lehrer und Schüler sprachlich austauschen, die Inhalte können jedoch aufgrund lauter Schülergespräche im Raum nicht rekonstruiert werden. Die zu dem Schüler nach vorne



gebeugte Körperhaltung sowie die Zeigegeste legen nahe, dass der Lehrer den Schüler ermahnt, sich auf seinem Platz einzufinden.

In Standbild 54 ist das Auflösen der Interaktionsdyade und des Nähe-Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler zu erkennen: Der Lehrer tritt seinen Rückweg in Richtung Pult an, der Schüler in Richtung seines Sitz- und Arbeitsplatzes.



Betrachtet man in Standbild 54 den Schüler auf der linken Seite, der sich bis zu diesem Zeitpunkt noch stehend an den Tischen seiner Mitschüler befindet, kann in Standbild 55 eine erste Positionsveränderung festgestellt werden. Während der Schüler in den vorherigen Ausschnitten noch keine Bereitschaft zeigt, sich auf den kommenden Unter-

richtsbeginn vorzubereiten (etwa durch das Platzieren an seinem Tisch; das Herausnehmen seiner Arbeitsutensilien), ändert sich das nach Auflösung der Interaktionsdyade zwischen Lehrer und Schüler. Es ist deutlich zu erkennen, dass der Schüler auf der linken Seite dabei ist, einen Stuhl in Richtung seines Arbeitsplatzes zu bewegen, auf dessen Tisch noch seine Jacke abgelegt ist. Um wie die anderen Schüler/innen seine Bereitschaft für den kommenden Unterricht anzuzeigen, sind interaktional noch zwei Schritte erforderlich: Das Heranziehen seines Stuhles an den Tisch und Platz zu nehmen.

Bereits an dieser Stelle ergeben sich aufschlussreiche Ergebnisse über die Relevanz-



setzungen zur Herstellung eines Funktionsraums: Während der Schüler an der Tür zu einer Handlung durch den Lehrer, hier: der vollständige Eintritt in das Klassenzimmer und das Einrichten an seinem Arbeitsplatz, aufgefordert wird, erfährt das Verhalten des Schülers auf der linken Seite des Raums (siehe S 54) keine

Handlungsaufforderung durch den Lehrer. Dass der Schüler an der Tür eher die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zieht, kann im Gegensatz zu dem anderen Schüler aufgrund zweierlei Unterschiede erklärt werden: Beide Schüler sind in ihren Vorbereitungen auf den Unterricht in zeitlich unterschiedlichen Stadien. Während sich der Schüler auf der rechten Seite in einem Bereich zwischen „Außenwelt“ und Klassenzimmer befindet, ist der andere Schüler bereits vollständig in das Klassenzimmer eingetreten. Ein weiterer Hinweis auf zeitlich unterschiedliche Stadien in Hinblick auf die Bereitschaft für den kommenden Unterrichtsbeginn besteht darin, dass der Schüler an der Tür noch seine Jacke und seinen Rucksack trägt. Die Vororientierung des anderen Schülers ist insofern weiter fortgeschritten, als dass er sich aufgrund des Ablegens der Jacke zumindest darauf eingestellt hat, für längere Zeit in dem Klassenzimmer zu bleiben. Aufgrund der unterschiedlichen Handlungsvorbereitungen der beiden Schüler auf den Unterricht ist es naheliegend, dass der Lehrer eher eine

Reaktionsverpflichtung desjenigen Schülers einfordert, der mit seinen Vorbereitungen auf den Unterrichtsbeginn weniger weit fortgeschritten ist.

Standbild 56 zeigt den Lehrer, der sich mittlerweile wieder an seinem Fokusperso-



nenplatz eingefunden hat und dabei ist, Unterlagen aus seiner Arbeits-tasche zu sortieren. Der Schüler aus dem linken Bereich hat sich mittlerweile auf seinem Platz niedergelassen und ist zumindest positionell für den Unterricht bereit. Es ist offensichtlich, dass dieser Schüler, im Gegensatz zu dem anderen Schüler,

keine verbale Adressierung benötigt hat, um seinen Platz im Raum zu besetzen. Der Lehrer hat bisher verbal noch nicht auf den Beginn des Unterrichts hingewiesen, was u.U. dazu führt, dass es in der Klasse noch relativ laut ist. Auch der nun an seinem Platz sitzende Schüler befindet sich mit seinem Banknachbarn in einer fokussierten Interaktion (siehe S 56).

Ein Positionswechsel des Lehrers, abseits von seinem Pult, findet in Standbild 57



statt. Nachdem er seine Arbeitsmaterialien bereitgelegt hat, wendet er sich der weiteren Vorbereitung auf den Unterricht zu, hier: das Anschließen des Overheadprojektors im linken vorderen Raumbereich. Aufgrund der frühzeitigen Manipulation der Kabelanschlüsse des Overheadprojektors ist davon auszugehen, dass er diesen für seinen Stundenanfang benötigt. Der Overheadprojektor wird durch die Hinwendung des Lehrers als für den Unterricht relevant gesetzt, im Sinne einer Einlösung des architektonischen Nutzbarkeitsangebots.

Welche erste Schlussfolgerung für die Belegung eines institutionellen Funktionsraums ergibt sich aus den bisher erhobenen Beobachtungen? Es ist ersichtlich geworden, dass der Lehrer und die Schüler/innen aufgrund ihres mitgebrachten Wissens über Unterricht ähnliche präparative Aktivitäten im Raum vollziehen. Die eindeutig zugewiesenen Orte im Raum werden durch die Beteiligten in Etablierungsphasen von Unterricht funktionsstiftend eingerichtet, was die institutionelle Nutzung durch die Beteiligten projiziert. So vermitteln Bücher, Hefte und Stifte, die in erreichbarer Nähe auf den Tischen platziert sind, dass die Beteiligten auf den Unterrichtsbeginn eingestellt sind. Hierarchische Unterschiede im Handeln lassen sich dabei – bis auf die Position im Raum – nicht festmachen. Von beiden Perspektiven aus gehört die Einrichtung des Arbeitsplatzes zum institutionellen Wissen und ist somit Grundlage für kommende Interaktionen. Aufgrund der räumlichen Gestaltung erhalten sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen eine Übersicht, wie weit die vorbereitenden Aktivitäten vorangeschritten sind. Dadurch ergeben sich für die Beteiligten, insbesondere für die Schüler/innen gemäß einer "antizipatorischen Kompetenz" (Schmitt/Dausendschön-Gay 2015: 36) Hinweise auf das zeitliche Stadium in Bezug auf die Kernaktivität. Aus welchen Gründen Lehrer/innen ihre vorbereitenden

Maßnahmen unterbrechen, zeigt die von dem Lehrer initiierte Aufforderung an den Schüler, sich aus dem Schwellenbereich zwischen "Außenwelt" und Klassenraum zu lösen und zu seinem Platz zu gehen. Auf dem Video ist zu erkennen, dass der Lehrer seine Positionsveränderung zu dem Schüler verbal unterstützt. Nimmt man die verbale Ansprache zusammen mit dem gemeinsamen Gehen zu einem bestimmten Punkt im Raum, manifestiert sich eine Aufforderung, die den baldigen Beginn des Unterrichts projiziert. Insofern lassen sich bereits an dieser Stelle unterschiedliche Hierarchien festmachen, mit dem Lehrer als Status-Höheren, dessen Aufgabe es ist, einen Raum zu schaffen, der Unterricht möglich macht. Durch das Eingehen einer fokussierten Interaktion mit dem Schüler richtet er sich offensichtlich auch an die Klassengemeinschaft. Inwiefern es sich bei der durch den Lehrer initiierten Aufforderung um eine Inszenierungsleistung handelt, bleibt spekulativ. Für die Herstellung eines Funktionsraums im unterrichtlichen Kontext kann festgehalten werden, dass Handlungsformen zum Tragen kommen, die spezifisch an einzelne Personen gerichtet, aber für die anderen Beteiligten wahrnehmbar sind und Implikationen für das Beteiligungsverhalten der Anwesenden haben.

### **Fallbeispiel 2: 6. Klasse**

Standbild 58 entstand kurz nach Eintritt des Lehrers in das Klassenzimmer. Ein



sprachlicher Austausch zwischen Lehrer und Schülern/innen hat zu diesem Zeitpunkt nicht stattgefunden. In Minute 2:42 (vgl. S 58) kann man im vorderen linken Raumbereich eine Person sehen, die mit dem Rücken zur Klasse gerichtet ist. Es handelt sich dabei um den Lehrer, dessen Fokuspersonenplatz (im Gegensatz zur

Fallbeispiel 1) sich in der linken Raumhälfte am Fenster befindet. Bis auf die unterschiedlichen Positionen des Lehrerpults ähnelt dieser Raum stark dem aus Fallbeispiel 1. So ist die räumliche Anordnung der Arbeitsplätze für die Schüler/innen ebenfalls in drei parallel verlaufende Reihen gestaltet, mit Bänken, an denen maximal zwei Schüler/innen nebeneinandersitzen können.

Beginnt man mit der Beobachtung des Lehrers, fällt er als eine Person auf, die im Gegensatz zu den Schülern/innen noch vollkommen bekleidet ist. Neben seiner Jacke, die er am Leib trägt, befindet sich auf seinem Rücken ein Rucksack, in dem sich höchstwahrscheinlich seine Arbeitsmaterialien für den Tag befinden. Da es sich bei der Unterrichtsstunde um die erste Stunde des Tages handelt, ist es naheliegend, dass die Lehrkraft "vollbepackt" von der Außenwelt in den Funktionsraum Klassenzimmer tritt und u.U. keinen Zwischenstopp im Lehrerzimmer gemacht hat, wo er seine Jacke hätte ablegen können. Der Laufweg, den er antritt, führt ihn geradewegs zu seinem Arbeitsplatz an der linken vorderen Seite des Raums. Bis auf zwei Schüler, die sich stehend im Raum befinden, haben die anderen Beteiligten ihre Sitzplätze eingenommen. Wie in Fallbeispiel 1 verweisen diese unterschiedlichen Handlungsorientierungen auf verschiedene Stadien, in denen sich die Personen in Hinsicht auf die Kernaktivität Unterricht befinden. Bleibt man mit der Aufmerksamkeit bei den

beiden stehenden Jungen (siehe S 58), fällt auf, dass der Schüler in der mittleren Reihe dabei ist, sich an seinen Platz zu setzen. Dadurch zeigt er partiell an, dass er bereit ist, sich auf das kommende Ereignis, das in sitzender Tätigkeit stattfindet, einzurichten. Demgegenüber zeigt die Person hinten links durch ihre Positionierung im Raum, dass sie noch eigenen Relevanzen nachgeht. Es ist davon auszugehen, dass sie sich in Nähe von Mitschülern positioniert und mit ihnen in Interaktion ist. Da sich Lehrer und Schüler in ihren Orientierungen auf die Kernaktivität nicht unterscheiden, ist es eher unwahrscheinlich, dass die Lehrkraft (wie in Fallbeispiel 1) von einer individuellen Aufforderung an den Schüler Gebrauch macht. So setzte die Aufforderung des Lehrers aus Fallbeispiel 1 erst ein, nachdem der Lehrer mit den Vorbereitungen an seinem Arbeitsplatz begonnen hatte.

In Standbild 59 lassen sich interessante Beobachtungen zu der gewählten Position



des Lehrers machen. Während er in Standbild 58 seinen Laufweg in Richtung Pult antritt, steht er in Standbild 59 mit seinem Vorderkörper zur Klasse gerichtet. Es ist zu erwähnen, dass der Lehrer zwischen Standbild 58 und 59 seine Arbeitsblätter, die er bei Eintreten in das Klassenzimmer in der Hand hält, auf sein Pult ablegt und seinen Rucksack auf den Boden abstellt. Unmittelbar nach Ablegen seiner mitgebrachten Utensilien setzt die Drehung zur Klasse ein. Da er seine Jacke noch am Leib trägt, die Einrichtung an seinem Arbeitsplatz also unterbrochen hat, erweckt die Fokusverschiebung auf die Klasse den Eindruck einer Überblicksbeschaffung von Seiten des Lehrers. Nicht nur die Position im Bereich des Fokuspersonenplatzes, sondern auch seine fest verankerte Position im Raum mit Blick in die Klasse sind Zeichen einer "resource for the control of students' activities" (Payne/Hustler 1980, zitiert nach Tyagunova/Greiffenhagen 2017: 2). Der Schüler, der in S 58 noch stehend im hinteren linken Raumbereich verweilt, hat sich bereits ohne Aufforderung durch den Lehrer an seinem Platz im vorderen mittleren Bereich eingefunden (siehe S 59).

Auf Standbild 60 beginnt der Lehrer damit, seine Jacke abzulegen. Trotz Voranschreiten seiner präparativen Aktivitäten ermöglicht ihm die Ausrichtung seiner Körpermitte nicht nur einen partiellen Überblick über das Klassenzimmer, sondern signalisiert auch eine potenzielle Ansprechbarkeit gegenüber den Schüler/innen. So müsste er nur seinen Kopf in die Richtung, die seiner Aufmerksamkeit bedarf, drehen (bspw. zu schülerinitiierten Beiträgen, die an den Lehrer adressiert sind). Aber auch für die Schüler/innen ist ein zur Klasse gerichteter Lehrer mit Implikationen versehen. So macht es die gewählte Position und Ausrichtung des Gesichtsfeldes für sie "schwieriger", seiner Aufmerksamkeit zu entkommen, wodurch sie unerwünschtes Verhalten eher unterlassen dürften. Richtet man seine Aufmerksamkeit auf den Schüler, der sich von dem Fensterbereich zu seinem Platz bewegt hat, zeigt sich,



der sich von dem Fensterbereich zu seinem Platz bewegt hat, zeigt sich,

dass er sich in knieender Position auf dem Boden neben seinem Arbeitsplatz befindet (siehe S 60) und wahrscheinlich Utensilien aus seinem mitgebrachten Rucksack herausholt. Interessant ist, dass sein Kopf bei dieser Tätigkeit auf den Lehrer gerichtet ist und er dessen Aktivitäten mitverfolgt.

Eine weitere Positionsveränderung des Lehrers lässt sich in Standbild 61 erkennen. So hat er sich an seinem Stuhl niedergelassen und geht eigenen Relevanzen nach (höchstwahrscheinlich sucht er nach Unterlagen in seinem Rucksack).

Es zeigt sich hier, dass nicht nur der Lehrer das Schülerverhalten durch nonverbale



Aktivitäten (Position und Blickverhalten) steuert, sondern dass auch das Verhalten der Schüler/innen einen Einfluss auf die Steuerungsaktivitäten des Lehrers hat, hier: das Voranschreiten seiner präparativen Aktivitäten und Reduzierung der Fokussierung auf die Klasse. Da die Schüler/innen zu diesem Moment

wahrnehmen können, dass der Lehrer eigenen Aktivitäten an seinem Arbeitsplatz nachgeht, lassen sich schülerseitige Konstellationen erkennen, die bereits bei Fallbeispiel 1 festzustellen waren. Der Schüler, der in Standbild 60 noch in knieender Position an seinem Arbeitsbereich ist, befindet sich in Standbild 61 in stehender Position hinter seinem Tisch. Dabei ist er mit dem Rücken zum Tafelbereich gerichtet und widmet seine Aufmerksamkeit dem hinteren Raumbereich. Blickt man auf seine Hände, lässt sich erkennen, dass er gerade dabei ist, seine Jacke ausziehen, was seine Bereitschaft für die kommende Kernaktivität impliziert. Auch der Schüler vor ihm zeigt eine angeregte Mimik und dynamische Körperhaltung – Anzeichen dafür, dass den Schülern/innen noch ein gewisser Freiraum eröffnet wird. Dies ist auch "legitim", da der offizielle Unterricht zu diesem Zeitpunkt noch nicht begonnen hat. Auch drei Schüler/innen in der vorderen mittleren Reihe haben ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Lehrkraft und ihren Fokusbereich gerichtet, sondern sind blicklich von ihr abgewendet. Nicht nur der Lehrer entzieht durch das Nachgehen eigener Relevanzen den Schülern/innen seine Aufmerksamkeit; auch die Schüler/innen richten ihren Fokus von der Lehrkraft weg und nutzen diese Zeit, um eigenen schülerseitigen Relevanzen nachzugehen. Das Setting befindet sich noch in der Herstellung eines Funktionsraums für den offiziellen Unterricht, in dem unterrichtsfernen Orientierungen nachgegangen wird. Dass die Schüler/innen zu diesem Zeitpunkt nicht alle auf ihren Stühlen, mit Blick zum Zentrum der Aufmerksamkeit gerichtet sind, spiegelt sich im Verhalten des Lehrers wider, denn: So ist auch er noch damit beschäftigt, sich auf die Kernaktivität einzurichten, wodurch ein tolerabler Freiraum im Rahmen eines institutionellen Settings geschaffen wird und zu Handlungen durch Schüler/innen führt, die bei Kernaktivitäten im laufenden Unterricht u.U. Sanktionierungen nach sich ziehen würden.

Die Einrichtung des Arbeitsplatzes des Lehrers ist mit Ablegen seiner Materialien



(Buch, Kreidekästchen) beendet (siehe S 62). Seine Aufmerksamkeit gilt dem Buch, das er offen vor sich liegen hat. Es ist anzunehmen, dass er sich kognitiv auf die Kernaktivität vorbereitet. Zu diesem Zeitpunkt sind im Klassenzimmer noch deutliche Schülergespräche zu vernehmen, die von dem Lehrer nicht

sanktioniert werden. Zwischen dem Lehrer und den Schülern/innen findet bis zu diesem Zeitpunkt kein verbaler Austausch statt. Vielmehr nutzen die Beteiligten die Warte-  
phase dafür, eigenen Relevanzen nachzugehen.

In der siebten Minute seit Betreten des Klassenzimmers löst sich der Lehrer von seinem Arbeitsplatz und bewegt sich mit seinem Schlüssel in der Hand in Richtung Schrank (siehe S 63), der sich an der rechten Wand, gegenüber dem Fenster befindet.

Es ist davon auszugehen, dass die Schüler/innen wissen, welcher Schritt als nächstes folgen wird, denn sowohl der Schlüssel in der Hand als auch der Positionswechsel des Lehrers sind mit Erwartungen für die Schüler/innen verbunden. In die Warte-  
phase kommt durch das Verlassen des Plat-



zes von Seiten des Lehrers ein Aktivitätenwechsel, was zu einer Neukonstituierung des Rahmens mit Hinblick auf das Voranschreiten in Richtung Kernaktivität führt.



In Standbild 64 kommt die Lehrkraft bei dem Tisch des Schülers an der rechten Wand in der ersten Reihe zum Stehen, wobei er seine rechte Hand zur Faust formt, die anschließend dreimal auf den Tisch des Schülers klopft – eine Geste, die für alle anderen Schüler/innen visuell und akustisch wahrgenommen werden kann.

Wie in Fallbeispiel 1 initiiert auch dieser Lehrer eine fokussierte Interaktion mit einem Schüler. Noch bevor die Hand des Lehrers den Tisch des Schülers berührt, beugt sich der Schüler zu seinem Rucksack, der auf dem Boden steht (siehe S 64). Es ist daher anzunehmen, dass der Schüler weiß, welche Reaktionsverpflichtung von ihm erwartet wird, hier: die Einrichtung des Arbeitsplatzes für den Unterrichtsbeginn. Der Schüler versteht dies, ohne dass der Lehrer zu einer verbalen Aufforderung übergehen muss, was zeigt, dass es sich um *common ground* handelt, zu Beginn des Unterrichts die Arbeitsmaterialien auf den Tischen bereitzuhaben. Nach dem dritten Schlag mit den Fingerknöcheln auf den Tisch ist auf dem Video zu erkennen, dass der Lehrer etwas zu dem Schüler sagt, sowohl auf den Videoaufnahmen als auch auf den Audioaufnahmen ist aufgrund von Schülergesprächen im Raum nicht zu rekonstruieren, was der genaue Wortlaut des Lehrers ist. Was sich hier zeigt, ist, dass der Zwischenstopp bei dem Schüler zu einer temporären Verschiebung der projizierten Handlung von Seiten des Lehrers (sein Gang zum Schrank) führt. Erst nach Auflösen der

Interaktionsdyade mit dem Schüler setzt der Lehrer seine präparativen Aktivitäten fort



(siehe S 65).

In Bezug auf den Beginn der Kernaktivität lassen sich an dieser Stelle folgende Beobachtungen anstellen: Sowohl die Fokussierung des Schülers als auch die Manipulation an dem Schrank gehen mit zeitlichen und funktionalen Veränderungen innerhalb der Wartephase einher. Wie oben bereits erwähnt, hat nicht nur das Verhalten des Lehrers einen Einfluss auf das Schülerverhalten, sondern auch umgekehrt. So unterbricht der Lehrer seine projizierte Aktivität am Schrank, indem er temporär eine Interaktionsdyade mit einem Schüler etabliert. Fokussiert man das Aufsperrn des Schanks, ergeben sich daraus Hinweise für die Schüler/innen dahingehend, dass der Unterrichtsbeginn in naher Zukunft eröffnet wird. So kann davon ausgegangen werden, dass das Aufsperrn des Bücherschranks unmittelbar vor Unterrichtsbeginn stattfindet, wodurch die Handlungsausführung des Lehrers den Schülern/innen anzeigt, dass der Unterricht bald beginnen wird. Die Klasse ist zu diesem Zeitpunkt auffallend ruhig, auch wenn einige Schüler/innen mit ihren Banknachbarn Gespräche führen.

#### 4.2.2.2 *Erster Übergang zur verbalen Ebene und situative Beteiligungsänderungen*

##### Fallbeispiel 1: 7. Klasse



In der achten Minute (vgl. S 66) findet erstmals eine verbale Reaktionsverpflichtung für die Schüler/innen, sich auf den kommenden Unterricht einzustellen, statt.

##### **Ausschnitt 4-1: gleich geht es los (Klasse 7, Etablierung des Unterrichtsbeginns; Minute 8:18)**

- 1 L: <<all>so==
- 2 =gleich gEhts LOS==
- 3 =fang ma AN->

Interessanterweise lässt sich bei der Äußerung des Lehrers, dass der Unterricht bald „los geht“, und seiner Körperausrichtung auf den ersten Blick eine gewisse Inkongruenz feststellen (siehe S 66). So beginnt er seinen Hinweis auf den baldigen Unterrichtsbeginn, während er sich von der linken vorderen Raumhälfte in Richtung Mitte des Raums bewegt. Eine gemeinsame Wahrnehmungswahrnehmung findet zu diesem Zeitpunkt nicht statt, da der Lehrer positionell zur Tür gerichtet ist. Trotz des verbalen Hinweises des Lehrers ist es noch relativ laut im Klassenzimmer.



Die obige Sequenz setzt ein, nachdem der Lehrer seine Aktivitäten an der Steckdose abgeschlossen hat (vgl. S 67) und sich in Richtung Tafel bewegt (vgl. S 68). Die einleitende Partikel *so* (Z. 1) markiert an dieser Stelle das Ende seiner Vorbereitungsphase, hier: das Anschließen des Overheadprojektors und den Beginn einer neuen Phase, was in Zeile 2 (=gleich gEhts LOS==) konkretisiert wird. Interessant ist die Verwendung des Adverbs *gleich* in Zeile 2. So zeigt sich eine gewisse Inkongruenz zwischen der Körperausrichtung des Lehrers und der Platzierung seiner verbalen Äußerung. Das Adverb *gleich* (Z. 2) projiziert einen baldigen Wechsel des räumlichen Settings von einem Warteraum zu einem institutionell aufgeladenen Funktionsraum. Zur vollständigen Auflösung des bisherigen Rahmens und zur Herstellung eines Interaktionsraums, in dem Unterricht stattfinden kann, müssen noch Aktivitäten geleistet werden. So ist noch deutlich zu erkennen, dass die Klassenzimmertür offensteht und sich zwei Schüler rege unterhalten.



Der Lehrer, der seinen Kopf weiter in Richtung Tafelmitte gedreht hat (siehe S 68) und an dem Übergang zwischen linker Tafelseite und Tafelmitte positioniert ist, nimmt zu diesem Zeitpunkt höchstwahrscheinlich die noch beschriftete Tafel wahr. Ein erster Blickkontakt zu den Schülern/innen findet seit dem Vermerk, dass der Unterricht gleich losgehen wird, in Standbild 69 statt, wobei auf dem Video unschwer ein Lächeln des Lehrers zu erkennen ist. Es ist davon auszugehen, dass diejenigen Schüler/innen, die auf den Lehrer fokussiert sind, bereits an dieser Stelle eine Verbindung zwischen der Tafel und dem lächelnden Lehrer festmachen können. Das Lächeln des Lehrers kann an dieser Stelle als erste visuelle Kontaktaufnahme mit der Klasse interpretiert werden.



Mit einem Positionswechsel des Lehrers, der nun, abgesehen von einer leichten Rechtsdrehung mit seinem Blick und



Körper auf die Klasse gerichtet ist und mit der rechten Hand seine Stirn berührt (vgl. S 70), setzt die folgende Transkription ein:

**Ausschnitt 4-2: haben wir nicht sowas wie einen Tafeldienst gehabt (Klasse 6, Etablierung des Unterrichtsbeginns; Minute 8:24)**

**L= Lehrer; S= Susanne**

4 L: <<len>HAM wir net,  
 5 \*nimmt seine rechte Hand zur Stirn  
 6 sOwas wie einen TA:feldienst ge:hAbt??  
 7 <<pp>öm=öm=ö[m  
 8 \*Schülerin schaut auf einen Plan an der Wand neben ihr  
 9 S: [äh=äh-  
 10 ja:-  
 11 wir;

In Zeile 4 setzt der Lehrer mit einer an die Klassenöffentlichkeit gerichteten Frage ein, die die Tafel als Medium des kommenden Unterrichts relevant setzt. Formal handelt es sich bei dieser Frage um eine Informationsfrage, die eine Ja-/Nein-Antwort erfordert. Da jedoch davon auszugehen ist, dass der Lehrer weiß, ob es in dieser Klasse einen Tafeldienst gibt oder nicht, besteht die Funktion seiner Frage nicht in einem Informationsgewinn. Durch die Verwendung der umgangssprachlichen Negationspartikel *net* (Z. 4) sowie des Tempus in der Vergangenheit (*HAM* [...] *ge:hAbt* Z. 5, 6) erhält die Frage eher die Funktion eines Hinweises an die Schüler/innen, dass die Tafel noch nicht gewischt wurde. Zwar ist die Frage formal an die gesamte Klasse gerichtet, die Blickrichtung des Lehrers in den rechten hinteren Raumbereich sowie die Referenz auf *einen TAfeldienst* (Z. 6) fokussiert jedoch die dafür zugständige/n Person/en. Auch das Führen seiner rechten Hand zur Stirn, was mit Äußerungsbeginn parallel verläuft (Z. 5), erweckt den Eindruck, dass das Wischen der Tafel vergessen und nachgeholt werden sollte. Ob es sich bei der Gesichtsberührung um eine Inszenierungsgeste handelt, ist spekulativ. Potenziell ist sie jedoch für alle Beteiligten wahrnehmbar und mit Implikationen versehen, hier: dass vor Unterrichtsbeginn noch eine präparative Aktivität auszuführen ist. Die folgenden aneinandergereihten Interjektionen in Zeile 7 (<<p>öm=öm=ö[m?) nehmen dem Verweis auf die beschriftete Tafel etwas an Schärfe, so dass es für den Tafeldienst, der seine Pflicht anscheinend verletzt hat, im Rahmen der Klassenöffentlichkeit weniger gesichtsbedrohend ist.

Aus Perspektive der vorderen Videokamera kann man erkennen, dass noch während der Äußerung der ersten Interjektion *öm* (Z. 7) die Schülerin in der rechten hinteren Reihe einen Blick auf den Plan des Tafeldiensts, der an der Pinnwand neben ihr hängt, wirft. In Zeile 9 kommt es zu einer Überlappung zwischen Lehrer und Schülerin [*äh=äh-*), die sich und ihre Banknachbarin in Zeile 10 und 11 als zuständigen Tafeldienst zu erkennen gibt (*ja:-* Z.10 *wir;* Z. 11). Sprachlich beginnt Susanne ihre Antwort mit einer Verzögerungspartikel (*äh=äh-*), was auf ein unangenehmes "Ertapptsein" hinweist. Schließlich ist sie ihrer organisatorischen Aufgabe als Tafeldienst nicht nachgekommen.



Nachdem sie ihre Rolle als Tafeldienst öffentlich bekannt gegeben hat, beginnen die beiden Schülerinnen sich von ihren Plätzen zu erheben (siehe S 71) und in Richtung Tafel aufzubrechen. Auf der Hälfte des Weges zur Tafel setzt eine abwinkende Handbewegung des Lehrers ein (siehe S 72), die die Relevanz des Tafelwischens zurückstufte. Da die vorbereitenden Maßnahmen schon einige Zeit beansprucht haben, könnte das Wischen der Tafel durch die Schüler/innen zu einem



weiteren temporären Aufschub des Unterrichtsbegins führen, was von der Lehrkraft nicht gewünscht ist. Die Schülerinnen lassen sich von ihrem Vorhaben nicht abbringen; so schreiten sie weiter in Richtung Tafel voran. Die folgende Sequenz setzt ein, nachdem die Schülerinnen bereits auf dem Weg zur Tafel sind:

**Ausschnitt 4-3: ich mein ja bloß (Klasse 7, Etablierung des Unterrichtsbeginns; Minute 8:30 )**

13 (2.0)  
 14 L: <<hüstelnd>hä?hm?hä->  
 15 ich MEIN ja bloß;

Nach einer hüstelnden Aneinanderreihung der Interjektion in Zeile 14 liefert der Lehrer in Zeile 15 die Bemerkung ich MEIN ja bloß;.



Die Interjektion in Zeile 14 sowie das sequenzschließende ich MEIN ja bloß; haben einen ironischen Unterton. Insbesondere an der Verwendung der Abtönungspartikel bloß (Z. 15) wird sichtbar, dass der Lehrer keine Reaktion von Seiten der Schülerinnen intendiert.

Im folgenden Verlauf kommt es zu einer Handlungsausführung der beiden für den Tafeldienst zuständigen Schülerinnen (siehe S 73 und S 74). Es ist zu erkennen, dass der Lehrer, während die Schülerinnen ihrer Pflicht nachkommen, sich wieder seinen organisatorischen Aufgaben am Overheadprojektor widmet (siehe S 73). Ein Großteil der Klasse ist zwar körperlich auf den kommenden Unterricht orientiert, trotzdem lassen sich während dieser Phase deutliche Schülersgespräche untereinander vernehmen. Auffallend ist, dass die Klassenzimmertür bis zu diesem Zeitpunkt noch offen ist, obwohl der Gong, welcher den Stundenbeginn markiert, bereits



erklang. Ein Schließen der Tür findet erst statt, als der Lehrer seine Handlungsaktivitäten, die zur Vorbereitung des Unterrichts dienen, beendet hat.

Dass der Lehrer nun endlich mit seinem Unterricht beginnen möchte, zeigen Standbild 75 sowie die nachfolgende Sequenz, die während des Tafelwischens durch die Schülerinnen stattfindet.

**Ausschnitt 4-4: es langt schon (7. Klasse, Etablierung des Unterrichtsbeginns; Minute 9:18)**

16 L: <<f>so->  
 17 (2.0)  
 18 PSSS-  
 19 <<all>es LANGT scho;=  
 20 =es PASST scho;  
 21 =WUNderbar.=  
 22 =macht ZU;>  
 23 (1.0)  
 24 <<p>scht->  
 25 (1.0)  
 26 <<pp>des REICHT.>  
 27 (.)  
 28 <<h>dank EUCH->

Nach der Partikel so in Zeile 16 und einer Pause von zwei Sekunden (Z. 17) folgt in Zeile 18 die Aufforderung an die Klasse, leise zu sein. Zu diesem Zeitpunkt sind noch deutliche Schülergespräche untereinander zu vernehmen.

Die unmittelbaren Anschlüsse in den Zeilen 19 bis 22 zeigen die Dringlichkeit des Lehrers, mit dem Unterricht nun beginnen zu wollen. Der Lehrer markiert, dass das Wischen der Tafel ausreichend ist (vgl. Z. 19, 20). Es folgen eine positive Bewertung (WUNderbar. Z. 21) und die Aufforderung, die Tafel zuzuklappen (vgl. Z. 22), wodurch die Aktivität des Tafelwischens als abgeschlossen markiert wird. Nach einer Pause von einer Sekunde folgt in Zeile 24 eine erneute Ruheeinforderung des Lehrers, was den baldigen Unterrichtsbeginn forciert. Auffallend ist, dass er in Zeile 26 (<<pp>des REICHT.>) nochmals die Handlung des Tafelwischens kommentiert. Den Abschluss der Handlung bildet ein Dank an die Schülerinnen, die sich danach wieder zu ihren Plätzen begeben.



**Ausschnitt 4-5: schönen guten Morgen (Klasse 7. Begrüßung; Minute 10)**

**L= Lehrer; T = Tobias; K= Klasse**

27 L: so-  
 28 \*Lehrer faltet Hände auf Bauchhöhe zusammen  
 29 (.)  
 30 MITten in der nAcht;=  
 31 =schÖnen guten MORgen;  
 32 T: <<t>es is MITten in der nAcht;>  
 33 K: <<len>gU::ten MO::rgen;  
 34 herr schrÖder.>

Das Ende der vorbereitenden Aktivitäten wird durch das morgendliche Begrüßungs-



ritual eingeleitet. Sprachlich markiert der Lehrer die Auflösung der Wartephase zum Übergang in eine zweckgerichtete Interaktion in Zeile 27 mit dem Diskursmarker *so-*, wobei er seine Hände mit Ende der Intonationsphrase ineinanderlegt und zusammenfaltet (siehe S 76). Er befindet sich vor der Tafel im Zentrum der visuellen Wahrnehmung. Nach dem Hinweis, dass es noch mitten in der Nacht ist (vgl. Z. 30), folgt eine Begrüßung durch den Lehrer an

die gesamte Klasse (vgl. Z. 31). Interessanterweise kommt es in Zeile 32 zu einem selbstinitiierten Wortbeitrag durch einen Schüler. Die Stimmqualität des Schülers klingt künstlich, so als wolle er die Stimme des Lehrers imitieren. Bis auf einen Blickkontakt zu dem Schüler kommt es von Seiten des Lehrers zu keiner Bearbeitung der wiederholenden Äußerungen, dass es *noch mitten in der Nacht* ist. Es handelt sich dabei höchstwahrscheinlich um eine spaßige Einlage des Schülers in einer "sensiblen"



Phase, bei der die Wartephase zwar beendet wurde, der Unterricht aber noch nicht richtig begonnen hat. Das sich "In-Szene-Setzen" des Schülers hat durchaus Auswirkungen auf das Turn-Taking-System. So führt der selbstinitiierte Einschub hier zu einer temporären Verzögerung der Einlösung des zweiten Paarteils auf den

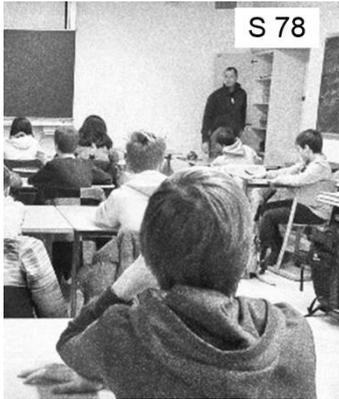
morgentlichen Gruß des Lehrers (Z. 31), der erst in Zeile 33 und 34 von der Klasse mit einem Erheben von den Plätzen (siehe S 77) eingelöst werden kann. Da die Schüler/innen bei ihrer Begrüßung ohne Aufforderung von Seiten des Lehrers aufstehen, ist davon auszugehen, dass es sich um eine ritualisierte Begrüßungszeremonie bei diesem Lehrer handelt. Im Anschluss an das morgendliche Begrüßungsritual setzt der Lehrer nicht unmittelbar mit seinem thematischen Unterricht ein. So kommt es zu einer kurzen Thematisierung meiner Person als Ethnografin im Klassenraum (Nach einer kurzen Vorstellung meiner Person folgte der Hinweis an die Schüler/innen, dass ich nur "virtuell" da sei), wobei bereits zu diesem Zeitpunkt die gegenseitige Wahrnehmungswahrnehmung "gesichert" und der Geräuschpegel im Raum runtergefahren wurde. Nach einem kurzen Austausch über den kommenden Ski-Kurs setzt der Lehrer mit seinem geplanten Unterricht ein.

### **Fallbeispiel 3: 6. Klasse**

In obigen Ausschnitt ist der Schrank, in dem sich Bücher befinden, geöffnet. Der Lehrer ist körperlich zur Klasse gerichtet (siehe S 78) und fordert die Schüler/innen zu einer Handlungsausführung auf:

1 L: schnappt\_a euch bitte n bU:ch-

Formal handelt es sich um eine höfliche Aufforderung (bitte Z. 1) an die gesamte



Klasse, sich ein Buch zu *schnappen*. Aufgrund des routinierten Vorgehens zu Beginn des Unterrichts muss die Lehrkraft nicht mehr verbalisieren, dass sich die Schüler/innen das Buch aus dem Schrank holen müssen. Das Öffnen des Schrankes und die Platzierung des Lehrers vor diesem geben genügend deiktische Hinweise für die Schüler/innen auf den Ort, wo sich die Bücher befinden. Die Aufforderung des Lehrers legitimiert, dass die Schüler/innen von ihren Plätzen aufstehen können und ihren Arbeitsbereich für einen bestimmten Zeitraum verlassen

dürfen. Der Bewegungsspielraum im Klassenzimmer wird für die Schüler/innen aufgrund vorbereitender Aktivitäten zur Herstellung des Funktionsraums erweitert.

Unmittelbar nach Beendigung der verbalen Handlungsaufforderung des Lehrers stehen einige Schüler/innen von ihren Stühlen auf und orientieren sich in Richtung des



Schranks (vgl. S 79). Da nicht alle Schüler/innen aufstehen, um sich ein Buch zu holen, und da einige Schüler/innen bereits ein Buch auf dem Tisch liegen haben, kann abgeleitet werden, dass es in der individuellen Entscheidung der Schüler/innen liegt, ob sie ihre Deutschbücher mit nach Hause nehmen oder in dem Schrank

belassen. Die Aufforderung (*schnappt\_a euch bitte n bÜ:ch-*), die formal an die gesamte Klasse gerichtet ist, spricht bei Betrachtung des Standbildes jedoch nur diejenigen Schüler/innen an, die ihre Bücher auch tatsächlich in dem Schrank belassen haben, wodurch der Bewegungsrahmen eine Einschränkung der Teilnehmer-schaft erfährt. Es ist auffallend, dass sich der Lehrer nach Abschluss seiner verbalen Aufforderung von dem Schrank wegbewegt, wodurch er den Bereich davor für die Schüler/innen „frei“ gibt und ein leichteres Begehen ermöglicht.

In Standbild 80 hat sich der Lehrer von dem Bereich des Schrankes wegbewegt und ist zu seinem Fokuspersonenplatz gegangen, wo er den Schlüssel des Schrankes



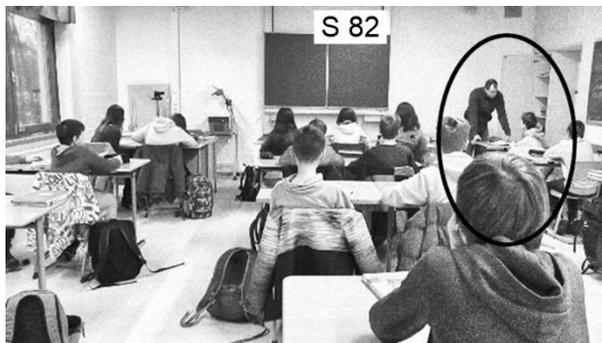
abgelegt hat. Seine Körperausrichtung und sein Blick sind zu dem relevanten Bereich, an dem sich die Schüler/innen befinden, orientiert, was zeigt, dass er sich aus dem Handlungsgeschehen nicht komplett zurücknimmt. Seine körperliche Ausrichtung ermöglicht ihm, das Geschehen aus Distanz kontrollierend zu

verfolgen. Es ist auffallend, dass der Lehrer seine anfangs gewählte Distanzzone (vgl. S 80) nicht aufrechterhält. So zeigt sich in Standbild 81, dass er sich vor der rechten Tafelhälfte platziert, wodurch ihm eine genauere Beobachtung des Geschehens

ermöglicht wird. Während der Interaktionsraum um den Bereich des Schanks für die Schüler/innen zu Beginn vergrößert wird, erfährt er im späteren Verlauf eine Einschränkung. Die Verringerung der Distanzzone durch die Lehrkraft im Rahmen vorunterrichtlicher präparativer Herstellungsleistungen eines Funktionsraums hat an dieser Stelle zum einen temporäre Implikationen für die Schüler/innen, zum anderen signalisiert das körperliche Annähern des Lehrers, dass der Bereich um den Schrank herum nicht dafür genutzt werden soll, schülerseitige Interaktionen zu etablieren, bzw. sich länger an diesem Ort aufzuhalten. Das Mittel der Körpersprache als Handlungssteuerung hat für den temporär etablierten Interaktionsraum konstituierstiftende Funktion.



Standbild 82 zeigt, dass sich die Schüler/innen mit ihren Büchern wieder zu ihren



Plätzen zurückbewegt und auf ihren Stühlen Platz genommen haben. In Minute 7: 37 läutet es zum ersten Mal, der letzte Gong ist in Minute 7:40 zu Ende. Der institutionelle Gong, der den Unterrichtsbeginn auf institutioneller Ebene projiziert, wird zu diesem Zeitpunkt von der Lehrkraft nicht dazu genutzt, den Unterricht einzuleiten. So ist zu erkennen, dass sich der Lehrer erneut in einer Interaktionsdyade mit dem Schüler in der rechten ersten Reihe befindet (siehe S 82). Auffallend ist seine Körperhaltung, wobei er mit beiden Armen auf dem Tisch des Schülers und vorgebeugtem Oberkörper vor diesem ausgerichtet ist. Fragt man nach den Implikationen seiner Positionierung, spielt die „intrapersonelle Koordination“ (Schmitt 2013: 69) eine zentrale Rolle. Der Lehrer positioniert sich in einer *face-to-face*-Konstellation mit dem Schüler, was mit zwei Implikationen verbunden ist:

1. Sie zeigt dem Schüler, dass er aktueller Bezugspunkt der Aufmerksamkeit des Lehrers ist;

2. Sie zeigt den anderen Schülern/innen, dass er die Klasse nur peripher im Blick hat.

Der zweite Punkt wäre bei einer *side-by-side*-Konstellation nicht mehr gegeben, da der Lehrer größtenteils mit dem Rücken zur Klasse gedreht wäre. Bei der eingenommenen *face-to-face*-Konstellation müsste er lediglich seine Blickrichtung verändern, um eine Handlungsaufforderung an einen Schüler, eine Schülerin oder an mehrere Beteiligte zu adressieren. Um einerseits Kontrolle zu symbolisieren und andererseits ein Wahrnehmungsangebot für die Schüler/innen zu produzieren, ist die Positionierung, bei der die Körpervorderseite und damit die zentralen Wahrnehmungs- und Kommunikationsorgane der restlichen Klasse zugewandt sind, mit klaren Vorteilen verbunden (vgl. Schmitt 2013: 72). Auch wenn der Unterrichtsbeginn zu diesem Zeitpunkt noch nicht offiziell durch den Lehrer eingeleitet wurde, besteht seine Anforderung als Fokusperson darin, einer „doppelten Orientierung zu folgen und die beiden

Bezugspunkte dieser Orientierungen in einer funktionalen Balance zu halten“ (ebd.,



72), hier: die Balance zwischen Individualorientierung und Kollektivorientierung. Die Positionierung des Lehrers zeigt, wie der Raum als Ressource für die Bearbeitung unterschiedlicher Relevanzen intentional verknüpft wird. Es dauert 53 Sekunden, bis sich der Lehrer aus der Dyade mit dem Schüler löst und in Richtung seines Fokuspersonenplatzes geht (vgl. S 83 und S 84).

In Standbild 83 hat der Lehrer bereits seine Position vor dem Schüler aufgegeben, was sich in einem gezielten Gehen in Richtung Pult manifestiert (vgl. S 84)

Die Veränderung seiner Position und der Wechsel in eine dynamische Präsenzform im Raum lassen mit Veränderungen für das weitere Geschehen rechnen. Die Schüler/innen sind zumindest positionell – im Klassenraum sind noch deutliche Schüler/innen-Gespräche zu vernehmen – auf den Unterrichtsbeginn vorbereitet und der Lehrer hat seine Aufmerksamkeit von dem einzelnen Schüler gelöst und ist in eine dynamische Neupositionierung übergegangen. Das fast einminütige Individualgespräch mit dem Schüler hat zu einem temporären Aufschub des Unterrichtsbegins und einem Weiterbestehen der Wartephase auf die Kernaktivität geführt.



Das Gehen des Lehrers endet an seinem Fokuspersonenplatz (vgl. S 85). Dass seine Körperhaltung nicht darauf ausgerichtet ist, sich längere Zeit in dieser Position aufzuhalten, zeigt Standbild 86. So lässt sich erkennen, dass der Lehrer eine Rechtsdrehung vorgenommen hat, wobei sein Blick wieder in Richtung des Schülers an der vorderen Wand gerichtet ist (vgl. S.86). Der „Unterkörper repräsentiert dabei die dominante Orientierung bzw. die primäre Bezogenheit, der Oberkörper die temporär inszenierte Orientierung der Person“ (Schmitt 2013: 33).

Die interaktive Funktionalität und Relevanz solcher Körperdrehungen besteht laut Schegloff (1998) darin, dass sein Träger „is involved in more than one activity or course-of-action“ (zitiert nach Schmitt 2013: 33). Die Körperdrehung des Lehrers ist ein Hinweis auf die „multifokale Orientierung“ (ebd. 34) der Beteiligten, die durch Aufteilung ihrer „Wahrnehmungs- und Ausdrucksressourcen“ (ebd. 34) interaktiv gestaltet wird.

Der Schüler an der Schrankwand scheint bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht aus dem Aufmerksamkeitsfokus des Lehrers zu sein. Die Blickrichtung des Lehrers in Richtung Schüler ist hier als Distanzkontrolle zu deuten, um zu signalisieren, dass das Auflösen

der Interaktionsdyade mit dem Schüler nicht mit einer Aufmerksamkeitsreduzierung einhergeht, vielmehr: dass er weiterhin im Fokus seiner Aufmerksamkeit steht.



Die Fokussierung des Schülers löst sich in Standbild



87 auf. Der Lehrer ist zwar körperlich

zur rechten Klassenhälfte gerichtet, sein Blick fokussiert aber nicht mehr den Schüler an der rechten vorderen Wand. Die morgendliche Begrüßung durch den Lehrer wird in Standbild 88 realisiert:

#### Ausschnitt 4-6: schönen guten Morgen zusammen (Klasse 6, Begrüßung; Minute 8:37)

**L= Lehrer; K = Klasse**

- 2 L: <<f>so--  
 3 =schönen guten MORgen zusammen;>=  
 4 \*Lehrer klatscht Hände zusammen  
 5 K: =gu::ten MO::rgen-  
 6 L: tim;

Nach dem Diskursmarker so in Zeile 2 setzt die Lehrkraft mit einem morgendlichen Gruß an die gesamte Klasse (zUsammen; Z. 3) ein, was durch das sicht- und hörbare Zusammenklatschen der Hände des Lehrers intensiviert wird. Die Wartephase, in der noch deutliche Schüler/innen-Gespräche vernommen werden konnten, wird durch die Begrüßungszeremonie beendet. Im Sinne einer Ritualisierung erfolgt in Zeile 5 ein choraler Gegengruß der Klasse an den Lehrer. Interessant ist, dass die Lehrkraft unmittelbar danach einen Schüler adressiert und den Unterricht mit einer Wissensfrage einleitet, was einen deutlichen Unterschied zu Fallbeispiel 1 darstellt. Auch bei diesem Fall zeigt sich, dass sich der Übergang in eine fokussierte Interaktion automatisch und ohne Schwierigkeiten vollzieht.



### 4.3 Zusammenfassung

Vorphasen von Unterricht stellen ein eigenständiges Interaktionsereignis mit festen Phasen, aber unterschiedlichen Verläufen dar. Ausgehend von der zentralen Frage dieser Arbeit nach Partizipationsmöglichkeiten im Lehr-Lern-Kontext war es das Ziel dieses Kapitels, herauszuarbeiten, welche Arten von Partizipation für Schüler/innen in Etablierungsphasen von Unterricht ermöglicht und/oder ausgeschlossen, bzw. wann und wie eine fokussierte Interaktion zwischen den Beteiligten etabliert wird. Um diese Fragen beantworten zu können, wurden aus dem Datenkorpus zwei Fälle<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Die Lehrerin in der 11. Klasse beginnt unmittelbar nach dem Einsammeln von Geld mit der Verbalisierung „dann fangen wir mal an“, ohne das morgendliche Begrüßungsritual zu etablieren. In

untersucht und hier exemplarisch dargestellt. Von Interesse waren dabei neben den Vorbereitungspraktiken der Schüler/innen die der Lehrer/innen, da deren Handlungspraktiken im Raum bestimmte Partizipationsformen der Schüler/innen projizieren bzw. erwartbar machen.

So wie der Unterricht nicht *ad hoc* zu einem Ende kommt (vgl. Tyagunova/Greiffenhagen 2017), zeigen die Daten, dass das Kerngeschäft von Unterricht nicht unmittelbar mit Betreten der Lehrkraft in Gang ist. Vielmehr lassen sich bestimmte Abläufe und Phasen erkennen, bis die typische Interaktionsstruktur für Unterricht durch die Beteiligten hergestellt ist und das Unterrichtsgespräch durch Lehrer/innen mittels kollektiver Adressierungsmittel eröffnet wird. Adressierungen im Rahmen von unterrichtlichen Eröffnungsphasen übernehmen dabei eine entscheidende Funktion. So werden durch Adressierungsprozesse die Beteiligungsrollen in Hörer und Sprecher festgelegt, woraus Verpflichtungen (z.B. aufmerksam sein) und Rechte (das Übernehmen des nächsten Redezugs) für die Gesprächspartner resultieren (vgl. Bonanati 2018: 158).

Um Etablierungsphasen von Unterricht und die Herstellung von Funktionsräumen erfassen zu können, bedarf es eines Herangehens, das die Nutzbarkeitserwartungen von institutionell hergerichteten Lehr-Lern-Räumen mit den darin ablaufenden Handlungspraktiken der Beteiligten in Zusammenhang setzt. Aus diesem Grund stand an erster Stelle die Beschreibung des Raums, mit dem Ziel, dessen Angebotsstruktur für unterrichtliche Zwecke zu rekonstruieren. Dieses Vorgehen erwies sich als sinnvoll, da die Beteiligten aufgrund ihres sozialtopografischen Wissens und ihrer Erfahrungen "lesen" können, welche Arten von Partizipation mit spezifischen räumlichen Arrangements eröffnet oder ausgeschlossen werden. Dass in Etablierungsphasen von Unterricht spezifische Interaktionsräume eröffnet werden, ließ sich durch die stattfindenden temporären Nutzungs- und Herstellungsaktivitäten der darin Agierenden zeigen.

Nach der Beschreibung der architektonischen Nutzbarkeitshinweise im Klassenzimmer (Kapitel 4.1) stand in einem zweiten Schritt der durch Schüler/innen besetzte Raum, in dem noch keine hierarchischen Statusunterschiede das Setting konstituieren, im Fokus (Kapitel 4.2.1) Dieser Blick erweiterte sich in einem dritten Schritt durch das Eintreten Lehrender in das Klassenzimmer und der beidseitigen (Lehrer/innen und Schüler/innen) Herstellung eines Funktionsraums (Kapitel 4.2.2). In einem ersten Schritt wurde anhand von Standbildern illustriert, dass es sich um einen Raum handelt, der für unterrichtliche Lehr-Lern-Zwecke hergerichtet ist. Neben der räumlichen Anordnung und Ausrichtung der Stühle und Bänke auf den Tafelbereich ergaben sich weitere Einsichten, die den Raum als dem institutionellen Setting zugehörig, ausweisen (Overheadprojektor, Schränke, Leinwand, mathematische Hilfsmittel, geografische Landkarte). Die Beschreibung der (teilweise) eingerichteten Arbeitsplätze (u.a. durch die abgelegten Jacken, Rucksäcke, Bücher und Schreibutensilien) zeigte eine erste Vororientierung auf den kommenden Unterricht. So wird durch das Ablegen der mitgebrachten Utensilien ein längeres Verweilen im Raum projiziert, wodurch der Raum funktional eingerichtet wird.

---

der 9. Klasse wird nach Thematisierung, warum die Klasse in einen anderen Raum ausweichen musste, mit dem Unterricht begonnen.

Die Fokussierung der Schüler/innen und deren Aktivitäten im Klassenzimmer (Kapitel 4.2.1) konnte zeigen, dass aus einem für Unterricht hergerichteten Raum ein Interaktionsraum emergiert, der durch das Warten auf den Unterrichtsbeginn Handlungsformen eröffnet, die während des laufenden Unterrichts aufgrund der "konventionell festgelegten Abläufe[n] und Interaktionsformen der Institution" (Schmitt/Dausendschön-Gay 2015: 94) kaum zu erwarten wären. Das Etablieren eigener Interaktionsräume im Raum ließ sich neben dem Zugesellen zu bestehenden Encounter an unterschiedlichen Arbeitsplätzen u.a. auch am Fensterbereich als Versammlungsort festmachen. Innerhalb dieser Räume gehen Schüler/innen eigenen Interaktionen nach, die ganz offensichtlich keine unterrichtlichen Zwecke verfolgen. Die Legitimierbarkeit ist insbesondere in Phasen erwartbar, in denen Lehrer/innen das Klassenzimmer (im Sinne von asymmetrischen Rollenbeziehungen) noch nicht betreten haben.

Interessant ist, wie und welche Handlungserwartungen von den Beteiligten gemeinsam etabliert werden, wenn Lehrer/innen das Klassenzimmer betreten. Die Analyse zeigt, dass die Lehrkräfte mit Betreten des Klassenzimmers in beiden Fallbeispielen durchgehend an der Herstellung eines auf Unterricht ausgerichteten Funktionsraums hinarbeiten. Neben dem Einrichten des Arbeitsplatzes gehören das Bereitstellen für den Unterricht benötigter Hilfsmittel (bspw. das Anschließen des Overheadprojektors, das Öffnen des Bücherschranks oder das Wischen der Tafel). Diese Vorbereitungspraktiken der Lehrer/innen sind für die Schüler/innen potenziell sichtbar. Insofern haben sie nicht nur einen projizierenden Charakter in Bezug auf den Beginn des Unterrichtsgesprächs, sondern steuern auch, welche Interaktionsformen den Schülern/innen (nicht) ermöglicht werden. So zeigen die Daten, dass Schüler/innen nicht *ad hoc* ihre Interaktionsräume aufgeben und sich an ihren Plätzen niederlassen, sobald der Lehrer das Klassenzimmer betritt. Auch während Lehrer/innen an der Herstellung eines Funktionsraums arbeiten, lässt sich in den Daten erkennen, dass Schüler/innen weiterhin miteinander Gespräche führen und im Raum eine erhöhte Lautstärke herrscht. Den Handlungen der Schüler/innen, die ihnen durch die non-verbale Vorbereitungspraktiken der Lehrer ermöglicht werden, liegt ein *common ground* zugrunde, der den Verlauf von Etablierungsphasen (mit)konstituiert. Indem Lehrer/innen kontinuierlich an der Herrichtung eines Funktionsraums arbeiten, werden den Schülern/innen temporäre Interaktionsräume und Positionen im Raum ermöglicht, wodurch eine Abgrenzung zu normativen Nutzungserwartungen markiert wird. Insofern steuern Lehrer/innen nicht nur während des laufenden Unterrichts durch u.a. Fragehandlungen das Partizipationsverhalten von Schülern/innen. Auch in Vorbereitungsphasen auf den kommenden Unterricht evozieren Lehrende durch ihre routinierten, vorwiegend non-verbale Handlungsvorbereitungen, dass die Partizipation an gemeinsamer Wissenskonstruktion noch nicht im Fokus steht. Vielmehr kann man sagen, dass die Vorbereitungshandlungen der Lehrenden auf den Unterricht mit einem Zurückhalten von Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/innen korrelieren, was sich gesprächsorganisatorisch daran zeigt, dass das Turn-Taking-System noch nicht in Gang gesetzt ist. So sind gerade Adressierungsprozesse in schulischer Kommunikation relevant, da sie als zentrales Medium pädagogischer Praktiken verstanden werden (vgl. Rose/Ricken 2018: 78) und formal aufgrund ihres adressierenden und re-adressierenden Sprechaktes einen geeigneten analytischen Zugang darstellen.

Neben dem Betreten des Raums als Einstieg in die Unterrichtssituation (1), dem Einrichten des Funktionsraums und der Inbesitznahme räumlicher Gegebenheiten durch die Beteiligten (2) tritt an dritter Stelle die Adressierung durch Lehrer/innen (3). Diese dritte Phase führt zu einer einschneidenden Veränderung in Bezug auf die Nutzungsmöglichkeiten und Interaktionsformen im Raum. Während in den ersten beiden Phasen Lehrkräfte und Schüler/innen ihr Verhalten zwar gegenseitig beeinflussen (vgl. die Fälle, in denen die Lehrer das Verhalten der Schüler korrigieren und das Warten auf den Unterricht verzögert wird) und die Schüler/innen an den Vorbereitungspraktiken der Lehrkräfte über den zeitlichen Verlauf in Bezug auf den Unterrichtsbeginn informiert werden, wird in der dritten Phase der offizielle Beginn des Gesprächs markiert. Die Daten zeigen zwar, dass Lehrer/innen, während sie an den Vorbereitungen auf den Unterricht arbeiten, verbale Ansprachen an einzelne Schüler/innen richten, die potenziell für alle wahrnehmbar sind, aufgrund der Lautstärke, in der der Austausch erfolgt, jedoch nicht für die gesamte Klassengemeinschaft zugeschnitten sind. Ihr Status entspricht nicht dem der Adressierten, die besondere Rechte zur Turnübernahme haben. Unterricht als holistischer Prozess, in dem eine Person einer Vielzahl an Beteiligten gegenübersteht, ist, abgesehen von bestimmten sozialen Lernformen, die individueller Unterstützungsressourcen bedürfen, i.d.R. von einer gegenseitigen akustischen Wahrnehmbarkeit geprägt.

Die Daten zeigen, dass das Unterrichtsgespräch und damit der Partizipationsrahmen (bis auf zwei Fälle) mit einem Begrüßungsritual an die gesamte Klassengemeinschaft zu Stundenbeginn eröffnet wird. Versteht man Partizipation als Handlungen, die Formen der Beteiligung darstellen (vgl. Goodwin/Goodwin 2004: 222), so wird Schülerpartizipation in Eröffnungsphasen von Unterricht erst mit In-Gang-Setzen des Turn-Taking-Systems durch den Lehrer, die Lehrerin in Form einer Begrüßung oder einer anderen kollektiven Adressierung ermöglicht. Neben der Lautstärke, in der die Adressierung erfolgt, zeugt auch die gewählte Positionierung der Lehrer/innen an ihrem Fokuspersonenplatz mit Blick in die Klasse davon, dass jeder Beteiligte als Gesprächspartner adressiert ist. Durch das In-Gang-Setzen des Turn-Taking-Systems mit einem Gruß der Lehrer/innen an die gesamte Klasse werden Beteiligungsrechte und -verpflichtungen und damit Partizipationsmöglichkeiten eröffnet. Geht man davon aus, dass ein Gruß einen Gegengruß (*adjacency-pair*) konditionell relevant setzt, hat die Begrüßungszeremonie zu Stundenbeginn einerseits die Funktion, das Recht und die Verpflichtung zur Turnübernahme der Schüler/innen, andererseits den Rahmen für kommende Anschlusshandlungen im Sinne einer pädagogischen Ordnung zu stabilisieren. Wie meine Daten zeigen, fällt die Gestaltung des Begrüßungsrituals je nach Klassenstufe und Lehrerpersönlichkeit unterschiedlich aus. So lässt sich feststellen, dass insbesondere in den unteren Klassen (7. und 8. Klassen) das verbale Begrüßungsritual von einem Aufstehen der Schüler/innen begleitet wird, während in den höheren Stufen auf diese Zeremonie verzichtet wird. In einem Fall in einer 12. Klasse überlappt der Lehrer den Gegengruß der Schüler/innen mit dem Einleiten der ersten Aufgabe, so dass er Unterricht unmittelbar in Gang ist. In einer 11. Klasse fand die Begrüßung der Lehrkraft eher "nebenbei" statt und die Erwiderung des Grußes erfolgte nur von ein paar Schülern/innen.

Auch wenn Begrüßungsrituale je nach Klassenstufe und Lehrerpersönlichkeit von unterschiedlicher Relevanz sind, setzt die kollektive Ansprache das Zeichen, dass das

Unterrichtsgespräch und damit die Möglichkeiten und Pflichten, sich an der gemeinsamen Wissenskonstruktion zu beteiligen, begonnen haben. Neben der Lautstärke und der körperlichen Ausrichtung an die gesamte Klassengemeinschaft unterscheidet sie sich von kleineren Austauschsequenzen zwischen Lehrenden und einzelnen Schülern/innen im Rahmen von Etablierungsphasen. Zudem ist das Mittel der Begrüßung nicht trivial; vielmehr schafft es einen Rahmen, der die Schüler/innen aus der Phase des Wartens holt und eine pädagogische Ordnung und Ruhe im Raum erzeugt. Dieser strikte Rahmen zu Beginn durch die Zuschreibung klarer Beteiligungsrollen ist sicherlich für das Gelingen der Unterrichtsstunde von Relevanz, wobei dieser im Verlauf des Unterrichts durch den Einsatz sozialer Lernformen durchaus wieder gelockert werden kann.

Insgesamt ist das Warten auf den Unterrichtsbeginn ein Prozess mit festen Phasen, aber unterschiedlichen Verläufen und Relevanzsetzungen, der multimodal gestaltet ist und von einem *common ground* der Beteiligten zeugt, wobei das non-verbale Agieren auf der Vorderbühne der Lehrer/innen viele Hinweise auf das zeitliche Voranschreiten projiziert. Zwar wird der Beginn des Unterrichtsgesprächs während präparativer Aktivitäten temporär in einen Warteraum versetzt; ihre Verbindung zum institutionellen Regelapparat wird jedoch nie vollständig außer Kraft gesetzt, was sich an den kontinuierlichen Vorbereitungspraktiken auf den Unterricht durch die Lehrer/innen zeigt. Dennoch lässt sich anhand von Herstellungsphasen von Unterricht erkennen, welche Ausgangsformen geschaffen sein müssen, damit das Unterrichtsgespräch und damit die Möglichkeiten zur Partizipation an der gemeinsamen Wissenskonstruktion beginnen können. So zeigen die beiden Fallbeispiele, dass der morgendliche Gruß der Lehrer erst erfolgt, wenn bereits alle Schüler/innen an ihren Plätzen sitzen und der Lautstärkepegel im Raum heruntergefahren ist. Zudem lassen sich in Vorbereitungsphasen auf den Unterricht durchwegs ähnliche Phasen erkennen. Während in den ersten beiden Phasen nahezu ähnliche Verläufe zu verzeichnen sind, unterscheidet sich die Gestaltung der dritten Phasen (Adressierung durch Lehrer/innen) je nach Klassenstufe und Lehrerpersönlichkeit. Für weitere Forschungsarbeiten wäre es interessant, sich mit der Frage zu beschäftigen, welche Steuerungsverfahren Lehrende einsetzen, wenn die Eröffnungsphase (durch bspw. Störverhalten) nicht ad hoc gelingt.

## 5. Partizipationsmanagement bei Gruppenarbeiten unter einer multimodalen Perspektive

Dieses Kapitel fokussiert Gruppenarbeiten im laufenden Unterricht. Unter den Begriff Gruppe fallen nicht nur Zusammensetzungen aus drei oder mehreren Personen, sondern auch Konstellationen aus zwei Beteiligten (sog. Partnerarbeiten). Wenn von Gruppenarbeitsphasen gesprochen wird, sind unterrichtliche Situationen gemeint, "in which two or more people learn or attempt to learn something together" (Dillenbourg 1999: 1). Gruppenarbeiten als Form kooperativer Lernformen<sup>62</sup> verlangen – im Gegensatz zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen – "eine synchrone und koordinierte, ko-konstruktive Aktivität der Teilnehmer/innen [...], um eine gemeinsame Lösung eines Problems oder ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln" (Pauli/Reusser 2000: 421).

Im Gegensatz zu Frontalunterricht zeichnen sich Gruppenarbeiten durch spezifische Partizipationsstrukturen und -rollen aus, die mit besonderen Rechten und Verpflichtungen für die Beteiligten einhergehen. Gesprächsanalytisch zeigt sich dies u.a. an der Form der Adressierung, der Einlösung der Sprecherrechte sowie der gruppeinternen "Geschlossenheit" bei Hilfestellungen durch die Lehrer/innen, wobei letzteres die beiden anderen Mechanismen in entscheidender Weise (mit)konstituiert. Lehrer/innen nehmen im Rahmen des Partizipationsmanagements bei der Konstituierung, Aufrechterhaltung und Transformation von Beteiligungsstrukturen eine zentrale Rolle ein. Partizipationsmanagement kommt dabei auf unterschiedlichen Ebenen zum Tragen: Auf einer institutionellen Ebene der Partizipation (1) und einer interaktionalen Partizipationsebene (2). Da institutionelle Vorgaben (bspw. Lehrpläne, formale Regelungen, Gesetzesnormen) im schulischen Kontext auf die interaktionalen Handlungspraktiken im Unterricht Einfluss nehmen, lassen sich die beiden Ebenen der Partizipation nicht voneinander trennen. Vielmehr fungiert die institutionelle Ebene "als Garant der Partizipation, die interaktionale Ebene als Realisator" (Baacke/Brücher 1982, zitiert nach Ruch 2021: 12).

Zu den zentralen Handlungspraktiken des Partizipationsmanagements während Gruppenarbeiten zählen: Das Etablieren von Erklärsequenzen, das Erteilen von Instruktionen und Hinweisen zur Aufgabebearbeitung, das Signalisieren von Ansprechbarkeit und das Durchführen von Ermahnungen. Hilfestellungen durch Lehrer/innen sind dann festzustellen, wenn Schüler/innen einerseits explizit mittels verbaler oder non-verbaler Ausdrucksressourcen darum bitten; andererseits zeigt sich gerade bei Gruppenarbeitsphasen,<sup>63</sup> dass Lehrende sich nicht passiv aus dem Interaktionsgeschehen zurückziehen, sondern im Zuge von *monitoring*-Aktivitäten instruierend und erklärend eingreifen, ohne dass dies von den Schülern/innen explizit eingefordert wird. Eine Form des Eingreifens in bestehende Gruppenarbeitsprozesse stellt das sog. "Andocken" (vgl. Kapitel 5.5.1) dar. Dabei sind folgende Merkmale konstitutiv:

---

<sup>62</sup> Zu den positiven Effekten kooperativer Lernformen siehe u.a. Dillenbourg 1999.

<sup>63</sup> Zu kooperative Lehr-Lern-Formen siehe auch Rotering-Steinberg (1995).

- Die Nutzung bereits bestehender und von anderen Beteiligten etablierte thematisch pragmatische Relevanzen und Aktivitätstypen;
- sowie teilweise auch interaktionsstrukturelle Konstellationen, um eigene Relevanzen zu bearbeiten. (vgl. Schmitt 2012c: 348)

Dieses Eingreifen in bestehende Interaktionsprozesse der jeweiligen Gruppe führt zu einer Modifizierung und Aktualisierung des Turn-Taking-Systems und schließlich zur Etablierung von Beteiligungserwartungen für die adressierte Gruppe.

Gruppenarbeiten unterscheiden sich aber – bspw. von lehrerzentrierten Unterrichtsformen – nicht nur auf gesprächsorganisatorischer Ebene. Damit Gruppenarbeiten als spezifische Beteiligungsform unterrichtlichen Lernens sinnvoll in den Unterricht integriert werden können, kommt der (Um)Gestaltung des Raums eine bedeutende Rolle zu. Bereits die Ankündigung einer Neugestaltung räumlicher Nutzungsangebote projiziert Veränderungen in den Partizipationsstrukturen der Beteiligten. So zeigt sich der Wechsel in eine schülerzentrierte Unterrichtsform an der Auflösung und Lockerung frontalausgerichteter Sitzordnungen, was mit unterschiedlichen Möglichkeiten in den Beteiligungsrollen einhergeht, die "als im Gespräch zugweise auszuhandelnder, funktionaler Status von Beteiligten als Produzenten (Sprechende) und Rezipienten (Hörende)" (Bonanati 2018: 150) sichtbar werden. Damit Änderungen bestehender Strukturen antizipiert werden können und der Zeitpunkt der Veränderung für die Beteiligten lokalisierbar wird, kommt dem kontinuierlichen Partizipationsmanagement (sowohl verbal als auch non-verbal) bei Gruppenarbeiten durch Lehrer/innen eine bedeutende Rolle zu.

Das Datenkorpus enthält neben einer Gruppenarbeit, deren einzelne Gruppen aus mindestens drei Beteiligten bestehen, Partnerarbeiten, die im laufenden Unterricht zum Einsatz kommen. Während die Schüler/innen in der Gruppenarbeit für eine bestimmte Zeit arbeitsteilig<sup>64</sup> in ihrem Team an einer Aufgabe arbeiten, bevor die Ergebnisse im Plenum preisgeben und mit der Lehrkraft diskutiert werden, arbeiten die Schüler/innen in Partnerarbeiten arbeitsgleich an einer gemeinsamen Aufgabe. In Bezug auf die Konstruktion von Wissen kann geschlussfolgert werden, dass bei Partnerarbeiten am Ende des Prozesses ein von allen Schülern/innen gemeinsam geteiltes Wissen steht (vgl. Frenzke-Shim 2018: 50), während bei der hier untersuchten Gruppenarbeitsphase das geteilte Wissen nur der jeweiligen Gruppe zur Verfügung steht, bevor es mit der Lehrkraft zusammen im Plenum besprochen wird.<sup>65</sup>

Ziel dieses Kapitels ist es, herauszuarbeiten, welche Partizipationsstrukturen von den Lehrern/innen wann und mit welchen Steuerungsaktivitäten hergestellt werden und welche sequenziellen Potenziale und Zwänge die jeweiligen Steuerungen für die Schüler/innen haben. Da sich zwischen den einzelnen Schülern/innen bzw. Gruppen keine Aufnahmegeräte befinden, ist der kommunikative Austausch zwischen den

---

<sup>64</sup> In der Literatur wird zwischen arbeitsgleichem und arbeitsteiligem Lernen unterschieden. Während die Schüler/innen bei arbeitsgleichem Lernen an einem gemeinsamen Ziel arbeiten, wird bei arbeitsteiligem Lernen – trotz gemeinsamen Ziels – noch zwischen einzelnen Teilaufgaben, die von einzelnen Schülern/innen in der Gruppe bearbeitet werden, unterschieden (vgl. Frenzke-Shim 2018: 49; Dillenbourg 1999).

<sup>65</sup> Diese Form der Aufgabenteilung zeigt sich in meinem analysierten Fall, was nicht heißt, dass es bei anderen Zielsetzungen und Themen nicht anders gehandhabt wird.

Beteiligten während den Gruppenarbeiten kaum bis gar nicht rekonstruierbar. Aus diesem Grund fokussiert dieses Kapitel die Praktiken der Produktion von Beteiligung durch Lehrer/innen. Auch wenn im Fokus der Analyse das Lehrerhandeln während der Phase der Gruppenarbeit steht, wird kurz auf die Übergänge (Eröffnung der Gruppenbildung; Rückführung zum Unterrichtsgespräch) eingegangen. Unter einer multimodalen Perspektive ist von Interesse, wie sich die Möglichkeiten zur Partizipation mit dem Wechsel der Lernform verändern bzw. welche Partizipationsstrukturen von Lehrern/innen in der Phase der Gruppenarbeit eröffnet werden. Es gilt ferner zu rekonstruieren, was die spezifischen Merkmale von Gruppenarbeiten sind (Besonderheiten des Turn-Taking-Systems; Grad an Zugzwängen) und welche Praktiken Lehrer/innen dabei einsetzen.

### 5.1 Situationseröffnung Gruppenarbeit: Vorgangsbeschreibung und explorative Aktivitäten



Die im Folgenden vorgestellte Gruppenarbeit findet in einer 8. Klasse statt, deren Lehrkraft sich im ersten Unterrichtsjahr nach dem Referendariat befindet. Das Thema der Deutschstunde ist die Behandlung der Jugendlektüre "Hüter der Erinnerung" von Lois Lowry, aus der die Schüler/innen in Eigenarbeit zu Hause für jede Stunde ein bestimmtes Pensum zu lesen haben und deren Inhalte in der jeweiligen Unterrichtsstunde zusammen mit der Lehrerin in Form eines Unterrichtsgesprächs besprochen werden. Die Gruppenarbeit ist so gestaltet, dass die 23 Schüler/innen in fünf Gruppen eingeteilt werden, wobei sich jede Gruppe mit einem für sie zugewiesenen Teilbereich, der als Begriff an die Tafel geschrieben ist, beschäftigen soll.

Da in der Analyse mitunter von Gruppe "eins", "zwei" etc. gesprochen wird, soll obiges Standbild S 89, welches die Anordnung der fünf Gruppen im Raum zeigt, zur Orientierung dienen.

**Ausschnitt 5-1: wir werden uns jetzt gleich im Gruppen einteilen (Klasse 8, Vorgangsbeschreibung; Minute 8:42)**

10 L: <<h>oke>:--



20

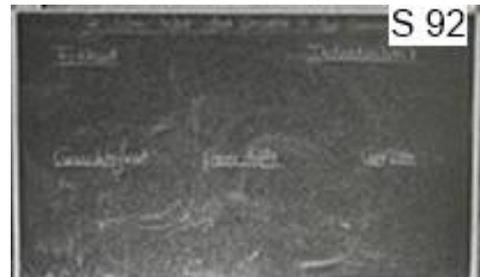
21 =wir werden uns jetzt GLEICH==  
22 =in GRUPPEN EINTeiln==  
23 =bezIehungsweise ICH werde einigermaßen in gruppen  
24 EINTeiln;=  
25 =und ähm==  
26 =dann woll\_ma uns mal diese EINZELnen berEICHE ANschaun.  
27 \*Lehrerin setzt mit  
28 Drehung des Kopfes ein.  
29 ihr sEht des (.) sind fünf GRUPPEN;  
30 wir sind DREIundzwanzig LEUT==  
31 =<<dim>naja schau ma mal wie\_s eben AUFGeht.>  
32 (4 Sek.)  
33 ( (Einteilung der Gruppen durch die Lehrkraft) )  
34

Die Sequenz setzt in Zeile 10 mit dem Diskursmarker *oke: --*, der sowohl retrospektive (Abschluss des Alten) als auch prospektive Funktion (Etablierung etwas Neuem) hat, ein. In unmittelbarem Satzanschluss folgt in Zeile 11 mit dem einleitenden Personalpronomen *wir* eine erste verbale Vororientierung auf den Wechsel in eine neue Partizipationsstruktur (=wir werden uns jetzt GLEICH== (Z. 11) in GRUPPEN EINTeiln== Z. 12). Interessant ist an dieser Stelle die Verwendung des Personalpronomens *wir*, wodurch sich die Lehrerin in den Prozess der Gruppeneinteilung als aktiv Beteiligte einbezieht. Die Vorankündigung der Lehrkraft, dass die Klasse gleich in Gruppen eingeteilt wird, projiziert eine baldige (GLEICH- Z. 11) Veränderung der nach vorne ausgerichteten Sitzordnung.

Sieht man sich die körperliche Orientierung und Positionierung der Lehrerin im Raum an (siehe S 91), so erkennt man eine klare *one-face-to-many-faces-position*, die für Frontalunterrichtsphasen typisch ist. Ihre gewählte Position an der Tafel als "räumlich-dingliches Symbol für die Kollektivorientierung" (Schmitt 2015: 102) sowie ihre gerade in den Raum zeigende Kopfausrichtung ermöglichen es der Lehrerin, einen Großteil der Klasse im Sinne eines "ungezielten Monitoring" (Schmitt 2013: 111) zu erreichen. Indem sich die Lehrkraft in der sog. "Availability-Zone" (Schmitt 2013: 112) positioniert, signalisiert sie Präsenz und Sichtbarkeit, sodass die verbale Eröffnung des Phasenwechsels durch gezielte Raumnutzung unterstützt wird. Da sich die Gruppenarbeit nicht von allein etabliert, ist ein gewisser Aufwand durch die Lehrerin nötig, der hier in Form einer Vorgangsbeschreibung zum Tragen kommt und Erwartungen auf das Kommende projiziert (vgl. Z. 11-12).



Ein Blick auf die Tafel zeigt ein noch nicht vollendetes Tafelbild (siehe S 92).<sup>66</sup> Neben der Überschrift "Wie lebt der Einzelne in der Gemeinschaft" befinden sich dort die fünf Bereiche (Freiheit, Individualität, Gerechtigkeit, freier Wille, Gefühle), die von den Schülern/innen in Gruppen bearbeitet werden sollen. Unter den fünf Bereichen ist jeweils so viel Platz gelassen, dass noch etwas hinzugefügt werden kann. Die Leerstellen unter den Kategorien projizieren zusammen mit der Äußerung in Zeilen 11, 12 (=wir werden uns jetzt GLEICH== Z.11 =in GRUPPEN Einteiln== Z. 12) den Fortgang des Unterrichts und damit die Veränderung in den Partizipationsstrukturen, da die Schüler/innen höchstwahrscheinlich erahnen können, dass die fünf Bereiche, die von der Lehrerin an die Tafel geschrieben wurden, den einzelnen Gruppen zugeordnet werden.



In Zeile 13 kommt es zu einer Änderung der Referenz, wobei das Personalpronomen *wir* (Z. 11) in *ICH* (vgl. Z. 13) verändert wird. So kündigt die Lehrerin in Zeile 13 und 14 an, dass sie die Klasse in Gruppen einteilen wird (=beziehungsweise *ICH werde einigermäßen in gruppen EInteiln*;=). Während in Zeile 11 den Schüler/innen durch die Verwendung des Personalpronomens *wir* auf Gesprächsebene ein Partizipationsspielraum bei der Gruppeneinteilung ermöglicht wird, wird dieser in Zeilen 13 mittels Selbstkorrektur (=beziehungsweise *ICH [...]*) von der Lehrkraft wieder zurückgenommen. Die Lehrerin repariert durch den Wechsel der Personalpronomen ein potenzielles Missverständnis in Bezug auf die Organisation der Gruppeneinteilung.

In Zeile 16 vollzieht die Lehrerin erneut einen Wechsel in die kollektive *wir*-Form, der dialektal gefärbt ist (ma Z. 16). Während die Lehrerin in den Zeilen 11 bis 14 die Auflösung der räumlichen Anordnung im Raum projiziert, stellt sie in Zeile 16 eine

<sup>66</sup> Bereits während die Lehrerin die fünf Begriffe an die Tafel schreibt, verweist sie darauf, dass die Schüler/innen unter den Bereichen noch genügend Platz lassen sollen.

Verbindung zwischen den an der Tafel aufgeschriebenen fünf Bereichen im Sinne einer vagen Handlungserwartung her (=dann woll\_ma uns mal diese EINzelnen beREIche ANschaun.=).

Auffallend ist, dass die Lehrkraft nicht nur verbal auf die fünf Bereiche an der Tafel verweist; vielmehr leistet sie im Sinne einer Triangulation (Lehrerin, Tafel, Klasse) durch den Einsatz multimodaler Ressourcen eine "fokussierte[n] Wahrnehmungsstrukturierung" (Schmitt 2015: 108) für die Schüler/innen. So lässt sich auf Standbild 93 erkennen, dass die Lehrerin ihre in den Klassenraum ausgerichtete Körperposition zu Gunsten einer seitlichen Drehung des Oberkörpers aufgibt, was ihr den Blick zur Tafel ermöglicht. Der Beginn der Kopfdrehung in Richtung Tafel stellt an dieser Stelle einen ersten "demonstrative[n] Zug" (Schmitt 2015: 132) im Sinne einer Wahrnehmungsstrukturierung für die Klassenöffentlichkeit, konkret: eine erste Handlungserwartung für die Schüler/innen dar.



Das handlungsausführende Verb ANschaun (Z. 16) ist an dieser Stelle noch wenig konkret; so enthält es für die Schüler/innen keine Hinweise darüber, wie intensiv die Bearbeitung der Aufgabe sein soll, bzw. in welcher Form (mündlich oder schriftlich) sie auszuführen ist.

In Zeile 19 setzt die Lehrkraft die an der Tafel aufgeschriebenen fünf Bereiche erneut in das visuelle Zentrum der Aufmerksamkeit (=ihr sEht des (.) sind fünf GRUPPen;) und nennt in Zeile 20 durch Verwendung des einleitenden Personalpronomens wir (Z. 20) die Anzahl der Schüler/innen, die sich im Raum befinden (*wir sind DREIundzwanzIG LEUT--*). An dieser Stelle dient die Verwendung des Personalpronomens wir (Z. 20) als Fortführung des in Zeile 16 gemeinsam geteilten temporären Fokus. In Zeile 20 liefert die Lehrerin durch Nennung der Anzahl der Beteiligten im Raum eine implizite Begründung für die in Zeilen 13, 14 (*=beZiehungsweise ICH werde einigermäßen in gruppen EINteIln--*) verbalisierte projizierte Handlung. Der Fokus liegt dabei auf dem Adverb Einigermäßen (Z. 13), für dessen Begründung die in Zeile 20 genannte ungerade Zahl (DREIundzwanzig) geliefert wird. Den Ausgang der Gruppeneinteilung bewertet die Lehrkraft in Zeile 21 als wenig starr und u.U. auf später weiter verhandelbar (*=<<dim>naja schau ma mal wie\_s eben AUfgeht.>*). Was durch Fokussierung der fünf Gruppen und der ungeraden Schüleranzahl im Raum zum Tragen kommt, ist ein mögliches Organisationsproblem zwischen räumlicher Strukturierung und Aufgabe, deren Bearbeitung u.U. auf einen späteren Zeitpunkt verschoben wird (vgl. Z. 21). Die Thematisierung dieser potenziellen Herausforderung für die Lehrerin ähnelt einem situativen Diagnostizieren der Gegebenheiten, wobei die Lösungsfindung u. U. auf einen späteren Zeitpunkt verschoben und spontan ausgehandelt werden muss.

Nach einer Pause von vier Sekunden (vgl. Z. 22) beginnt die Lehrerin damit, die Schüler/innen in ihre Gruppen einzuteilen. Bei der Zuordnung zu einer Gruppe wählt sie

eine relativ "einfache" Variante, indem sie diejenigen, die nahe zusammensitzen, in eine Gruppe steckt.

Was die Lehrerin in dieser kurzen Sequenz (Z. 10-21) liefert, ist ein erster Ausblick auf die Veränderungen der Raumnutzung der Beteiligten, wodurch ein Wechsel der Partizipationsstruktur projiziert wird. Der angekündigte Methodenwechsel zur Gruppenarbeit als Form der schülerzentrierten Unterrichtsform geht nicht nur mit einer Öffnung und Neusituierung der bestehenden Raumnutzungsformen einher, sondern auch mit veränderten Beteiligungsrechten und -pflichten zwischen der Lehrerin und den Schülern/innen sowie zwischen Schülern/innen. In gleicher Weise, wie Unterrichtsanfänge nicht ohne Zutun der Beteiligten in Gang setzen, kommen beim Wechsel zur Gruppenarbeit Steuerungsstrategien zum Einsatz, die die Gruppenarbeit etabliert, und die neben dem Einsatz des Verbalen auf einer räumlich-strukturierenden Bearbeitungsebene wirken. Die zur Lehrerin ausgerichtete Sitz- und Körperhaltung der Schüler/innen und der gegenseitige Blickkontakt der Beteiligten, die die gegenseitige Partizipationsbereitschaft zu beginnen, signalisieren, tragen unterstützend zur Eröffnung bei, wobei die Etablierung eines gemeinsamen Beteiligungsrahmens zum Einsetzen der verbalen Ressource durch die Lehrkraft (Z. 10) führt. Während bei Unterrichtsanfängen die gegenseitige Begrüßung und Identifikation der Beteiligten in routinierter Weise zum Einsatz kommt, etabliert sich der Wechsel in diesem Fallbeispiel im Wesentlichen durch die Vorgangsbeschreibung der Gruppenarbeitsphase und der Exploration organisatorischer Durchführungsmöglichkeiten. Die verbale "Einstimmungsarbeit" hat die Funktion, die Schüler/innen auf die kommende Aktivität vorzubereiten, Erwartungen zu antizipieren und Beteiligungsrollen zu verhandeln, was gesprächsorganisatorische Implikationen, hier: Wechsel des Turn-Taking-Systems im Sinne einer vordefinierten Partizipationsstruktur, hat, die für Gruppenarbeiten typisch ist. Wie das Fallbeispiel zeigt, kommen bei der Phase der Eröffnung zur Gruppenarbeit unterschiedliche Steuerungsmechanismen zum Einsatz. Indem die Lehrerin die Organisation der Gruppeneinteilung auf die fünf Aufgabenbereiche relevant setzt (vgl. Z. 19-20), fokussiert sie einen Ist-Zustand, der u.U. zu einer Herausforderung bei der Gruppeneinteilung und der Verteilung der einzelnen Aufgaben führt. Interessanterweise wird diese mögliche Divergenz von der Lehrerin nicht weiter ausgeführt, sondern auf einen späteren Zeitpunkt verlagert (*=<<dim>naja schau ma mal wie\_s eben AUFgeht.>* Z. 21). Indem die Lehrerin die organisatorische Herausforderung nicht ad hoc bearbeitet, erfährt die Thematisierung im Rahmen der Situationseröffnung die Funktion einer Exploration möglicher Herausforderungen auf organisatorischer Ebene. Sowohl die Vorgangsbeschreibung der Gruppenarbeit als auch die Explorationsdarlegung durch die Lehrerin dienen der gegenseitigen Definition zukünftiger Interventionen, bei denen u.U. Problemsuchaktivitäten ausgehandelt und Durchführungsmöglichkeiten beeinflusst werden.

Das Ausmaß an struktureller Beteiligung für die Schüler/innen ist dabei durch institutionelle Vorgaben verteilt: Die Phase der Situationseröffnung befindet sich im Bereich der Lehrkraft und dient hauptsächlich dem gegenseitigen Verständnis kommender Ablaufstrukturen.

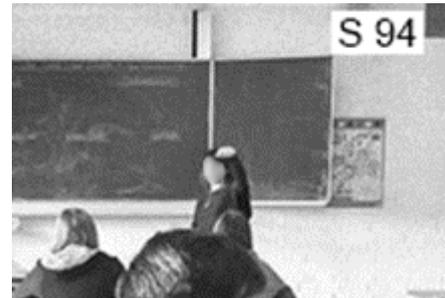
## 5.2 Einteilung in Gruppen als Veranschaulichungsdarstellung

Die verbale Ankündigung des Wechsels der Partizipationsform und die Exploration organisationsrelevanter Gegebenheiten durch die Lehrerin stellen den ersten Handlungsschritt in der Situationseröffnung "Gruppenarbeit" dar. Die Verlaufsbeschreibung wird durch konkrete Zuordnung der Beteiligten zu einer Gruppe, was die Auflösung aktueller Raumnutzungsformen impliziert, veranschaulicht. Im Folgenden wird die Einteilung von Gruppen näher beleuchtet. Die Sequenz setzt mit der Einteilung der dritten Gruppe, die sich im linken hinteren Raumbereich befindet, ein:

### Ausschnitt 5-2: dann könnt ihr zu fünft zusammengehen (Klasse 8, Gruppeneinteilung; Minute 9:15)

- 24 L: dann könnt **IHR** zu fünft zuSAMmengehn-  
 25 \*Lehrerin setzt mit kreisender Armbewegung ein.  
 26 (2.0)  
 27 mOritz-  
 28 lUkas-  
 29 und die drei da HINten-  
 30 **ihr** übernehmt den bereich geRECHtigkeit;  
 31 \*Lehrerin wendet sich zur Tafel und weist mit rechter Hand zu ihr  
 32

Die Lehrerin bestimmt mittels pronominaler Adressierung in Zeile 24 (**IHR**) die Schüler, die von der Einteilung in die dritte Gruppe betroffen sind. Unmittelbar mit der verbalen Zuordnung (**IHR** Z. 24) setzt sie mit einer kreisenden Armbewegung ein, die in Richtung der Beteiligten zeigt (siehe S 94). Der Einsatz dieser deiktischen Veranschaulichungsgeste dient u.a. der Reziprozitätsherstellung, da es aufgrund fehlender Nennung der Schülernamen in Zeile 24 u. U. zu Missverständnissen in Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit kommen könnte.



Die von der Lehrerin vollzogene multimodale Adressierung hat nicht die Funktion, einen Sprecherwechsel zu initiieren. Folgt man Krummheuers/Brandts (2010) Modell zur Ausdifferenzierung der Hörerrolle, sind die adressierten Schüler/innen aber durchaus mit besonderen Rechten zur Turnübernahme ausgestattet. So können trotz non-verbaler deiktischer Veranschaulichungsgesten noch Unklarheiten bzgl. der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe bestehen, die mittels Verständnisfragen zur Reziprozitätsherstellung durch die Schüler/innen behoben werden könnten. Dies ist an dieser Stelle nicht der Fall, der Turn wird nach einer Pause von 2 Sekunden (vgl. Z. 25) von der Lehrerin fortgesetzt.

Die kollektive Adressierung **IHR** in Zeile 24, die der Bestimmung zu einer Gruppe dient, verdeutlicht, dass Paarsequenzen nicht unmittelbar im nächsten Zug vollzogen werden und nicht ausschließlich verbal eingelöst werden (müssen). So handelt es sich bei der Zuordnung zu einer Gruppe in Zeile 24 um eine aufgeschobene Handlungsverpflichtung für die Beteiligten (hier: das Zusammenfinden in der Gruppe), die keinen verbalen zweiten Paarteil, sondern eine Neusituierung im Raum verlangt. Nach einer Pause von 2 Sekunden (vgl. Z. 26) setzt die Lehrerin mit der Nennung

eines Schülernamens (mOritz- Z. 27) ein, gefolgt von einem weiteren Namen (lUkas- Z. 28). Anstatt die restlichen drei Namen der Schüler zu nennen, fasst sie in Zeile 29 die restlichen Gruppenmitglieder mit der kollektiven Adressierung und die drei da HINten- (Z. 29) zusammen, was das Ende der Gruppeneinteilung markiert.

In Zeile 30 folgt eine Zuordnung der Gruppe zu einem der fünf Aufgabenbereiche (ihr übernehmt den bereich gerechtigkeit; Z. 30). Die Einteilung der Gruppe ist mit der Zuordnung des Bereichs (Gerechtigkeit), für den die Ausgewählten zuständig sind, abgeschlossen und die Lehrkraft fährt mit der Bestimmung der nächsten Gruppenmitglieder fort.

Das, was die Lehrkraft durch das Zuordnen der Beteiligten zu einer Gruppe vollzieht, ist ein kontinuierliches Veranschaulichen ihrer dargelegten Verlaufsbeschreibung (vgl. Z. 11-23), was zu einer Konkretisierung im Handlungsvollzug führt.

Neben der verbalen Ebene nimmt die räumliche Positionierung und die Wahl der Lautstärke eine wichtige Rolle bei der Ausdifferenzierung von Hörerrollen und damit den Partizipationsmöglichkeiten, aber auch -erwartungen der Beteiligten ein. So zeigen



die Standbilder 94 und 95, dass die Lehrerin einen Platz im Raum wählt, der potenziell für alle Schüler/innen im Raum hörbar ist. Bei der Einteilung der dritten Gruppen befindet sich die Lehrerin im visuellen Wahrnehmungsfokus vor der Tafel, was eine Lautstärke verlangt, die bei den Schülern/innen, die in den hinteren Reihen sitzen und die von der Einteilung betroffen sind, ankommt. Aus diesem Grund kann

davon ausgegangen werden, dass es sich bei dem Rest der Klasse um mitadressierte Zuhörer/innen handelt, die insofern von der Einteilung betroffen sind, als dass sie nicht zu dem ausgewählten Personenkreis gehören. Da die Gruppeneinteilung für die gesamte Klasse mit Relevanzen (Zugehören bzw. Nicht-Zugehören zu einer Gruppe, leise sein) versehen ist, bezieht sich das multimodale Positionierungshandeln der Lehrkraft auf alle Anwesenden im Raum und nicht nur auf die temporären Adressaten.

Die folgenden Standbilder (S 96 und S 97) verdeutlichen die Beteiligungsrollen und die aktive Ausübung der Hörerrolle anderer Schüler/innen während der Einteilung der dritten Gruppen.



24 L: dann könnt IHR zu fünft zuSAMmengehn-

Die von der Lehrerin in Zeile 24 verbalisierte und mittels deiktischer Unterstützungsgeste konkretisierte Reziprozitätsherstellung fällt am Ende der Intonationsphrase (Z. 24) mit einem Wechsel der körperlichen Ausrichtung anderer Schüler/innen im Raum zusammen, die nicht dem Kreis der Adressaten angehören. Die beiden Standbilder (S 96 und S 97) zeigen das Maximum an körperlicher Drehung auf den Sitzplätzen der Schüler/innen, was es ihnen ermöglicht, die von der Einteilung betroffenen Schüler sehen zu können. Die Adressierung der Lehrerin fokussiert zwar einen bestimmten Personenkreis; indem die vier Schüler/innen die Gruppeneinteilung durch körperlichen Aufwand im Sinne einer *body-torque-position* (Schegloff 1998) (Drehung des Oberkörpers zu den Adressaten) mitverfolgen, zeigen sie sowohl Interesse an dem Gruppeneinteilungsprozess als auch eine aktive Ausübung ihrer Hörerrolle im Raum.



Unmittelbar nach Ende der Einteilung der dritten Gruppe geht die Lehrerin zur Einteilung der vierten Gruppe über. Wie auf Standbild 98 zu sehen ist, verfolgt noch ein Schüler die Zuordnungshandlung der Lehrerin, während die anderen Schüler/innen mit ihrem Gesichtsfeld wieder nach vorne ausgerichtet sind.



Auffallend ist auch die körperliche Ausrichtung des Schülers auf Standbild 99. So zeugen seine aufrechte Sitzhaltung und die Blickrichtung zur Lehrerin von starker Aufmerksamkeit. Der Schüler kann davon ausgehen, dass er – aufgrund des chronologischen Vorgehens bei der Gruppeneinteilung und seines Sitzplatzes – als nächstes von der Einteilung zu einer Gruppe betroffen sein wird. Aufgrund dieser Erwartung reagiert er mit erhöhter Rezeptionsbereitschaft, was er durch seine körperliche Orientierung zur Lehrerin demonstriert.

Auch bei der Einteilung der vierten Gruppe, zu der auch der Schüler auf Standbild 99 gehört, setzt die Lehrerin eine non-verbale Unterstützungsgeste zur Konkretisierung der Reziprozitätsherstellung ein. So weist ihre rechte Hand in Richtung des Raumbereichs, in dem sich die Personen, die aktuell von der Einteilung betroffen sind.

Interessant ist, dass unmittelbar nach Zusammenstellung der vierten Gruppe durch die Lehrerin der Schüler, der durch seine Körperhaltung erhöhte Aufnahmebereitschaft signalisiert, mit einer Drehung nach links hinten einsetzt, dort wo sich die anderen Teilnehmer seiner Gruppe befinden (siehe S 100). Mit Beginn der Einteilung der fünften und somit letzten Gruppe kehrt der Schüler unaufgefordert zu seiner Ausgangsposition zurück. Die Rückorientierung zu seiner ursprünglichen nach vorne ausgerichteten Körper- und Sitzhaltung ist von Interesse, da es um die Eröffnung eines neuen Partizipationsraums und Funktionsrollen geht. Indem die Lehrerin ihren Turn weiterführt und zur Einteilung der letzten Gruppe ansetzt, zeigt sie, dass die Einteilungsphase noch nicht abgeschlossen ist. Der Schüler reagiert darauf unaufgefordert durch Veränderung seiner gestarteten Wegorientierung von seinem Arbeitsplatz. Durch Fortführung des Turns der Lehrerin wird er sozusagen aus seiner begonnenen Handlungsinitiative in das aktuelle Setting zurückgeholt.



S 100

Der Schüler im vorderen linken Raumbereich beginnt unmittelbar nach Einteilung der letzten Gruppe erneut mit einer Drehung zur Seite, die auf Standbild 101 ihren maximalen Endpunkt erreicht hat. Es ist deutlich zu erkennen, dass sich der Schüler nicht nur körperlich auf seine Gruppe orientiert, sondern auch seine Unterlagen mit an den anderen Platz nimmt. Das Ende der Einteilungsphase durch die Lehrerin sieht der Schüler als Möglichkeit, einen selbstinitiierten Übergang in die projizierte Unterrichtsform zu starten. So dreht er der Lehrerin im wahrsten Sinne des Wortes den Rücken zu, um sich an seinem Gruppenarbeitsplatz einzurichten. Die Veränderung seiner Position im Raum geht mit einer Veränderung der Interaktionskonstellation durch Hinwenden zu seinen Gruppenmitgliedern einher. Der Schüler bringt nach Ende der Einteilung der letzten Gruppe eine Interpretationsleistung zum Ausdruck, die sich in einer selbstbestimmten räumlichen Veränderung seiner Position im Raum zeigt.

Während die Schüler/innen auf die Einteilung zu einer Gruppe (in diesem Fallbeispiel) keinen Einfluss haben – die Lehrerin teilt die Gruppen nach dem Nachbarschaftsprinzip ein – hält sich die Lehrerin in Bezug auf die Realisierung räumlicher Änderungen vollständig zurück. Indem die Lehrerin keine eigenen Vorstellungen liefert, wie sich die Schüler/innen in ihren Gruppen positionieren sollen, wird ihnen beim Zusammenetzen ein gewisser Gestaltungsspielraum eröffnet. Vielmehr eröffnet das Auslassen räumlicher Gestaltungsvorgaben von Seiten der Lehrerin einen gewissen Grad an kreativer Eigeninitiative für die Schüler/innen, um sich gruppenintern zusammenzufinden.

Das Verhalten des Schülers, der sich unmittelbar nach Ende der Gruppeneinteilung durch die Lehrerin körperlich zu seiner Gruppe ausrichtet (vgl. S 101), ist in Bezug auf das Modifizieren von Partizipationsstrukturen aufschlussreich. So eröffnet er durch körperliche Ausrichtung zu den Schülern, die hinter ihm sitzen und der Gruppe angehören, einen neuen Interaktionsraum, was zu einem Beenden seiner Teilhabe am kollektiven Unterrichtsgeschehen führt. Die geschlossenen und eröffneten Interaktionsräume geben Aufschluss über Selbst- und Fremdpositionierungen im Raum. So gibt der Schüler der Lehrerin als auch seiner Gruppe zu verstehen, "als wer [er] gesehen werden möchte" (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168): Für seine Gruppenmitglieder als Teil der Gruppe, der durch Hinwendung seine Partizipationsbereitschaft zeigt, für die Lehrkraft ein nicht mehr zum kollektiven Ganzen gehörendes Mitglied. Die Lehrkraft reagiert darauf mit einer kollektiven Adressierung an die gesamte Klasse, die hier deutlichen Sanktionierungscharakter hat:



**Ausschnitt 5-3: und zwar soll des jetzt da (Klasse 8, Projizierte Aufgabenformulierung; Minute 9:32)**

32 L: und zwar soll des jetzt da;=  
 33 =<<f>STOPP->=  
 34 =scht;  
 35 \*Lehrerin führt Finger zum Mund.  
 36 bevor ihr LOSlegt;

Das Video zeigt, dass die Lehrerin mit Beginn ihrer Äußerung in Z. 32 (und zwar soll des jetzt DA;=) ihren Blick nicht zu dem Schüler, der sich bereits von seinem Arbeitsplatz gelöst hat, richtet. Vielmehr ist ihr Blick geradeaus in die Klasse gerichtet, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass die verbale Ansprache in Z. 32 an die gesamte Klasse gerichtet ist. Erst im Anschluss nimmt sie Notiz von dem Schüler. Ihre Formulierung in Zeile 32 ist eine erste Hinführung zur thematischen Bearbeitung der Aufgabe, die bis zu diesem Punkt noch nicht konkretisiert bzw. erklärt wurde. Wie auf dem Video vernommen werden kann, bezieht sich das in lauter Intonation hervorgebrachte "Stopp" (vgl. Z. 33) auf den Schüler, der das Ende der Gruppeneinteilung durch die Lehrerin als Einladung dafür sieht, eine Partizipationsstruktur mit seinen Gruppenmitgliedern zu etablieren. Das in unmittelbarem Satzanschluss vollzogene Signal (scht; Z. 34) zur Ruheeinforderung und Aufmerksamkeitssteuerung wird von der Lehrerin mit einer non-verbalen Geste (Führen des Zeigefingers zum Mund) unterstützt (siehe S 102). Ihre Kopfausrichtung zu dem Schüler zeigt, dass die Sanktionierung explizit non-verbal (Z. 33, 34) an ihn gerichtet ist.

Der Wechsel der Interaktionsmodalität (Wechsel von der Beschreibungsebene zur



Ermahnung) zeigt, dass sich Handlungspläne situativ verändern (können). So kommt es mitten in der Phase der projizierten Aufgabenformulierung zu einer Ermahnung durch die Lehrerin (Z. 33, 34), was zum Abbrechen der begonnenen Handlungsaktivität führt und diese auf einen späteren Zeitpunkt verlagert. Die Lehrerin ruft durch sprachliche (= <f>STOPP </f> = Z. 33, =scht; Z. 34) und deiktische Gestaltungsmittel (Führen des Zeigefingers zum Mund als Symbol der Ruheforderung) am Beginn der Aufgabenformulierung zur Ruhe im Raum.

Die begonnene syntaktische Struktur in Zeile 32 (und zwar soll des jetzt DA;=), die die Formulierung der Aufgabenstellung projiziert, wird in unmittelbarem Satzanschluss durch eine Ermahnung (= <f>STOPP </f> = Z. 33) unterbrochen. Der Modalitätswechsel im Rahmen des lehrerseitigen Partizipationsmanagements (von der begonnenen Beschreibungsebene zur Ermahnung) als Ausdruck der Ordnungsherstellung hat Auswirkungen auf die Partizipationsrechte der Schüler/innen. So sollen schülerseitige Partizipationsstrukturen eingestellt und die Aufmerksamkeit zur Lehrerin gerichtet werden. Der Schüler, der sich bereits an seinem Gruppenarbeitsplatz eingerichtet hat (siehe S. 103), reagiert unmittelbar auf die Ermahnung (= <f>STOPP </f> = Z. 33) mit einer Reaktionsverpflichtung, indem er sich an seinen Tisch zurückdreht.

In dieser Sequenz (Z. 32-36) zeigt sich, wie das Partizipationsmanagement von Seiten der Lehrerin ständige Modifizierungen und Aktualisierungen in Gang setzt, um Interaktionsreziprozität und damit die kommunikative Ordnung im Raum (wieder) herzustellen. Dabei lassen sich von der Lehrerin vollzogene Adressierungswechsel erkennen: Von der Klassenöffentlichkeit (siehe Zeile 32) zu dem Schüler in der linken Raumhälfte (vgl. Z. 33, 34) und zurück zur Klassenöffentlichkeit (vgl. Z. 36). Interessanterweise wird dieser Wechsel an keiner Stelle durch Nennung des Schülernamens vollzogen, sondern vorwiegend durch non-verbale Gesten (Drehung des Kopfes und Blickrichtung), die von der gesamten Klasse mitverfolgt werden können. Der Gesichtsausdruck des Schülers auf dem Video zeigt, dass er sich bei der Ermahnung (= <f>STOPP </f> = Z. 33) im Sinne einer paraverbal realisierten affektiven Haltung (*affective stance*) angesprochen fühlt und sich mit Verbalisierung in Zeile 33 zu seinem Platz zurückdreht. Mit Beginn der Formulierung durch die Lehrerin in Zeile 36 befindet er sich vollständig an seinem Platz und die Lehrerin kehrt zur Kollektivorientierung und -adressierung an die gesamte Klasse zurück.

Der Fall ist beispielhaft dafür, wie Partizipationsmanagement durch Lehrer/innen an unterschiedlichen Stellen im Unterrichtsverlauf zum Einsatz kommt bzw. an situative schülerseitige Handlungen angepasst wird. An dieser Sequenz (Z. 32-36) zeigt sich, dass eine begonnene syntaktische Struktur (und zwar soll des jetzt DA;= Z. 32), die die Aufgabenformulierung projiziert, ad hoc durch einen Wechsel der Interaktionsmodalität, hier: Sanktionierung (Z. 33) abgebrochen wird, mit dem Ziel

schülerseitige Partizipationsstrukturen zu korrigieren. Der syntaktische Abbruch in Zeile 32 durch einen Aufruf zur Ordnung (<<f>STOPP>- Z. 33) führt nicht nur zu einer kurzzeitigen Unterbrechung der anvisierten Handlung der Lehrerin, sondern verdeutlicht auch, welche Partizipationsrechte den Schülern/innen in dieser Phase des Unterrichts zugestanden bzw. verweigert werden.

Die multimodale Analyse zeigt, dass die Lehrkraft durchwegs im vorderen Raumbereich situiert ist. Der Platz vor der Tafel ist sicherlich nicht zufällig gewählt, denn: Einerseits befinden sich dort die angeschriebenen fünf Bereiche, die die Gruppen bearbeiten sollen und die – im Sinne einer Triangulation – partiell mittels Wahrnehmungsstrukturierung durch die Lehrerin in den Wahrnehmungsfokus gerückt werden; andererseits handelt es sich bei der Änderung des partizipativen Rahmens um einen "Akt der Demonstration für die Klassenöffentlichkeit" (Hitzler 2012: 132), auch wenn es zu spezifischen Adressierungswechseln kommt. Dadurch, dass die Lehrkraft im kollektiven Zentrum der visuellen Aufmerksamkeit agiert, fallen die gruppenbezogenen Individualorientierungen mit der Kollektivorientierung der Lehrkraft zusammen. Die Wahl der Position der Lehrerin hat sicherlich auch Auswirkungen auf das Aufrechterhalten der pädagogischen Ordnung im Raum, die seit Ankündigung des Wechsels zur Gruppenarbeit kontinuierlich aufrechterhalten und durch die Sanktionierung (Z. 33, 34) aktualisiert bzw. wiederhergestellt wird. Die Beteiligungsrechte und -pflichten sind den entsprechenden sozialen Rollen temporär eindeutig zugeordnet. So findet an keiner Stelle ein Sprecherwechsel statt. Vielmehr arbeitet die Lehrkraft kontinuierlich an der Aufrechterhaltung einer Wahrnehmungssteuerung und der Aktualisierung der Hörerrollen der Schüler/innen, was zu einem Zurückhalten der projizierten Partizipationsform durch gruppenbezogene Veranschaulichungsdarstellungen führt.

### 5.3 Gesprächsaktivität "Aufgabenformulierung"

#### **Ausschnitt 5-4: es geht jetzt darum, dass ihr (Klasse 8, Aufgabenformulierung; Minute 9:35)**

41 L: <<all>es gE:ht jetzt DARum;=  
 42 =dass ihr mAL--=  
 43 =äh-  
 44 in euerm BUCH-  
 45 äh-  
 46 NACHschaut--=  
 47 =die kapItel die ihr bisHER gelEsen hAbt-  
 48 also die ersten DREI ham wir ja im wesentlichen AUFGehabt;>  
 49 dass ihr DA mal schAut;  
 50 WO finden sich hIer--=  
 51 =ähm-  
 52 wo können wir hier erKENntnisse draus gewInnen--=  
 53 =wie diese beREIche--=  
 54 =welche rolle diese beREIche in der geMEINschaft spIeln;  
 55 äh--=  
 56 =ihr müsst net NUR auf-  
 57 als--=  
 58 =auf DIEse sEiten zurück--=  
 59 =wer schon WEIter geKOMmen is (.) kann auch schon mal aus  
 60 seinem Eigenen WISsen heraus noch kramen;=  
 61 =wie wird des hIer in der geMEINschaft verWIRklicht;

62 (.)  
 63 <<f>oke:-  
 64 jetzt könnt\_a in eure GRUPPEN gE:hn;>  
 65

In Zeile 41 bis 48 liefert die Lehrerin einen ersten Orientierungsrahmen, der zur Bearbeitung der Aufgaben von Relevanz ist. So verweist sie auf die ersten drei Kapitel, die die Schüler/innen als Hausaufgabe (also die ersten DREI ham wir ja im wesentlichen AUFgehabt;> Z. 48) zu lesen hatten. Die Hinführung zur Aufgabenstellung beginnt in Zeile 49, die im Laufe der Sequenz an Konkretheit erfährt. Nach der Formulierung in Zeile 49 (dass ihr DA mal schaut;) setzt die Lehrerin mit einer abgebrochenen Wo-Frage (WO finden sich hIer== Z. 50) ein, die nach einem ähm (Z. 51) in Zeile 52 umformuliert und erweitert wird (wo können wir hier erKENntnisse draus geWINNen==). Das Verb *sich finden* (vgl. Z. 50) wird durch *Erkenntnisse daraus gewinnen* (Z. 52) elaboriert, wobei auch hier noch nicht expliziert wird, welche Erkenntnisse die Schüler/innen herausfinden sollen. Erst im Anschluss wird der Operator *Erkenntnisse gewinnen* (Z. 52) in den Zeilen 53 und 54 in Zusammenhang zu der inhaltlichen Fragestellung gesetzt (=wie diese beREIche== Z. 53 welche rolle diese beREIche in der geMEINSchaft spIeln; Z. 54).

Im Verlauf der Sequenz (Zeilen 56-61) kommt es zu einer Differenzierung in Bezug auf die Aufgabenstellung. Während die Lehrkraft in Zeile 48 die drei Buchkapitel, die als Hausaufgabe zu lesen waren, als Grundlage zur Aufgabenbearbeitung nennt, erweitert sie die Aufgabenstellung in Zeilen 56-58 (=ihr müsst net NUR auf- Z. 56 als- Z. 57 =auf DIEse sEiten zurück== Z. 58). Während sie mit dem Verweis, sich nicht nur auf die drei Buchkapitel zu beschränken, die gesamte Klasse als Adressaten ihrer Äußerung anspricht, findet in Zeile 59 ein Adressatenwechsel statt. So bezieht sich die Adressierung in Zeile 59 und 60 (=wer schon WEIter geKOMmen is (.) kann auch schon mal aus seinem Eigenen WISSen heraus noch kramen;=) nur auf diejenigen Schüler/innen, die über die drei Buchkapitel, die Hausaufgabe waren, hinausgekommen sind. Da davon ausgegangen werden kann, dass nicht die gesamte Klasse mit dem Lesen weiter vorangeschritten ist, werden an dieser Stelle in der Sequenz exklusive Verantwortlichkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe ermöglicht. Die Aufgabenstellung schließt die Lehrerin in Zeile 61 mit einer umformulierten Wiederholung aus Zeile 54 (wie wird des hIer in der geMEINSchaft verWIRklicht; Z. 61), gefolgt von der Erlaubnis an die Schüler/innen in ihre Gruppen zu gehen (<<f>oke:- Z. 63 jetzt könnt\_a in eure GRUPPEN gE:hn;> Z. 64), ab.

Die Formulierung der Aufgabenstellung durch die Lehrerin, die sich während der gesamten Sequenz (Z. 41-64) im visuellen Zentrum vor der Tafel befindet, ist an die gesamte Klasse adressiert. Dass die Aufforderung an die Schüler/innen, sich in ihren Gruppen einzufinden, erst nach der Aufgabenformulierung erteilt wird (vgl. Z. 64), ist aufschlussreich. So ist es erwartbar, dass die Lehrkraft die kollektive Adressierung in der für Unterricht typischen *one-face-to-many-faces* Ausrichtung vollzieht, was bei einer Anordnung in Gruppen nicht ad hoc gegeben wäre. So würde es u.U. zu einem Mehr an interaktionalen Aufwand für die Lehrerin kommen (bspw. durch

Ermahnungen zur Ruhe und Ordnungsherstellung), wenn sie die Aufgabe erst formuliert, wenn sich alle Schüler/innen in ihren Gruppen eingefunden haben. Das, was die Lehrerin hier vollzieht, und wie sie es tut, ist im Rahmen von Partizipationsmanagement zwar in erster Linie von der Art der Aufgabe (trotz unterschiedlicher Begriffe, dieselbe Aufgabenstellung für alle Schüler/innen) abhängig; andererseits steckt eine gewisse Interaktionslogik dahinter, was dazu beiträgt, potenziellen Mehraufwand zu reduzieren. Interessant ist, was die Lehrerin in den Zeilen 56-60 macht. Während sie sich in Zeile 48 auf die ersten drei Buchkapitel als Materialgrundlage zur Bearbeitung der Aufgabe bezieht, findet in Zeilen 56-58 eine Differenzierung in Bezug auf die Übernahme von Verantwortlichkeiten an der Lösungssammlung statt. Im Sinne unterschiedlicher Wissensbestände zwischen den einzelnen Schülern/innen, die einer Gruppe angehören, ergeben sich durch die Form der Differenzierung verschiedene gruppeninterne Beteiligungsmöglichkeiten.

Die Gesprächsaktivität "Aufgabenformulierung" setzt eine Reihe von Handlungsanweisungen in Gang: 1) Erkenntnisse gewinnen (vgl. Z. 52); 2) Welche Rolle die einzelnen Bereiche in der Gemeinschaft spielen (vgl. Z. 54); 3) Wie die einzelnen Bereiche in der Gemeinschaft verwirklicht werden (vgl. Z. 61). Auffallend ist, dass die begonnene Struktur der Darlegung der Handlungsanweisungen (vgl. Z. 54) in Zeilen 55-56 durch eine Form der Aufgabendifferenzierung unterbrochen und erst in einem nächsten Schritt weitergeführt wird (vgl. Z. 61). Die Gesprächsaktivität "Aufgabenformulierung" kommt syntaktisch und inhaltlich als Reihung der drei Handlungsanweisungen zum Tragen, nach deren Beenden die Gruppenarbeit eröffnet wird.

#### 5.4 Änderung der Partizipationsstruktur und Gesprächsaktivitäten in den Einzelgruppen

Nach Formulierung des Arbeitsauftrags (Z. 41-61) öffnet die Lehrerin in der zehnten Unterrichtsminute den Interaktionsraum für die Schüler/innen, um sich in ihren jeweiligen Gruppen einzufinden. Die in erhöhter Lautstärke verwendete Gliederungspartikel *oke* (Z. 63) signalisiert dabei den Übergang von der Aufgabenformulierung zur Aufforderung an die Schüler/innen, in ihre Gruppe zu gehen.

#### Ausschnitt 5-4: jetzt könnt ihr in euere Gruppen gehen (Klasse 8, Öffnung des Raums; Minute 10:02)

63            <<f>oke:-  
64            jetzt könnt\_a in eure GRUPPEN gE:hn;>  
65            ( (Schüler/innen situieren sich in ihren Gruppen) )  
66



Unmittelbar nach der Handlungsaufforderung durch die Lehrerin (Z. 64), in die jeweilige Gruppe zu gehen, findet die Auflösung der eingenommenen nach vorne ausgerichteten Sitzpositionen durch die Schüler/innen statt (siehe S 103, S 104). Wie auf obigen Standbildern zu sehen ist, ist neben der Neupositionierung im Raum auch das Mitnehmen von Unterlagen, die zur Bearbeitung der Aufgaben nötig sind, raumstrukturierend. Das Verrücken und Transportieren der Stühle zu einem anderen Ort verdeutlichen, wie der Raum als Ressource für die Bearbeitung situationspezifischer Zwecke genutzt wird. Die Handlungsaufforderung zur Veränderung des Partizipationsrahmens wird in unmittelbarem Anschluss durch multimodale Unterstützungsressourcen, die interaktionsstrukturierende Funktion haben, begleitet. So macht die Lehrerin einen kleinen Schritt zurück und richtet ein bejahendes Kopfnicken in Richtung Klassengemeinschaft. Das Rückwärtsgehen ist an dieser Stelle von Relevanz, da auch die Lehrkraft an dem räumlichen Auflösungsprozess teilnimmt und diesen sozusagen mit auflöst. Das Auflösen der ursprünglichen Sitzanordnung und das Neupositionieren sind ein Zwischenzustand, der nach wenigen Sekunden in routinierter Art und Weise von den Beteiligten abgeschlossen ist, ohne dass es zu Unterstützungsaktivitäten von Seiten der Lehrerin kommen muss. Die Lehrerin, die diesen Prozess zwar verfolgt, nicht aber strukturierend eingreift, demonstriert durch die leichte Rückwärtsbewegung, dass die Bühne für die Schüler/innen "frei ist", veränderte Partizipationsstrukturen und räumliche Umgestaltungen zu etablieren. Auf sprachlicher Ebene ist die Sequenz mit der Handlungsaufforderung an die Schüler/innen, in ihre Gruppen gehen zu können, abgeschlossen. Die Rückwärtsbewegungen der Lehrkraft haben an dieser Stelle die Qualität einer Sequenzkomplettierung, was interaktionssteuernde Funktion hat.

**Ausschnitt 5-5: macht natürlich auch Notizen dazu (Klasse 8, gruppeninterne Gesprächsaktivitäten; Minute 10:39)**

66 (37 Sekunden)  
67 <<ff> macht euch natÜrlich auch noTizen dazu;  
68 nicht einfach nur im kopf MERken;  
69 sondern noTizen dazu machen.>  
70

Die Neu-Situierung im Raum ist nach 37 Sekunden abgeschlossen. Einen Eindruck der räumlichen Neu-Anordnung durch die Beteiligten im Klassenzimmer geben die beiden Standbilder (S 105 und S 106), die die unterschiedlichen Perspektiven im Raum zeigen.



Gerade aus der hinteren Perspektive (siehe S 106) lässt sich die Nutzung des räumlichen Angebots gut aufzeigen. Durch die Anordnung der fünf Gruppen entsteht im

mittleren Raumsegment ein größerer begehbarer Freiraum, der temporär ungenutzt ist und der Lehrerin ein uneingeschränktes Begehen ermöglicht. Die Positionierung der Schüler/innen im Raum ermöglicht es ihr zudem körperlich-räumliche Nah-Konstellationen zwischen sich und den einzelnen Gruppen entstehen zu lassen, die im Rahmen von Gruppenarbeiten, aber auch Einzelarbeiten in meinem Datenkorpus in nahezu allen Fällen eine zentrale Rolle spielen und verdeutlichen, welche Rolle die Fokusperson bei schülerzentrierten Beteiligungsformen einnimmt.

Die Lehrerin, die den Methodenwechsel aus der Nähe der Tafel beobachtet, greift in



Zeile 67 verbal in das in Gang gesetzte Partizipationsmuster der Schüler/innen mit einem verbalen Nachtrag zur Aufgabendurchführung ein. Die Adressierung, die an die gesamte Klassengemeinschaft gerichtet ist, vollzieht die Lehrerin in deutlich erhöhter Lautstärke (zu dem Zeitpunkt sind im Raum Schülersgespräche zu verzeichnen). Die Sequenz beginnt in Zeile 67 mit der Aufforderung an die Schüler/innen, sich bei der Bearbeitung der Aufgaben Notizen zu machen (<<ff> macht euch naTÜRlich auch noTizen dazu; S 67) und sich die Ergebnisse nicht einfach nur im Kopf zu merken (nicht einfach nur im kopf MER-

ken; Z. 68).<sup>67</sup> Die Sequenz beendet die Lehrerin in Zeile 69 mit einer Wiederholung aus Zeile 68 (sondern noTizen dazu machen>. Z. 70), was die in Zeile 68 begonnene *nicht nur* Konstruktion komplettiert. Wie Standbild 107 zeigt, vollzieht die Lehrerin den verbalen Nachtrag von ihrem Fokuspersonenplatz aus, wobei die Wahl der Lautstärke, in der sie diesen verbalisiert, aufmerksamkeitssteuernde Funktion hat. So ist auf den Bildern deutlich zu erkennen, dass die einzelnen Gruppenmitglieder bereits körperlich aufeinander koordiniert sind und in fokussierten Interaktionen involviert sind. Die Stimme der Lehrkraft führt zu keiner Orientierung in ihre Richtung.

Unmittelbar nach Ende der Sequenz in Zeile 69 löst sich die Lehrerin aus ihrer Positionierung mit Blick in die Klassenöffentlichkeit und beginnt ihren Laufweg in Richtung Lehrerpult (siehe S 108), wo sie zum



Stehen kommt und einen Blick in ihre Unterlagen wirft, die sich auf dem Pult befinden (siehe S 109). Mit dem Positionswechsel zu ihrem Arbeitsbereich löst sich auch die Fokussierung auf die Klassengemeinschaft auf. Das Einfinden am Lehrerpult führt zur Etablierung eines neuen Fokus, hier: die in den Händen gehaltenen Unterlagen. Unter einer interaktionsstrukturierenden Perspektive ist die Fokusverschiebung interessant, da sich die Lehrerin temporär einer potenziellen Ansprechbarkeit



<sup>67</sup> Der verbale Nachtrag, die Lösungen schriftlich festzuhalten, ist höchstwahrscheinlich für die später vollzogene Ergebnissicherung von Relevanz.

entzieht, indem sie eigenen Relevanzen nachgeht. Für die Schüler/innen ist das Ver-



tiefen in die Unterlagen potenziell wahrnehmbar. Nach zehn Sekunden legt die Lehrerin die Blätter zurück auf das Pult und löst sich aus ihrer Position vor dem Lehrerpult. Das Beenden eigener Relevanzen hat Implikationen für die Schüler/innen. So positioniert sie sich körperlich und räumlich so, dass sie einen Überblick über den

größten Teil der Klasse hat (siehe S 110). Der Wechsel vom Lehrerpult zu der Stelle im vorderen mittleren Raumbereich, wo sie auf einem freien Tisch in halb-sitzender Position zum Ruhen kommt, dient als erster Schritt zur "Herstellung einer kollektiven Verfügbarkeit" (Schmitt 2013: 108). Während ihres Laufwegs vom Pult zu dem freistehenden Tisch führt die Lehrerin kontinuierlich *monitoring-Aktivitäten* durch, was mit einem Wechsel ihrer Blickrichtung zu den einzelnen Gruppen einhergeht und durch ihren langsamen Gang im Raum einen auf unterschiedlichen Modalitätsebenen durchgeführten *monitoring walk* darstellen. Sowohl das Ruhen an einem Platz, von dem aus sie von allen Schülern/innen gut gesehen werden kann, als auch ihr kontinuierliches Fokussieren der einzelnen Gruppen zeugen von einer potenziellen Ansprechbarkeit. Das Umherschauen im Raum wird von der Lehrerin mit Blick auf ihre Armbanduhr<sup>68</sup> unterbrochen (siehe S 110). Die "Symbolisierung von Zeitmanagement als Ausdruck ihrer Zuständigkeit für die Situationskontrolle und die Entwicklung des Unterrichtsgeschehens" (Schmitt 2013: 109) führt sie von einer Position aus, von der sie für die Schüler/innen potenziell sichtbar ist. Inwiefern es sich dabei um eine Inszenierung von Kontrolle handelt, bleibt spekulativ. Aufgrund ihrer potenziellen Sichtbarkeit im Raum ist jedoch davon auszugehen, dass es nicht nur eine rein selbstkoordinierte Aktivität ist, sondern eine für die Klassenöffentlichkeit produzierte Form der Interaktionssteuerung, die "Adressierungsqualität" (ebd., 110) besitzt.<sup>69</sup> Die Symbolisierung des Zeitmanagements geht nach circa sechs Sekunden in eine explizite verbale Adressierung an die gesamte Klassengemeinschaft über:

**Ausschnitt 5-6: also Arbeitszeit circa 10 Minuten (Klasse 8, nachträgliche Gesprächsaktivitäten; Minute 12:12)**

70 L: <<ff>also arbeitszeit circa ZEHN mInuten;=  
 71 =lasst euch ZEIT in euren==  
 72 =PSCH-  
 73 \*Lehrerin richtet ihren Blick zur hinteren Gruppe  
 74 lasst euch ZEIT in euren überlEgungen==  
 75 =und blättert auch wirklich mal an TEXTstellen nach;>  
 76

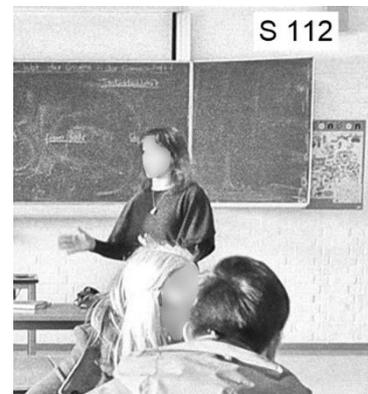
<sup>68</sup> Der Blick auf die Uhr "ist einer der zentralen kategoriengebundenen Aktivitäten von Lehrer(innen) im Kontext der Symbolisierung von Kontrolle" (Schmitt 2013: 109 f.).

<sup>69</sup> Bis zu diesem Zeitpunkt wurden die Schüler/innen noch nicht darüber informiert, wie lange sie für die Bearbeitung der Aufgaben Zeit haben.



Während sich die Lehrerin in Standbild 110 in halb-sitzender Position am Tisch befindet, steht sie in Standbild 111 in leicht seitlicher Linksdrehung vor diesem. Das "Größermachen" durch Aufgeben ihrer halbsitzenden Position dient an dieser Stelle bereits als körperlich repräsentierte Projektion der Sequenzeröffnung, die sich in Zeile 70/71 in einer kollektiven Adressierung an die Klassengemeinschaft äußert. Die verbale Adressierung, die in Zeile 70/71 durch Verkündung der Arbeitszeit (*also arbeitszeit circa ZEHN Minuten;= Z. 70*) einsetzt, wird durch non-verbale

Unterstützungsressourcen begleitet (siehe S 112). Neben der Gestikulation ihrer Hände lässt sich eine erhöhte Akustik vernehmen, mit der die Lehrkraft die Arbeitszeit verkündet. Da die Schüler/innen bereits mit ihren Aufgabenbearbeitungen beschäftigt sind, herrscht zu dem Zeitpunkt ein erhöhter Lärmpegel im Raum, den die Lehrerin durch Erhebung ihrer Stimme zu übertreffen versucht. Die Verkündung der Arbeitszeit von 10 Minuten (vgl. Z. 70) erfordert keine unmittelbare verbale Ratifizierung durch die Schüler/innen. Vielmehr handelt es sich dabei um einen interaktionsstrukturierenden Eingriff im Rahmen des Partizipationsmanagements durch die Lehrerin. Der Verkündung der Arbeitszeit folgt in Zeile 71 der Hinweis, dass sich die Schüler/innen Zeit in ihren Bearbeitungen lassen können (*=lasst euch ZEIT in euren= Z. 71*). Die begonnene Formulierung in Zeile



71 wird in Zeile 72 durch ein lautes und deutliches *PSCH-* (Z. 72), das zur Ruhe auffordert, unterbrochen. Wie auf dem Video zu erkennen und auf Standbild 111 illustriert, dreht die Lehrerin mit Beginn ihres Ausrufs (Z. 72) zur Ruheeinforderung ihren Oberkörper und ihr Gesichtsfeld zur hinteren Gruppe (Gruppe 2). Durch Fokussierung der zweiten Gruppe zeigt sich ein Adressatenzuschnitt auf diese Gruppe, was zu einer Ausdifferenzierung der Hörerrollen in direkt Adressierte (die Beteiligten der hinteren Gruppe) und Mithörer (der Reste der Klassengemeinschaft) führt.

Die in Zeile 72 begonnene Formulierung (*lasst euch ZEIT in euren= Z. 71*),



die durch das laute und deutliche *PSCH-* (Z. 72) abrupt unterbrochen wird, wird in Zeile 74 durch Wiederholung des Äußerungsbeginns (*lasst euch ZEIT in euren*) und Ergänzung des Nomens (*überLEGungen=*) komplettiert. Die Weitung des Adressatenzuschnitts auf die gesamte Klasse (vgl. Z. 74, 75) wird durch non-verbale Unterstützungsressourcen begleitet und damit für die Klassenöffentlichkeit potenziell sichtbar. Während die Adressierungen, die an die gesamte Klasse gerichtet sind, eher die Form eines "ungezielten Monitoring" (Schmitt 2013: 111) aufweisen, zeigt sich bei der Adressierung an die zweite Gruppe eine Ko-Orientierung zu den Beteiligten durch die Lehrerin. Die Fokussierung

Die Fokussierung

der zweiten Gruppe wird unmittelbar nach Beendigung der verbalen Ruheeinforderung (P<sub>SCH-</sub> Z. 72) durch Wegorientierung von den fünf Beteiligten aufgelöst (siehe S 113).

Die Verkündung der Arbeitszeit zeigt den Beteiligten nicht nur an, wie viel Zeit ihnen für die Bearbeitung der Aufgaben zur Verfügung steht; vielmehr leistet die Lehrerin durch die Vorgabe eines zeitlichen Rahmens partizipative Steuerungsaktivitäten während des laufenden Gruppenarbeitsprozesses. Den Abschluss der Sequenz bildet die Handlungsaufforderung und blättert auch wirklich mal an TEXTstellen nach;> (Z. 75), die weniger die Arbeitszeit als vielmehr die Bearbeitungstiefe mit der Aufgabe adressiert.

Was sich bisher zeigt, ist, wie die Lehrerin nach Etablierung einer neuen Partizipationsstruktur in Form eines Nachschubs aufgabenrelevante Handlungsaufforderungen vollzieht, die die Bearbeitung der Aufgabendurchführung für die Schüler/innen konkretisiert. Thematisch schließen die Handlungsaufforderungen, dass sich die Schüler/innen auch Notizen machen sollen (vgl. Z. 67), die Verkündung der Arbeitszeit (vgl. Z. 70) sowie das Nachblättern an Textstellen (vgl. Z. 75) an die Sequenz an, in der die Aufgabe gestellt wurde (vgl. Z. 41-61). Da die drei Anweisungen als Nachschub zum Tragen kommen bzw. zu einem Zeitpunkt, an dem die Schüler/innen bereits mit ihren Bearbeitungen begonnen haben, muss die Lehrerin einen größeren interaktionalen Aufwand leisten. Neben der Erhöhung der Lautstärke zeigt sich dies in Zeile 72 (=P<sub>SCH-</sub>) an der Einforderung zur Ruhe im Raum. Auch wenn Gruppenarbeiten eine spezifische Beteiligungsform für die Schüler/innen eröffnen, wird deutlich, dass die Lehrerin interaktionssteuernd eingreift und dabei begonnene Partizipationsstrukturen temporär modifiziert.

## 5.5 Partizipationssteuerung bei Gruppenarbeiten

### 5.5.1 Etablierung einer Erklärsequenz



Das Ende des aufgabenbezogenen Nachtrags (Z. 71-75) geht unmittelbar mit einer Veränderung der körperlich-räumlichen Positionierung der Lehrerin einher (siehe S 114). Im Moment der Aufnahme ist noch nicht vorhersagbar, wie sich der Laufweg der Lehrkraft entwickeln wird. Es wäre denkbar, dass sie sich an ihrem Fokuspersonenplatz einfindet oder aber (un)gezielt im Raum umherwandert und dabei u.U. Hilfestellungen an die Schüler/innen erteilt. Dass Ersteres nicht der Fall ist, lässt sich nur wenige Sekunden später auf Standbild 115 erkennen. Die körperliche Positionierung der Lehrerin zur Gruppe im hinteren mittleren Raumbereich (G 2) verdeutlicht an dieser Stelle eine erste Orientierung zu den fünf beteiligten Schülern/innen, die sich im Verlauf zu einem Partizipationsangebot durch



die Lehrerin entwickelt. Die Distanz zu den Schülern/innen wird durch die Lehrerin verringert und endet schließlich in einer Nah-Konstellation (siehe S 116).



Bereits vor Verkündung der Arbeitszeit durch die Lehrerin kann auf dem Video vernommen werden, dass sich die Schüler/innen, die in den Fokus der Lehrerin getreten sind, sehr angeregt über den Begriff "Individualität" austauschen, der ihrer Gruppe zugeordnet ist. Das Schülergespräch über das Fachwort nimmt die Lehrerin als Anlass, verbal in den Austausch der Schüler/innen einzugreifen:

**Ausschnitt 5-7: kann des jemand erklären von euch (Klasse 8, Etablierung einer Erklärsequenz; Minute 11:20)**

**L= Lehrerin; T= Tanja; Sm= mehrere Schüler/innen; F=Franzi**

- 76 L: individu-  
 77 Sm: ( (unverständlich ca. 1 sek.) )  
 78 L: was==  
 79 =kann des jemand erklärn von EUCH,=  
 80 T: =sich von der gruppe Abheben;  
 81 Sm ( (Schüler sprechen untereinander) )  
 82 L: wenn man-  
 83 Sm: ( (Schüler sprechen untereinander) )  
 84 L: geNAU-  
 85 wenn man sein Eigener MENSCH quasi is;  
 86 ganz Eigene perSÖNlichkeit.  
 87 F: ( ( unverständlich ca 2 sek.) )  
 88 L: naja;  
 89 des is\_n bisschen was ANderes;  
 90

In Zeile 76 setzt die Lehrerin mit der Verbalisierung des von der Gruppe diskutierten Begriffs "Individualität" ein. Auffallend ist, dass sie ihre Formulierung abrupt abbricht (individu- Z. 76), um den Ausführungen der Schüler/innen, in die sie interveniert, zu folgen. Nach einer erneut abgebrochenen Formulierung in Zeile 78 (was==) stellt sie die Frage, ob das jemand erklären kann (=kann des jemand erklärn von EUCH,= Z. 79). Mit der Frage nach der Erklärung des Begriffs, was hier ein Turn-Angebot der Lehrerin darstellt, etabliert sie eine konditionelle Relevanz einer Antwort "und projiziert damit eine expandierte Form des interaktiven Austauschs" (Schmitt 2013: 85). Die Reaktionsverpflichtung wird von der Schülerin Tanja übernommen, die mit ihrer Antwort (=sich von der gruppe Abheben; Z. 80) eine Bedeutungs-darstellung des Begriffs liefert.

Wie Harren (2015) in ihrer Arbeit zur Fachsprache im Biologieunterricht feststellen konnte, erhalten explizite Fragen nach der Bedeutung eines Ausdrucks als Antwort "sehr häufig Bedeutungs-darstellungen, die sehr formell formuliert werden und Teil eines schriftlichen Glossars sein könnten" (Harren 2015: 290). Dies zeigt sich auch an der Antwort der Schülerin, die bei ihrer Bearbeitung eine fachliche Kollokation verwendet (vgl. Z. 80). In Zeile 82 kommt es erneut zu einem Äußerungsabbruch durch die Lehrkraft (wenn man- Z. 82), was an dieser Stelle höchstwahrscheinlich die von

der Schülerin dargelegte Antwortformulierung kommentieren wollte. Eine Positivratifikation folgt in Zeile 76 (geNAU-), die zu einer Sequenzkomplettierung im Sinne von Frage-Antwort-Bewertung führt. In einem verbalen Nachschub in den Zeilen 85, 86 liefert die Lehrerin eine Spezifizierung der von der Schülerin gelieferten Antwort (wenn man sein Eigener MENSCH quasi is; (Z. 85) ganz Eigene perSÖNlichkeit. Z. 86), die sie mit Alltagsbegriffen umschreibt. Nach einer selbstinitiierten unverständlichen Formulierung in Zeile 87 durch die Schülerin Franzi folgt eine Negativratifizierung (Z. 89) der Lehrerin und das Auflösen der Interaktion mit der Gruppe.

Die obige Sequenz (Z. 76-89) zeigt ein "Andocken" von Seiten der Lehrerin an eine schülerseitig etablierte Interaktion. Bereits mit Beginn ihrer Koordinierungsarbeit zu der zweiten Gruppe bahnte die Lehrerin ein thematisches "Andocken" an (vgl. S 115), das sich im unmittelbaren Verlauf zu einem In-Gang-Setzen des Turn-Taking-Systems und damit einer Veränderung der Partizipationsstruktur formierte. Bei der initiierten Sequenz der Lehrerin (Z. 76-89) handelt es sich um eine Art der Wissensüberprüfung durch die Lehrerin, mit der sie sicherstellen möchte, ob die Schüler/innen mit dem Begriff "Individualität", der ihnen zugeteilt wurde, "etwas anfangen können". Neben der instruktiven Wissensvermittlung können Lehrer/innen auch "Schülererklärungen initiieren, die der Überprüfung des Schülerwissens oder der Festigung von Wissensbeständen und -strukturen dienen" (vgl. Neumeister/Vogt 2012: 572), so dass es zu einer Ko-Konstruktion des Erklärprozesses kommt. Das "interne" Schülersgespräch wird durch die Lehrerin in eine lehrer-gesteuerte kommunikative Praktik des Erklärens formiert, das sowohl der Wissensüberprüfung als auch der Wissenssicherung dienen kann und einen Einblick in eventuelle begriffliche Schwierigkeiten aufdeckt (vgl. Frenzke-Shim 2018: 53).

Die an die Gruppe gerichtete Frage (kann des jemand erklärn von EUCH== Z. 79) nach der Bedeutung des Fachbegriffs "Individualität" hat einen entscheidenden Einfluss auf die schülerzentrierte Partizipationsstruktur der fünf Beteiligten. Da der Erklärprozess unter den Schülern/innen bereits in vollem Gange ist, führt das Andocken der Lehrerin weniger zu einer Veränderung der kommunikativen Praktik als vielmehr zu einer Neuordnung der Beteiligungsrollen am Gespräch. Indem die Lehrerin in den verbalen Austausch der Schüler/innen verbal und non-verbal "hereinfällt" und die begonnenen Redebeiträge unterbricht (individu- Z. 76), greift sie in die in der Gruppe ausgehandelten Sprecherrechte ein und formiert diese neu. So etabliert sich die Lehrerin als Beteiligte, die besondere Rechte zur Turnübernahme am Gespräch hat. Die Veränderung der Partizipationsstruktur modifiziert die Verpflichtungen für die Schüler/innen, hier: die Rolle der Hörenden und Antwortgebenden. Damit kommt es zu einer für den fragend- entwickelnden Unterricht typischen dreigliedrigen Sequenz aus Frage-Antwort-Bewertung. Das Beispiel zeigt, dass auch während schülerzentrierter Unterrichtsformen Lehrer/innen in das Gespräch eingreifen und für den Unterricht typische Interaktionsmuster etablieren (können), die bestehende Partizipationsstrukturen neu konstituieren, ohne dass es zur Veränderung etablierter kommunikativer Praktiken (hier: Erklären) kommt.

Sowohl die Analyse des Verbalen als auch die Positionierung der Lehrkraft und ihre Ko-Orientierung zu der Gruppe zeigen, dass es sich bei der Begriffserklärung um

einen Austauschprozess zwischen den adressierten Schülern/innen und der Lehrerin handelt. Neben der gewählten Lautstärke der Lehrkraft zeigt sich das auch daran, dass sie den Begriff "Individualität" nicht in das Zentrum der Klassenöffentlichkeit stellt und die Bedeutung des Fachbegriffs als öffentlich relevant setzt. Vielmehr handelt es sich bei der Sequenz innerhalb von Gruppenarbeitsphasen um einen im Rahmen von Wissensvermittlung "konstitutive[n] Mechanismus der Produktion interaktiver Ordnung im Unterricht" (Schmitt 2013: 90), der aus Klassenperspektive selektive Partizipationsstrukturen und Modifikationen aufweist. Dadurch, dass sich die Lehrerin, sowohl kognitiv als auch körperlich-räumlich, auf die Gruppenteilnehmer/innen einlässt, tritt der Rest der Klasse als relevante Umgebung temporär in den Hintergrund.

Während die Lehrerin ihre eigene Erklärung des Begriffs (wenn man sein Eigener



MENSCH quasi is; (Z. 85) ganz Eigene persÖNlichkeit. Z. 86) formuliert, löst sie ihre eingenommene Position bei der Gruppe auf, indem sie einen kleinen Schritt zurücktritt und sich im Raum bewegt (siehe S 117). Die Distanzierung aus dem Interaktionsraum mit den Schülern/innen hat, hinsichtlich der Abschlussorganisation thematisch-pragmatischer Relevanzen, projektive Funktion, hier: das Ende der durch die Lehrkraft gesteuerten Erklärsequenz.

Der bisherige Ablauf zeigt, wie während schülerzentrierter Unterrichtsphasen die Lehrkraft in die Partizipationsstruktur der Schüler/innen eingreift und diese verändert. Interessant ist, dass die Lehrerin an eine von den Schülern/innen etablierte kommunikative Praktik des Erklärens andockt und diese dadurch relevant setzt. In Bezug auf Beteiligungsmöglichkeiten lässt sich erkennen, dass sich durch das Eingreifen der Lehrerin die partizipativen Strukturen und Rollen zwar verändern, den Schülern/innen jedoch – entgegen dem Sprecherwechsel bei Frontalunterricht – freie Sprecherwahl ermöglicht wird. So müssen sie nicht warten, bis ihnen das Recht zur Redeübernahme durch die Lehrerin erteilt wird. Die Sequenz hat demnach Merkmale alltags-sprachlicher Erkärprozesse, bei denen die Beteiligten ohne explizite Zuteilung des Rederechts an dem Gespräch partizipieren können. Dennoch bleibt sie im kommunikativen Rahmen des Unterrichts, indem IRE-Sequenzen etabliert werden, die typisch für die gemeinsame Wissenskonstruktion sind. Damit handelt es sich bei der Etablierung der kommunikativen Praktik "Erklären" um eine abgemilderte Form des Turn-Taking-Systems mit freier Sprecherwahl, die die Partizipationsstruktur dahingehend verändert, dass die Schüler/innen verpflichtet sind, zu antworten und die Antwort eine Evaluation der Lehrerin nach sich zieht.

### 5.5.2 Partizipationsangebote durch sich „Zur-Verfügung-Stellen“



Der Laufweg der Lehrerin führt sie zu der Gruppe im hinteren linken Raumbereich (G 3), wo sie zum Stehen kommt und sich an die Teilnehmer der Gruppe wendet (siehe S 118). Wie auf den Standbildern S 118 und S 119 zu erkennen ist, projiziert die eingenommene Positionierung der Lehrerin einen potenziellen interakti-

ven Austausch. Obwohl sie mit ihrem Blick und ihrer körperlichen Orientierung einen Fokus auf diese Gruppe bildet, kommt es zu keinem verbalen Austausch zwischen der Lehrerin und den Schülern. Vielmehr bleibt es bei einem kurzen *monitoring*, das nach 2 Sekunden wieder aufgelöst wird. Aufgrund der kurzen Verweildauer der Lehrerin bei der Gruppe kann davon ausgegangen werden, dass sie kaum einen vertieften thematischen Einblick in das Schüler-Schüler-Gespräch oder in angefertigte Notizen bekommt. Vielmehr vermittelt das kurze Verweilen bei der Gruppe Ansprechbarkeit und sich Zur-Verfügung-Stellen. Im Sinne eines Partizipationsangebots kommt es zu keiner Initiative durch die Schüler.



Auch nach der nah-körperlichen Ausrichtung auf die



Gruppe bewegt sich die Lehrerin nicht ziellos im Raum, sondern setzt ihren "monitoring walk" (Schmitt 2013: 80) fort (siehe S 120). Auf ihrem Laufweg verharrt sie bei keiner der beiden anderen Gruppen, sondern richtet ihren Blick während des Gehens für kurze Dauer zu den Schülern/innen auf der linken Seite. Im Sinne eines Partizipationsmanagements ist

die Lehrerin kontinuierlich auf die arbeitenden Schüler/innen orientiert, indem sie Präsenz und Mobilität im Raum vermittelt.



Nach Ende ihres *monitoring-walks* kommt die Lehrerin an ihrem Fokuspersonenplatz zum Stehen (siehe S 121). An diesem Ort hält sie sich 27 Sekunden lang auf, um eigenen Relevanzen nachzugehen. Im Sinne eines Partizipationsangebots für die Schüler/innen lassen sich in Bezug auf ihre Standortwahl interessante Schlüsse ziehen: Während die im Zuge ihres *monitoring-walks* eingenommenen Positionierungen bei den verschiedenen Gruppen als "temporär exklusive Orte" (Schmitt 2013: 103) symbolisiert werden, nimmt sie mit ihrer Positionierung an ihrem

Fokuspersonenplatz eine Position ein, an der sie grundsätzlich "für alle Schüler(innen) 'available' und ansprechbar" (ebd., 102) ist.

Nach Beenden ihrer selbstbezogenen Relevanzen an ihrem Arbeitsplatz bewegt sie sich in den mittleren vorderen Raumbereich, von wo aus sie die Gruppe vorne rechts (G1) aus räumlicher Distanz neun Sekunden lang fokussiert (siehe S 122).



Unmittelbar nach den neun Sekunden löst sich aus ihrer



Position und läuft in Richtung der Schüler, wobei ihr Blick kontinuierlich zu der Schülergruppe gerichtet ist (siehe S 123) Dort angekommen, fokussiert sie den Austausch

zwischen den Schülern, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrerin aufgrund der verringerten Distanz zu der Gruppe das Gespräch mithören kann. Wie ihre Körperposition zeigt (vgl. S. 123), befindet sich die Lehrerin in einer mobilen

Position, bei der sich beide Körperhälften in jeweils unterschiedliche Richtungen orientieren. Während sie mit ihrer linken Körperhälfte in Richtung der fokussierten Schüler gerichtet ist, zeugt ihre rechte Körperhälfte von einer gewissen Dynamik, die ein Weitergehen impliziert. Man kann darin „eine Doppelorientierung im Sinne einer Bifokalität ihres Gesamtausdrucks sehen: Sie signalisiert die für die Transition charakteristische pro- und retrospektive Ausrichtung ihrer körperlichen Präsenz“ (Schmitt 2013: 97).

Aufgrund ihrer Doppelorientierung befindet sich die Lehrkraft partizipativ in einem Schwellenbereich zwischen Altem und Neuem, wobei ihre Körperausrichtung und die Richtung ihres Kopfes zumindest einen peripheren Überblick über das Interaktionsgeschehen der Gruppe ermöglichen. Solche Übergänge sind "strukturell instabil, als unklar ist, welche der beiden Orientierungen im Folgenden tatsächlich interaktiv relevant wird. Nicht immer ist es die Projektivität, die sich durchsetzt" (Schmitt 2013: 97). Schmitt (ebd., 97f.) sieht bei solchen Transitionen Ähnlichkeiten zu 'In-between'-Phasen, "bei denen das Alte abgeschlossen und das Neue bereits projiziert ist, aber noch nicht wirklich begonnen hat".<sup>70</sup>

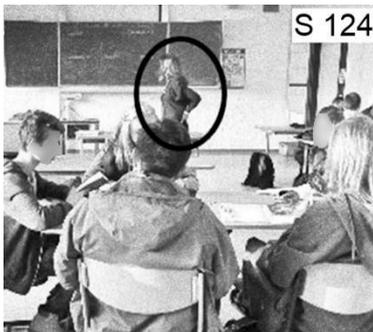
Mit Beginn ihrer Positionierung bei der Gruppe im linken hinteren Raumbereich (siehe S 118, S 119) vermittelt die Lehrerin bis zu ihrem Einfinden an ihrem Pult eine potenzielle Ansprechbarkeit (kurzes Verweilen, langsames Gehen im Raum), die von den Schülern/innen selbstinitiiert für ihre Zwecke genutzt werden kann. Im Sinne partizipativer Steuerungsmaßnahmen etabliert die Lehrerin keine Reaktionsverpflichtung für die Schüler/innen; vielmehr bleibt es auf der Ebene des sich Zur-Verfügung-Stellens, was das Recht für die Schüler/innen etabliert, selbstbestimmt einen Austausch mit der Lehrerin zu initiieren. Indem die Lehrerin an keiner Stelle verbal in die bestehenden Partizipationsstrukturen eingreift, kommt es zu keiner rollenspezifischen Veränderung zwischen den Beteiligten. Wie das Fallbeispiel zeigt, vermittelt die Lehrerin zwar Ansprechbarkeit, was durch das kurze Verweilen und das langsame Gehen u.U.

<sup>70</sup> Zu 'In-between' siehe auch Markee (2004).

einen gewissen Interaktionsdruck bei den Schülern/innen erzeugen kann, wobei es aber an keiner Stelle zur Annahme des Angebots von Seiten der Schüler/innen kommt. Der Akt des sich Zur-Verfügung-Stellens stellt ein spezifisches Beteiligungsangebots dar, das Unterschiede zu der in Kapitel 5.5.1 etablierten Erklärsequenz aufweist. So kommt es an keiner Stelle zu einem In-Gang-Setzen des Turn-Taking-Systems durch die Lehrerin und damit einer Modifizierung etablierter Beteiligungsstrukturen. Vielmehr handelt es sich hier um eine Möglichkeit für die Schüler/innen, das sich Zur-Verfügung-Stellen für ihre Zwecke selbstinitiiert (im Sinne eines Eröffnens konditioneller Relevanzen) – sowohl in Bezug auf das In-Gang-Setzen des Turn-Taking Systems als auch auf kommunikative Praktiken (Fragen stellen, um Unterstützung bitten, bisherige Ergebnisse beschreiben) nutzbar zu machen – Beteiligungsformen, die man im fragend-entwickelnden Unterricht dann erwarteten würde, wenn sich Schüler/innen per Handzeichen um den Turn bewerben, um bspw. Nachfragen zu stellen.

### 5.5.3 Erteilen von Instruktionen zur Aufgabenbearbeitung

Die Lehrerin gibt nach sechs Sekunden ihre Position auf (vgl. S 123) und kommt nach



wenigen Schritten vor dem freien Tisch im mittleren vorderen Bereich zum Stehen (siehe S 124), wo sie ihren Blick auf die Tafel richtet. Nach wenigen Sekunden löst sie ihre Fokussierung auf die Tafel auf und dreht sich um 45 Grad in Richtung der vorderen rechten Schülergruppe (G 1) (siehe S 125), die zuvor bereits im visuellen Aufmerksamkeitsbereich der Lehrerin war. Anhand ihrer erneuten

Orientierung zu den Schülern re-etabliert sie die frühere Fokussierung auf die Gruppe. Während die Lehrerin bei ihrer ersten Orientierung mittels körperlicher Ausdrucksressourcen eine Doppelorientierung im Raum anzeigte (vgl. S 123), zeugt ihre Körperausrichtung in Standbild 125 von einer monofokalen Ausrichtung, die eine Eröffnung thematisch-pragmatischer Relevanzen erwartbar macht.



#### **Ausschnitt 5-8: ihr könnt natürlich auch darauf eingehen (Klasse 8, Erteilen von Instruktionen; Minute 13:10)**

90 L: ihr könnt natürlich auch darauf eingehn ( (unverständlich ca. 2 sekunden) )

Während es bei ihrem ersten Zwischenstopp (vgl. S 123) zu keinem verbalen Austausch zwischen der Lehrerin und den Schülern kommt, greift sie



S 126

bei ihrer zweiten Annäherung (siehe S 126) verbal in das Interaktionsgeschehen der Gruppe ein (ihr könnt natürlich auch darauf eingehen ( ( unverständlich ca. 2 sekunden, Z. 90). Indem sie sich als Sprecherin positioniert, schafft sie einen temporären Beteiligungsrahmen mit der Schülergruppe, der potenziell für die anderen Klassenmitglieder wahrnehmbar ist. Die Reaktionsverpflichtung, die sich auf die Bearbeitung der Aufgabe bezieht, entspricht einem Vorschlag, der die Aufgabenbearbeitung zwar steuert und instruiert, ob die Schüler den Vorschlag bei ihrer Bearbeitung jedoch in Betracht ziehen, bleibt ihnen aufgrund der Wahl der Formulierung (Modalverb: *können*) größtenteils selbst überlassen.



S 127

Den etablierten Interaktionsraum mit der Gruppe löst die Lehrerin nach fünf Sekunden auf (siehe S 127). Nach wenigen Sekunden positioniert sie sich ein zweites Mal vor der Gruppe im hinteren mittleren Raumbereich (G 2) (siehe S 128) und etabliert sich dort als Sprechende.

**Ausschnitt 5-9: ihr müsst natürlich nicht nur schauen (Klasse 8, Erteilen von Instruktionen; Minute 13:22)**

**L = Lehrerin; M = Maria; T=Tom**

- 91 L: ALso==
- 92 =ihr müsst natürlich nicht nur (.) schAun==
- 93 =ähm-
- 94 wo zeigt sich Individualität==
- 95 =sondern auch mal schAun-
- 96 wo zeigt sich eben KEINE individualität;=
- 97 =also des\_n bisschen ABwechselnd auch;
- 98 M: ( (unverständlich ca. 2 sek)) ( (ergreift selbstinitiiert die Sprecherrolle) )
- 99
- 100 L: gE:nau;=
- 101 =in welchen Bereichen zeigt sich des ganz besonders;
- 102 T: ( (unverständlich 2 sek.) ) (ergreift selbstinitiiert die Sprecherrolle) )
- 103
- 104 L: wie BITTe?
- 105 T: ( (unverständlich 2 sek.))
- 106 L: zum BEispiel;
- 107 wäre des-
- 108 <<dim>wäre des ne MÖglichkeit.>

In Zeile 91 greift die Lehrerin ein zweites Mal in die Partizipationsstruktur der Gruppe im hinteren mittleren Raum (G 2) ein (vgl. S 128). In den Zeilen 92 bis 97 öffnet sie



den Bearbeitungsspielraum der Aufgabe für die Gruppe, indem sie darauf verweist, dass die Schüler/innen nicht nur schauen sollen, wo sich Individualität zeigt (Z. 92-94), sondern auch in welchen Bereichen keine Individualität auftritt (Z. 95, 96). Interessant ist, dass die Lehrerin hier an die vorangegangene Interaktionssequenz mit der Gruppe (Z. 76-89) andockt. Mit Aktualisierung der Sequenz in den Zeilen 76-89 setzt sie eine zuvor

etablierte Interaktionssequenz nicht nur relevant, sondern nutzt das Anknüpfen dafür, zusätzliche Informationen, in Form einer Instruktion, zu liefern. Was hier zum Tragen kommt, ist ein auf die Gruppe zugeschnittener Interaktionsrahmen, der die Etablierung einer Erklärsequenz um eine explizite Instruktion in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung erweitert und (erstmal) komplettiert.

Mit Vergrößerung des Spielraums bei der Aufgabenbearbeitung erhöht sich u.U. auch der Schwierigkeitsgrad und Arbeitsaufwand innerhalb eines vorgegebenen Zeitfensters (ZEHN Minuten;= Z. 70). In Zeile 97 fasst sie den Perspektivenwechsel der Aufgabenstellung zusammen (also des\_n bisschen ABwechselnd auch; Z. 97), indem sie die beiden Betrachtungsweisen relevant setzt.

In Zeile 98 kommt es zu einer schülerinitiierten Übernahme der Sprecherrolle durch Maria. Aufgrund von Schülergesprächen im Raum kann nicht verstanden werden, was die Schülerin von sich gibt. Sieht man sich jedoch den Verlauf der Sequenz an, so handelt es sich um einen von der Lehrerin als positiv zu ratifizierenden Wortbeitrag der Schülerin (gE:nau;= Z. 100). Nach der Positivratifizierung in Zeile 100 schließt die Lehrerin mit einer thematischen Steuerung (*in welchen Bereichen zeigt sich des ganz besonders*; Z. 101) die schülerinitiierte Interaktionssequenz ab. Neben Maria nutzt noch ein anderer Schüler das Partizipationsangebot der Lehrkraft, die räumlich-körperlich keine Anstalten macht, sich von der Gruppe wegzubewegen. So ergreift Tom in Zeile 102 selbstinitiiert die Sprecherrolle. Aufgrund der leisen Formulierung des Schülers und der Geräuschkulisse im Hintergrund ist auch sein Wortbeitrag nicht zu rekonstruieren, weswegen nur die Reaktion der Lehrkraft Hinweise in Bezug auf den etwaigen Inhalt zulässt. In Zeile 104 folgt eine Verständissicherung durch die Lehrkraft (*wie BITTe?* Z. 95), woraufhin der Schüler in Zeile 96 eine Antwort liefert.

Fragt man nach Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen von Gruppenarbeiten, so lassen sich hier interessante Schlüsse ziehen (Z. 91-104). Entgegen lehrerzentriertem Unterricht, bei dem sich Schüler/innen um den Turn bewerben (müssen) und das Rederecht von Lehrern/innen zugeteilt bekommen, zeigt das Fallbeispiel, dass eine freie Turnübernahme möglich bzw. sogar erwünscht ist, ohne dass es zu Sanktionierungen kommt. Während die Lehrerin bei der Klärung des Begriffs "Individualität" (*kann des jemand erklärn von EUCH-* Z. 79) explizit eine Reaktionsverpflichtung für die Schüler/innen etabliert, findet in obiger Sequenz (Z. 98; Z. 102,103) ein

Sprecherwechsel statt, ohne dass dies von der Lehrerin eingefordert wird. Die Übernahme des Turns durch Maria und Tom setzt den für Unterricht typischen Sprecherwechsel außer Kraft, wodurch die Modifizierung der Partizipationsstrukturen (hier: freie Sprecherwahl) alltagssprachlichen Interaktionen ähnelt. Ferner zeigt sich, dass freie Sprecherwahl nicht nur dann möglich ist, wenn die Schüler/innen explizit zu einer Antwort aufgefordert werden, sondern auch im Rahmen von Instruktionen, die hier von ihrer Funktion her keinen Wechsel des Turn-Taking-Systems explizit relevant setzen.

Die körperliche Ausrichtung der Lehrerin und des Schülers, der mit dem Rücken zur Kamera gedreht ist,<sup>71</sup> lassen eine monofokale Ko-Orientierung erkennen, was Ausdruck einer im kollektiven Rahmen gestalteten Individualorientierung ist und bei der Lehrerin höchstwahrscheinlich aufgrund von akustischen Verstehensschwierigkeiten entsteht (siehe S 129).



Bei Übernahme ihrer Sprecherrolle in Zeile 106 (zum BEIspiel;) nimmt sie wieder ihre Ausgangsposition ein (siehe S 130). Der Wortbeitrag des

Schülers wird als mögliches Beispiel positiv ratifiziert (Z. 106) und in Zeile 108 nach einem Satzabbruch in Zeile 107 als eine Möglichkeit evaluiert (<<dim>wäre deS ne MÖglichkeit.> Z. 108).

Auffallend hier ist, dass – neben der Möglichkeit zur freien Sprecherwahl im Rahmen von Gruppenarbeiten – sowohl Maria als auch Tom ihre Beiträge dafür nutzen, der Lehrerin ein Angebot zu unterbreiten, das sich auf ihre erteilte Instruktion bezieht, was sich im Verlauf zu einer für den Unterricht typischen Interaktionssequenz (*IRE*) entwickelt. Die Instruktion der Lehrerin ermöglicht den Schüler/innen sich selbstinitiiert als nächster Sprecher, nächste Sprecherin auszuwählen, wobei es von den jeweiligen Schülerbeiträgen abhängt, welche kommunikative Praktik das Gespräch etabliert. So hätten die Schüler/innen Verständnisfragen oder falsche Wortbeiträge liefern können, was zu einer anderen Bearbeitung führen würde.



**Ausschnitt 5-10: auch mal überlegen (Klasse 8, Erteilen von Instruktionen; Minute 13:39)**

109 L: Auch mal überLEGEN (.) genau=  
110 =was bedeutet eigentlich INdividualität mit UNS.

<sup>71</sup> Auf dem Video ist bei Übernahme der Sprecherrolle eine stark nach vorne ausgerichtete Körperhaltung in Richtung der Lehrerin zu erkennen.



Im unmittelbaren Verlauf liefert die Lehrkraft einen Perspektivenwechsel bzgl. der Auseinandersetzung mit der Aufgabe (Z. 109, 110). Während sich die Aufgabenstellung in den Zeilen 91 bis 97 auf die Inhalte des Buches bezieht, stellt sie in Zeile 109, 110 einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen her (Auch mal überLEGEN (.) genau== (Z.109) =was bedEutet eigentlich INdividualität mit UNS (Z. 110), wodurch die Instruktion eine subjektbezogene Rahmung bekommt. Mit Ende ihrer Verbalisierung in Zeile 110 schließt die Lehrerin den Interaktionsraum mit der Gruppe und setzt ihren Gang im Klassenraum fort.

Mit Ende ihrer Verbalisierung in Zeile 110 schließt die Lehrerin den Interaktionsraum mit der Gruppe und setzt ihren Gang im Klassenraum fort.

Es zeigt sich, dass die Lehrkraft vor jedem Andocken bei einer der Gruppen kurz vorher oder während des Gehens im Raum einen Blick zur Tafel wirft (siehe S 131), um sich höchstwahrscheinlich zu versichern, welchen Bereich die jeweilige Gruppe, mit der sie einen Interaktionsraum etabliert, zu bearbeiten hat. Hierbei handelt es sich um eine selbstkoordinierte Aktivität der Lehrerin, die kontinuierlich eine Fokusverschiebung zwischen Tafel und Schülergruppe vollzieht.

Auf Standbild 132 findet sich die Lehrkraft der Reihenfolge der Gruppen entsprechend bei der Gruppe im rechten hinteren Bereich ein. Dort kommt es zu einer verbalen Adressierung, die in Bezug auf die Aufgabensteuerung Ähnlichkeiten zur vorherigen Gruppe aufweist.

**Ausschnitt 5-11: also natürlich auch mal kuggen (Klasse 8, Erteilen von Instruktionen; Minute 13:49)**

111 L: also natÜRlich auch mal kuggn;  
 112 wo zEigt sich eben KEIne gerEchtigkeit==  
 113 =aber ich DENK des habt ihr schon (.) relativ ( (unver-  
 114 ständlich ca. 4 sek.) )  
 115 ( ( unverständlich ca. 1 sek.) ) ihr habt euch ERSTmal  
 116 (.) gedAnken gemacht==  
 117 =was HEIßT des Eigentlich;  
 118 gerEchtigkeit.

In den Zeilen 111 und 112 erkennt man ein aufgabenorientiertes Instruktionsverfahren, das in ähnlicher Weise auch bei der letzten Gruppe zum Einsatz kommt. So erweitert die Lehrerin auch bei dieser Gruppe die Aufgabenbreite dahingehend, dass die Schüler *natürlich auch* (vgl. Z. 111) schauen sollen, wo sich in den Buchkapiteln keine Gerechtigkeit zeigt. Der Fortgang der Sequenz in den Zeilen 113 bis 118 ist in Bezug auf die Vorannahmen der Lehrerin interessant. So geht sie davon aus, dass sich die Schüler erstmal Gedanken darüber gemacht haben, was Gerechtigkeit eigentlich bedeutet (Z. 115-118). Der Hinweis, sich auch zu der anderen Perspektive Gedanken (Z. 112) zu machen, hat hier einen Verpflichtungscharakter (im Vergleich zur vorherigen Gruppe: =ihr



müsst natürlich nicht NUR (.) schAun- Z. 92). Im Gegensatz zur letzten Gruppe (G 2) findet hier kein Sprecherwechsel zwischen der Lehrerin und den Schülern statt. Vielmehr bleibt es bei einer thematischen Instruktion an die Gruppe, deren konditionelle Relevanz in der Einlösung der Handlungsverpflichtung (hier: auch die andere Perspektive einzubeziehen, Z. 111, 112) besteht und deren Umsetzung aufgrund der zeitversetzten Lösungsdarbietung im Rahmen von Gruppenarbeiten erst nach Ende der Gruppenarbeit zusammen mit der Lehrerin bearbeitet wird.

Nach Auflösen des etablierten Interaktionsraums mit der Gruppe im hinteren Fensterbereich (G 3) findet sich die Lehrerin bei der vorletzten Gruppe (G 4) ein (siehe S 133). Wie bei den vorherigen Gruppen-Instruktionen erteilt sie den Hinweis, die andere Perspektive bei der Bearbeitung der Aufgabe zu beachten:

**Ausschnitt 5-12: auch mal schauen (Klasse 8, Erteilen von Instruktionen; Minute 14:08)**

**L= Lehrerin; M = Marco**

- 119 L: ALso--=  
 120 =auch mal schAun-  
 121 wo zeigt sich eben KEIN freier WILLE in dem  
 Bereich;  
 122 M: ( (unverständlich ca. 2 sek.) )  
 123 L: mhM-

In ähnlicher Weise gibt die Lehrerin den Hinweis, sich auch die Bereiche anzusehen, in denen kein freier Wille auftritt (vgl. Z. 121), wobei auf der Kamera ein minimaler Wechsel des Turn-Taking-Systems zu vernehmen ist (vgl. Z. 122) und das Ende des Schülerbeitrags von der Lehrerin mit einem mhM- (Z. 123) positiv ratifiziert wird. In unmittelbarem Anschluss folgt die räumliche Etablierung bei der letzten Gruppe (G 5) im Raum.

Im Sinne eines Partizipationsmanagements bei Gruppenarbeiten lässt sich bis zu dieser Stelle erkennen, dass die Lehrerin mittels unterschiedlicher Steuerungsmaßnahmen den Gruppenprozess begleitet und modifiziert. Neben 1.) Etablieren einer Erklärsequenz (vgl. 5.5.1) 2.) durch sich Zur-Verfügung-Stellen im Raum (vgl. 5.5.2) sowie 3.) Erteilen von Instruktionen zur Aufgabenbearbeitung. Während bei (1) an der kommunikativen Praktik des schülerseitigen Erklärens zwar angeschlossen wird, etabliert die Lehrerin durch ihr Andocken eine Veränderung der Partizipationsstruktur, indem sie die Schüler/innen zu einer Turn-Übernahme verpflichtet. Auch bei der Vermittlung von Ansprechbarkeit im Raum (2) sowie der Instruktion zur Aufgabenbearbeitung (3) ermöglicht die Lehrerin den Schülern/innen selbstinitiiert den Turn zu übernehmen, wobei gerade bei Instruktionen und sich Zur-Verfügung-Stellen die Beiträge der Schüler/innen die kommende Gesprächsaktivität steuern. Bisher zeigt sich, dass die Lehrerin die Gruppenarbeit zwar unterstützend und instruierend begleitet, in Bezug auf die Vergabe von Redemöglichkeiten besteht für die Schülern/innen – im Gegensatz zu Frontalunterrichtsphasen – jedoch das Recht, sich selbst als nächsten Sprecher, als nächste Sprecherin auszuwählen und potenzielle konditionelle Relevanzen selbst zu eröffnen.

#### 5.5.4 Partizipationsteuerung durch Reflexionsanregung

##### Ausschnitt 5-13: ihr habt so ein bisschen den schwierigsten Part (Klasse 8, Reflexionsanregung; Minute 14:23)

121 L: IHR habt so\_n bisschen den schwIerigsten part;=  
 122 =find ich;=  
 123 =weil geFÜHLe==  
 124 =ähm-  
 125 (.)  
 126 einerseits spIeln die ja KEINE rolle==  
 127 =andererseits ja Eigentlich SCHON;  
 128 also vielleicht auch DA mal ein bisschen (.) überlEgen;  
 129 wo spIeln denn gFÜHLe überhaupt ne rolle-  
 130 oder spIeln die überHAUPT ne großartige rolle.  
 131 (3 sek.)

In Zeile 121 setzt die Lehrerin mit der Bewertung ein, dass es sich bei der Aufgabe der Gruppe um den "schwierigsten Part" handelt. Während sie bei den letzten beiden



Gruppen unmittelbar mit einer Instruktion in den Interaktionsraum der Schüler/innen eingreift, beginnt sie bei Gruppe 5 mit einer Bewertung des Schwierigkeitsgrads der Aufgabe, was sie in den Zeilen 123-127 mittels einer weil-Konstruktion begründet. Dadurch, dass die Lehrerin in ihrer Begründung eine Paradoxie in den Fokus rückt (ei-

nerseits, Z. 126, andererseits Z. 127), untermauert sie ihre Begründung, warum es sich bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff "Gefühle" um den schwierigsten Part handelt. Was folgt, ist ein Arbeitsauftrag an die Gruppe in den Zeilen 128-130, der Hinweise (*cues*) enthält, die die Reflexion der Schülerinnen anregen sollen (oder

spielen die überHAUPT ne großartige rolle. Z. 130). Das Video zeigt, dass die Lehrerin nach Ende ihres Turns in Zeile 130 noch 3 Sekunden (vgl. Z. 131) an ihrem Platz stehen bleibt (vgl. S 134). In der gesamten Sequenz (Z. 121-131) kommt es zu keinem Redebeitrag durch eine der Schülerinnen, auch wenn die Hinweise durch die Lehrerin dafür genutzt werden könnten, selbstbestimmt mit der Lehrerin in Interaktion zu treten.

Die verbale Auszeit der Lehrerin und die Nähe zu der Gruppe, die sie weiterhin auf-



rechterhält, kann durchaus als Partizipationsangebot der Lehrerin für selbstbestimmte Schülerbeiträge gedeutet werden. Die Hinweise zur Aufgabenbearbeitung und das dreiminütige sich Zur-Verfügung-Stellen der Lehrerin werden von keiner Schülerin genutzt, um gemeinsam über die

veränderte Aufgabenstellung und mögliche Verstehensprobleme zu sprechen. Nach der "Wartezeit" zieht sich die Lehrerin aus dem etablierten Interaktionsraum mit den Schülerinnen zurück (siehe S 135), indem sie rückwärts aus dem Bereich heraustritt. Obgleich sie mit ihrem Blick weiterhin auf die Gruppe gerichtet ist (vgl. S 135), projiziert die körperlich-räumliche Wegorientierung der Lehrerin ein Auflösen des Interaktionsraums mit der Gruppe.

Das Liefern von Hinweisen zur Reflexionsanregung und die Formulierung der Frage in den Zeilen 129-130 werden von den Schülern/innen nicht genutzt, in Interaktion mit der Lehrerin zu treten. Auch die Lehrerin hält sich verbal zurück, einen Turn-Wechsel zu etablieren (bspw. mittels Nachfragen, die eine Reaktionsverpflichtung einfordern). So fordert sie die Schülerinnen an keiner Stelle – wie auch schon bei den anderen Gruppen im Rahmen von Instruktionen festgemacht werden kann – auf, einen Gesprächsbeitrag zu leisten. Von Interesse ist jedoch die kurze Pause von drei Sekunden (vgl. Z. 131) sowie die aufrechterhaltende Fokussierung der Gruppe, die ein potenzielles Angebot zur Partizipation markiert (obgleich sie aus dem Interaktionsraum heraustritt).

Welche analytische Relevanz ergibt sich daraus für das Partizipationsmanagement bei Gruppenarbeiten? Entgegen Frontalunterrichtsphasen, in denen Hinweise oder komplexe thematische Inhalte in meinem Datenkorpus von Seiten Lehrender u.U. eine Beteiligung evozieren (bspw. durch explizite (Rück)fragen, wie "habt ihr dazu Fragen?"), kommt es hier an keiner Stelle zu einer unmittelbaren und expliziten Aktualisierung einer konditionellen Relevanz. Ebenso zeigt sich, dass die Lehrerin nicht zu dem Mittel der Turn-Zuweisung durch bspw. Aufrufen greift, wie es bei Frontalunterricht zur Wissensüberprüfung/-abfrage typisch ist. Im Gegensatz zu Frontalunterrichtsphasen werden die Ergebnisse bei Gruppenarbeiten erst bei der Präsentation im Klassenplenum sichtbar. Diese zeitversetzten Antworten bei Gruppenarbeiten führen zu anderen Beteiligungspflichten für die Schüler/innen (hier: kein Einfordern von Partizipation durch die Lehrerin) als es bei Frontalunterrichtsphasen, in denen die Antworten i.d.R. unmittelbar auf die Lehrerfrage folgen, der Fall ist.

**L= Lehrerin; S=Sandra**

**Ausschnitt 5-14: jetzt hab ich euch verwirrt (Klasse 8, Beteiligung durch Reflexionsanregung, Minute 14:46)**

- 132 L: jetzt hab ich euch verWIRRT;  
 133 wahrscheinlich.  
 134 S: <<lächelnd> ja->  
 135

Nach der Pause von 3 Sekunden (Z. 131) bricht die Lehrerin das entstandene Schweigen. Es ist offensichtlich, dass das verbale Ausbleiben einer Reaktion von Seiten der Schülerinnen für die Lehrerin Anlass dafür ist, ihre Ansprechbarkeit weiterhin zu demonstrieren. Mit lächelndem Gesichtsausdruck setzt sie in Zeile 132 mit einer Bewertung ein (*jetzt hab ich euch verWIRRT*; Z. 132), gefolgt von dem Adverb *wahrscheinlich* in Zeile 133. Die gelieferte Beurteilung ist an dieser Stelle aufschlussreich und retrospektiv von zentraler Bedeutung. Während die Lehrerin körperlich-räumlich durch Vergrößerung des Nähe-Verhältnisses mit den Schülerinnen den etablierten Interaktionsraum auflöst, bleibt ihr Partizipationsangebot durch kontinuierliche Blickausrichtung zu den Schülerinnen potenziell erhalten. Da die Lehrerin davon ausgeht, dass ihr Andocken in den Interaktionsraum ein Verwirrtsein bei den Schülerinnen hinterlassen hat, markiert sie auch nach körperlicher Wegorientierung, dass sie für etwaige Missverständnisse ansprechbar ist. Ihr Verhalten – im Gegensatz zu den anderen Gruppen – resultiert hier aus dem gelieferten Hinweis zur Aufgabenbearbeitung, der eine Paradoxie postuliert und die Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen anregen soll.

Sequenziell betrachtet, zeigt die Blickrichtung der Lehrerin weiterhin ihre Bereitschaft



zur Partizipation mit den Schülerinnen, auch wenn auf dem Standbild zu erkennen ist, dass ihr Standbein eine dynamische Position einnimmt (siehe S 136). Die Einschätzung der Lehrerin, die als Aussage formuliert ist (Z. 132), macht entweder eine positive oder negative Ratifizierung erwartbar.

In Zeile 134 kommt es zu einer selbstinitiierten Reaktionseinlösung der Schülerin Sandra, die in Lächelstimme die Einschätzung der Lehrerin ratifiziert.

Wie bei der Sequenz in den Zeilen 121-131 etabliert die Lehrerin auch bei ihrer Einschätzung in den Zeilen 132, 133 für die Schülerinnen die Möglichkeit, selbstinitiiert den Turn zu übernehmen. Auffallend ist, dass die Lehrerin auch hier keine Turnzuweisung vollzieht; vielmehr wartet sie ab, ob jemand aus der Gruppe reagiert. Die bejahende Rückmeldung der Schülerin in Zeile 134 wird von der Lehrerin mit der folgenden Sequenz beantwortet:

**Ausschnitt 5-15: also macht einfach so weiter (Klasse 8, Beteiligung durch Reflexionsanregung; Minute 14:48)**

- 137 L: also macht einfach so wEiter wie ihr des gePLANT habt.

138  
139  
140  
141

ihr macht des <<p><SOWieso.>

\*Die Lehrkraft dreht sich von der Gruppe weg

Wie sich zeigt, greift die Lehrerin die entstandene "Verwirrung" (vgl. Z. 132) in Bezug



auf die Aufgabenveränderung (Z. 137-140) thematisch nicht auf, indem sie bspw. einen Erklärprozess initiiert. Vielmehr ist das, was die Lehrerin im Verlauf vollzieht (Z. 137-140), eine Korrektur, bei der sie die veränderte Aufgabenstellung zu einem Vorschlag macht (also macht einfach so weiter wie ihr des gePLANT habt. Z. 137) und in Zeile 138 eine Einschätzung in Bezug auf die Qualität der Ergebnisse durch die Schülerinnen liefert (*ihr*

*macht des <<p><SOWieso.>* Z. 138). Nicht nur sprachlich, auch mittels körperlicher Wegorientierung von der Gruppe signalisiert die Lehrerin das Ende des kommunikativen Angebots für die Schülerinnen (siehe S 137) und damit die Möglichkeit – ohne kommunikativen Aufwand – die "verwirrende" (vgl. Z. 132) Aufgabenstellung mit der Lehrerin zu bearbeiten. Wie auf Standbild 137 zu sehen ist, befindet sich die Lehrerin an der Stirnseite des Klassenzimmers, von wo aus sie mittels ihres Blickverhaltens und ihrer Körperausrichtung potenzielle Ansprechbarkeit für die gesamte Klasse vermittelt.

In Bezug auf Partizipationsmanagement sowie Beteiligungsmöglichkeiten für die Schülerinnen ergeben sich (vgl. Z. 121-131; Z. 132-134; 137-140) interessante Schlüsse. So wird die Aufgabenstellung, die eine Paradoxie enthält, von den Schülerinnen nicht als thematisch relevant bearbeitet; aber auch die Lehrerin nutzt die entstandene "Verwirrung" nicht dazu, diese mit den Schülerinnen zu besprechen, was vorwiegend aus der zeitversetzten Überprüfung der Ergebnisse im Rahmen von Gruppenarbeiten resultiert. Wie die Analyse zeigt, kommt es nur an einer Stelle (vgl. Z. 136) zu einer kurzen Reaktionseinlösung durch eine Schülerin, was von der Lehrerin mit einer Korrektur der Aufgabenstellung zu einem Vorschlag beantwortet wird (also macht einfach so weiter wie ihr des gePLANT habt. Z. 137). Als interessant zeigt sich im Rahmen ihres Versuchs, die Aufgabenstellung zu verändern (vgl. die Rücknahme in Z. 137), auch der epistemische Status, den die Lehrkraft in den Zeilen 122 (=find ich;=) und 133 (wahrscheinlich.) zum Ausdruck bringt und was hier unterschiedliche Wissensvoraussetzungen in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe markiert. Was sich an diesem Fallbeispiel festhalten lässt, ist, dass Aufgabenstellungen, die eine Paradoxie enthalten, nicht unmittelbar (entgegen Frontalunterrichtsphasen) mit den Schülern/innen besprochen werden (müssen). Vielmehr eröffnet die Lehrerin den Schülerinnen auf unterschiedlichen Ausdrucksebenen (vgl. das längere Aufrechterhalten in der Nähe zu der Gruppe sowie die Blickrichtung zu der Gruppe bei Vergrößerung der Distanz) die Möglichkeit, die Paradoxie der Aufgabenstellung konditionell relevant zu setzen, um diese zusammen mit der Lehrerin in der Gruppe zu bearbeiten. Da die Ergebnisse erst nach Ende der Gruppenarbeit im Klassenplenum (und somit für alle sicht- und hörbar)

besprochen werden, wird den Schülerinnen ein selbstbestimmter Partizipationsrahmen zugestanden, ohne dass es zu einem Forcieren von Beteiligung durch die Lehrerin kommt.

### 5.5.5 Beteiligungsmöglichkeit durch Zurechtweisung



Auf dem Video lässt sich vernehmen, dass sich die Schüler/innen der zweiten Gruppe in einem lustigen Gesprächsaustausch befinden, der durch non-verbale Gestiken ("albernes" Gestikulieren mit den Händen) begleitet wird. Die Mimik der Lehrerin zeigt, dass sie von den Witzeleien der Schüler/innen Notiz nimmt, und sie beginnt ihren Laufweg in Richtung der Gruppe (siehe S 138).

#### Ausschnitt 5-16: also die Gestik konnte ich (Klasse 8, Beteiligung durch Zurechtweisung; Minute 15:00)

141 L: also die gEstik konnt ich jetzt zum glück net EINordnen;

Die Positionierung der Lehrerin auf Standbild 138 zeigt, dass sie aus einer größeren Distanz zu der Schülergruppe spricht (vgl. Z. 141). Während sie bei ihrem letzten Andocken einen Interaktionsraum mit der Gruppe mit thematisch-pragmatischen Relevanzsetzungen etablierte, setzt sie in Zeile 141 keine inhaltlichen Aspekte, die zur Aufgabe gehören, in den Fokus. Vielmehr greift sie mit einem spaßigen Kommentar (die gEstik konnt ich jetzt zum glück net EINordnen; Z. 141) das von der Schülerin gebotene Gestenspiel auf. Es handelt sich dabei um eine Zurechtweisung an die Gruppe, was keine Implikationen für eine weitere inhaltliche Bearbeitung in Bezug auf die Aufgabe nach sich zieht (u.a. ersichtlich an der räumlich-distanzierten Positionierung der Lehrerin zu den Schülern/innen).

In Zeile 142 meldet sich Florian selbstinitiiert zu Wort, indem er eine Rechtfertigung für die Witzelein in der Gruppe liefert:

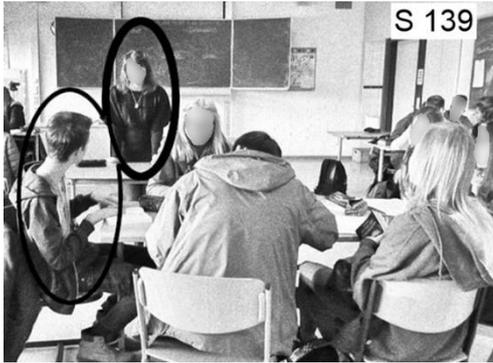
#### Ausschnitt 5-17: wir haben gerade so über Individualität geredet (Klasse 8, Beteiligung durch Zurechtweisung; Minute 15:08)

L= Lehrerin; F= Florian.

142 F: wir ham grad so: (.) über indi\_individualität gEredet;  
143 ( und die sind halt so) individuell.  
144 L: ah ja;  
145 des war des;  
146 (2.0)  
147 <<lächelnd>SEHR Individuell>.  
148

Die Lehrerin, die sich scherzhaft als Unwissende positioniert (Z. 141), bekommt von Florian in Zeile 142 eine Erklärung darüber, was die humoristischen Spielereien der Gruppe zu bedeuten hatten. Da es innerhalb der Gruppe sehr laut ist und weiterhin

gewitzelt wird, ist der Wortlaut des Schülers nur schwer zu verstehen. Die Lehrerin



kommuniziert nicht nur mit ihrem Gesichtsausdruck, dass sie den Wortbeitrag des Schülers nur schwer verstehen kann; wie auf Standbild 139 zu sehen ist, stemmt sie ihre Arme auf den vor ihr stehenden Tisch und beugt sich leicht nach vorne in Richtung zu Florian, wodurch sie einen akustischen Wahrnehmungsbereich mit dem Schüler etabliert. Dadurch, dass Florian der Lehrerin mitteilt, dass sie gerade über Individualität –

das Thema, das der Gruppe zugeteilt wurde – geredet haben (Z. 142), übernimmt er die Verantwortung für die Gruppe als Sprechender und liefert eine Rechtfertigung, die markiert, dass der Austausch innerhalb der Gruppe in Zusammenhang mit der Aufgabe steht. Dass die Lehrerin den etablierten Handlungsstrang der Schüler/innen nicht als zu ihrer Aufgabe gehörend interpretiert, zeigt sich an ihrem Eingreifen in Zeile 141 (*also die gestik konnt ich jetzt zum glück net EINordnen;*). Dabei handelt es sich um eine Zurechtweisung, die in einem spaßig-ironischen Ton vollzogen wird, der dem Modus der Gruppe entspricht. Dadurch, dass der Schüler selbstinitiiert einen Bezug zu dem Thema der Gruppe herstellt (Z. 142), stellt er die Witzeleien nicht als Nebenaktivität (wie bspw. Schwätzen), die einer Zurechtweisung bedarf, dar, sondern als Teil der Diskussion zu dem Begriff Individualität, den die Gruppe zu bearbeiten hat.

In Zeile 133 und 134 reagiert die Lehrerin mit einer schmunzelnden Mimik (*ah ja; Z. 144 des war des; Z. 145*) und beendet nach einer Pause von 2 Sekunden mit einer spaßigen Bemerkung (*SEHR Individuell. Z. 147*) den Austausch mit der



Gruppe (siehe S 140).

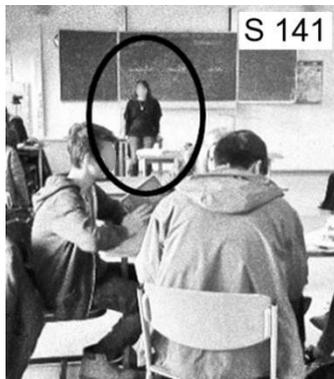
Die vorgestellte Sequenz (Z. 141-147) führt beispielhaft vor Augen, wie die Lehrerin im Rahmen von Gruppenarbeiten eine Zurechtweisung vollzieht. Die Art und Weise, wie sie dies tut, ist aufschlussreich. So knüpft sie an den Modus der Gruppenteilnehmer/innen durch eine ironische Bemerkung (*also die gestik konnt ich jetzt zum glück net EINordnen;*) an<sup>72</sup>, was zeigt, dass es sich hier nicht um eine klassische Sanktionierung im Rahmen von Unterricht handelt, die das Verhalten der Schüler/innen unterbinden soll. Der verwendete Ton von Seiten der Lehrerin markiert, dass es sich in Zeile 141 um eine spaßige Zurechtweisung handelt, die ein Anknüpfen von Seiten der Schülergruppe eröffnet, wobei die Rechtfertigung des Schülers in Zeile 142 die Fehleinschätzung der Lehrerin korrigiert und zur Etablierung einer für Unterricht

<sup>72</sup> Was sich hier und an vorangegangener Analyse in Bezug auf das Aufrechterhalten der kommunikativen Gattung "Erklären" zeigen lässt, ist, dass das dargebotene Material von Seiten Lernender auch während Gruppenarbeiten interaktionsstrukturierende Funktionen hat und Bearbeitungen nach sich zieht.

typischen Interaktionssequenz (IRE) führt. Was sich zeigen lässt, ist, dass nicht nur Fragen durch Lehrer/innen Beteiligungsmöglichkeiten in Gang setzen, sondern auch (spaßige) Zurechtweisungen Beteiligungsrechte und -pflichten etablieren können, die hier in Form einer selbstinitiierten Rechtfertigung eingelöst wird. So wie Fragen oder Instruktionen zu den einzelnen Aufgaben ausschließlich mit der jeweiligen Gruppe bearbeitet werden, wird auch die Zurechtweisung gruppenbezogen adressiert und behandelt, wobei die Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen bei Letzterem darin bestehen, selbstinitiiert eine konditionelle Relevanz zu bearbeiten, hier: ein Missverständnis zu beseitigen und den spaßigen Austausch zu der Aufgabe gehörend einzuordnen.

## 5.6 Zeitmanagement und Rückführung zum Unterrichtsgespräch

Die Lehrerin befindet sich in halb-sitzender Position auf dem Tisch im Zentrum der



Klassenöffentlichkeit (siehe S 141) und zeigt sich durch Blicken für jede der einzelnen Gruppe ansprechbar. Nach 1,2 Minuten sieht sie sieben Sekunden lang auf ihre Armbanduhr (siehe S 142), wobei der Überprüfung der Uhrzeit sowohl eine inter- als auch intrapersonelle Koordination zu Grunde liegt. Aufgrund der Positionierung an einer zentralen Stelle im Raum ist die Lehrerin potenziell für alle Schüler/innen wahrnehmbar. Das Blicken auf

die Uhr vermittelt einerseits den Schüler/innen, dass die Lehrerin Kontrolle über den zeitlichen Ablauf der Gruppenarbeit ausübt (interpersonelle Koordination), andererseits wird sich die Lehrerin selbst einen Überblick über die Zeit verschaffen (intrapersonelle Koordination) wollen.



Nach zwei Sekunden richtet sie einen weiteren kurzen Blick auf ihre Uhr und löst sich nach fünf Sekunden aus ihrer leicht sitzenden Position. Es folgt ein *monitoring-walk*, während dessen nur ein verbaler Austausch mit einer Gruppe erfolgt. Das Ende ihrer Runde im Raum führt sie zurück zu ihrem Fokuspersonenplatz (siehe S 143), wo sie mittels kollektiver Adressierung an die gesamte Klasse die verbleibende Arbeitszeit von zwei Minuten und damit die baldige Auflösung der Gruppenarbeitsphase verkündet. Nach einem letzten Rundgang im Raum, bei dem sie den einzelnen Gruppen den Hinweis erteilt, langsam zu Ende zu kommen, findet sich die Lehrerin erneut hinter ihrem Pult ein und initiiert die Auflösung der Gruppenarbeit. Interessant ist, dass die Lehrerin bei dem Hinweis, bald zu Ende zu kommen, die einzelnen Gruppen erneut als separate Interaktionsräume behandelt.



So hätte sie diesen Hinweis auch vor der gesamten Klasse verkünden können, da alle Gruppen von der Zeit gleich betroffen sind. Was sich hier zeigen lässt, ist, dass die einzelnen Gruppen bis zu ihrer Auflösung auch dann als separate

Interaktionsräume behandelt werden, wenn es um Informationen geht, die die gesamte Klasse (und nicht nur die einzelnen Gruppen) betreffen.

**Ausschnitt 5-18: dann geht bitte wieder zurück (Klasse 8, Rückführung zum Unterrichtsgespräch; Minute 21:15)**

148 L: <<f>oKE-  
 149 dann geht bitte wieder zurück an eure PLÄTZE->  
 150 ( (Die Schüler/innen finden sich an ihren Plätzen ein ) )  
 151 (35 Sek.)



Nach dem Diskursmarker oKE- (Z. 148), der an dieser Stelle die Situationseröffnung in Gang setzt, erfolgt in Zeile 149 die Anweisung an die Schüler/innen, die fünf etablierten Interaktionsräume aufzulösen. Dabei handelt es sich um einen routinierten Prozess, der ohne Kommentare durch die Lehrerin in 35 Sekunden vollzogen wird. Nach etwas über einer halben Minute ist der ursprüngliche Rahmen, in nach vorne orientierter Sitzhaltung,

hergestellt (siehe S 144). Die Lehrkraft befindet sich, wie bei der Hinführung zur Gruppenarbeit, an ihrem Fokuspersonenplatz vor der Tafel, von wo aus sie ungerichtet in die Klasse blickt. Dadurch ergeben sich weitreichende Implikationen in Bezug auf das projizierte Partizipationsgeschehen im Raum. So endet mit der Aufforderung an die Schüler/innen, ihre Interaktionsräume aufzulösen und sich an ihren Ursprungsplätzen einzufinden (Z. 149), die Möglichkeit der Etablierung von kommunikativen Nah-Konstellationen, die mit besonderen Partizipationsrechten einhergehen. So symbolisiert die Lehrerin auf mehreren Ausdrucksressourcen eine an kollektiven Relevanzen ausgerichtete Orientierung auf die gesamte Klasse.

**Ausschnitt 5-19: dann bitte wieder leise werden (Klasse 8, Eröffnung des Unterrichtsgesprächs; Minute 21:53)**

152 L: oke;  
 153 dann bitte wieder (.) <<all>LEISE wErden;>  
 154 wir trAgens einfach mal zu:SAMMen;  
 155 ich denk (.) ihr werdet in MANchen berEichen sicherlich  
 156 überSCHNEIdungen finden;  
 157 (.)  
 158 ähm-=  
 159 =und des (.)werden WIR aber gleich sE:hn.  
 160 oke-  
 161 wir fangen einfach mal an mit der Ersten GRUPPe;  
 162 (.)  
 163 zum thEma FREIheit;=  
 164 =aber die ANdern dürfen gerne auch MITtdiskutieren;=  
 165 =wenn <<p>ihnen noch was dazu EINFällt.>

Der Veränderung des partizipativen Rahmens, was mit der Aufforderung zur Auflösung der fünf im Raum etablierten Interaktionsräume eingeleitet wird, folgen weitere Steuerungsaktivitäten durch die Lehrerin. Nach dem Diskursmarker oke; (Z.152) erfolgt die Aufforderung an die Schüler/innen, bitte wieder leise zu werden (Z. 153),

wodurch die Rede- bzw. Partizipationsrechte der Schüler/innen zusammen mit einer zur Tafel ausgerichteten Sitzhaltung eine Partizipationsform darstellen, die für Frontalunterrichtsphasen gängig ist.

Sequenzanalytisch lässt sich mit Eröffnung des lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächs (Z. 148-165) eine dreigliedrige Struktur erkennen: 1.) Auflösung der fünf etablierten Interaktionsräume im Raum (vgl. Z. 148-149); 2.) Aufmerksamkeitssteuerung durch Ruheforderung (vgl. Z. 153); 3.) Fokussierung der Gruppenergebnisse als Möglichkeit zur Partizipation (vgl. Z. 154-165). Im Sinne eines Partizipationsmanagements kommen in den drei Phasen lehrerzentrierte Steuerungsmaßnahmen zum Tragen, die in Form von Aufforderungen eine Veränderung der Partizipationsstrukturen etablieren und damit auch das Turn-Taking-System und die Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen modifizieren. Dass die Bearbeitung der Aufgaben in den einzelnen Gruppen im Sinne einer für Gruppenarbeiten spezifischen "Norm" andere Beteiligungsformen ermöglicht, zeigt sich nicht nur an dem Unterschied der Adressierungen (Behandlung der Gruppen als eigene Interaktionsräume), sondern insbesondere an der Qualität der Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb der Gruppen, die mit unterschiedlichen Aufforderungen durch die Lehrerin an die Gruppenmitglieder herangetragen werden und selbstinitiierte Sprecherrechte eröffnen. Das Beenden der Gruppenarbeit und die Rückführung zum kollektiven Unterrichtsgespräch impliziert eine Gesprächsform, die die aktive Beteiligung der Schüler/innen im öffentlichen Raum projiziert (*wir trAgens einfach mal zu:SAMMen*; Z. 154) und die für Unterrichtsgespräche spezifische Beteiligungsnormen etabliert. In den Zeilen 155 bis 157 folgt eine epistemische Einschätzung über den inhaltlichen Gesprächsverlauf. So geht die Lehrerin davon aus, dass die Schüler/innen bei ihren Bearbeitungen innerhalb der Gruppe Überschneidungen finden werden, was die geteilten epistemischen Wissensvoraussetzungen zwischen den Beteiligten fokussiert. Nach einem weiteren Diskursmarker in Zeile 160 (*oke-*) eröffnet die Lehrkraft durch verbale Adressierung der ersten Gruppe die Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler. Ihre Äußerung *wir fangen einfach mal an mit der Ersten GRUPPe*; (Z. 162) projiziert den Wechsel des Turn-Taking-Systems und eine Partizipationsverpflichtung für die erste Gruppe. In Zeile 163 nennt sie den Bereich, der im Folgenden relevant ist (*zum thEma FREIheit*;= Z. 163), wodurch der Rest der Klasse, der nicht für dieses Thema zuständig war, als passive Mithörer markiert wird.

In Bezug auf Beteiligungsrechte am Unterrichtsgespräch ist der Verlauf der Sequenz aufschlussreich (Z. 164-165). Während die Lehrerin in den Zeilen 161-163 den Turn mittels Fremdwahl an die erste Gruppe übergibt, findet in Zeile 164 eine Öffnung der Beteiligungsmöglichkeiten für die anderen Gruppen statt. So erteilt die Lehrerin dem Rest der Klasse durch das Modalverb *dürfen* die Erlaubnis, sich in das Unterrichtsgespräch einzubringen und mitzudiskutieren (*aber die ANdern dürfen gerne auch MITdiskutieren-*; Z. 164). Trotz Öffnung des Beteiligungsrahmens für den Rest der Klasse wird die Exklusivität der adressierten Gruppe durch das Modalverb *dürfen* (Z. 164) sowie die anschließende Bemerkung der Lehrerin (*wenn <<p>ihnen noch was dazu EINFällt.>* Z. 165) in den Fokus der Ergebnispräsentation gerückt. Partizipativ fungieren die Mitglieder der ersten Gruppe als Hauptverantwortliche, die besondere Rechte bei der Ergebnispräsentation haben, während der Rest

der Klasse sich unterstützend beteiligen kann. In Bezug auf partizipative Strukturen innerhalb der Klassengemeinschaft lassen sich anhand des handlungsauffordernden Verbs *diskutieren* (vgl. Z. 164) interessante Schlüsse ziehen. So fokussiert sie Lehrerin hier eine Form der Kommunikation, die weniger ein Abarbeiten der Ergebnisse der einzelnen Gruppe mit der Lehrerin impliziert; vielmehr fokussiert die Lehrerin den kommunikativen Austausch zwischen der gesamten Klasse bzw. zwischen den unterschiedlichen Expertengruppen, wodurch die Schüler-Schüler-Partizipation eine besondere Stellung einnimmt.



Die Erlaubniserteilung durch die Lehrerin, dass sich auch die anderen Schüler/innen bei der Ergebnispräsentation beteiligen dürfen, wird multimodal gestaltet. Wie auf Standbild 145 zu erkennen ist, weist die rechte Hand der Lehrkraft in Richtung des linken Raumbereichs, womit sie den Rest der Klasse metaphorisch "mit ins Boot holt" und das Zusammentragen der Ergebnisse potenziell als kollektive Sammlungsphase markiert.

In Bezug auf Gruppenarbeiten und frontal ausgerichtete Unterrichtsformen lassen sich interessante Unterschiede festmachen. Während es in Gruppenarbeiten neben Fragen eine Vielzahl an Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen gibt, die gruppenintern von den Mitgliedern selbstinitiiert konditionell relevant gesetzt werden können (insb. im Rahmen von Instruktionen und (veränderten) Aufgabenstellungen), zeichnet sich das Unterrichtsgespräch durch typische IRE-Sequenzen aus, wobei es in der Regel Fragen sind, die eine Beteiligung evozieren. In Bezug auf konditionelle Relevanzen zeigt sich, dass diese bei Gruppenarbeiten von den Schülern/innen selbstständig als solche erkannt und im Zuge einer Nutzung des Sprecherrechts relevant gesetzt werden können. Dies ist bei Fragen während des Unterrichtsgesprächs (hier: Sammlung von Ergebnissen) aufgrund der klaren Gesprächssteuerung und Vergabe von Beteiligungsräumen von Seiten der Lehrerin anders; so führt das Ausbleiben einer Reaktion auf eine explizite Frage zu einer Leerstelle im Gesprächsverlauf, die von Lehrer/innen mittels Nachfragen und/oder Hilfestellungen bearbeitet wird, was weitere Räume zur Beteiligung eröffnet.

## 5.7 Zusammenfassung

Ausgehend von der Frage nach Partizipation in unterschiedlichen Phasen und Formen des Unterrichts war es das Ziel dieses Kapitels, anhand eines Fallbeispiels herauszuarbeiten, wie und mit welchen Steuerungsaktivitäten die Lehrerin den Gruppenarbeiten instruiert und unterstützt. Um diese Frage beantworten zu können, wurde das Lehrerhandeln während der Gruppenarbeitsphase in mehreren Ausdruckmodalitäten näher beleuchtet und sequenzanalytisch untersucht. Wie die Analyse zeigt, wird Partizipationssteuerung während der Gruppenarbeitsphase mittels unterschiedlicher Aktivitäten (vgl. 5.5.1 – 5.5.5) vollzogen bzw. begleitet. Dabei konnte festgestellt werden, dass die jeweilige Aktivität nicht nur unterschiedliche Möglichkeiten der Schülerbeteiligung eröffnet, sondern in engem Zusammenhang mit Zugzwängen, selbstinitiierten Schülerbeiträgen oder der konditionellen Relevanzsetzung durch die Schüler/innen steht. Der Vollzug globaler Zugzwänge ließ sich insbesondere in Kapitel 5.5.1 zeigen, wo die Frage der Lehrerin nach der Bedeutung des Begriffs "Individualität" explizit eine Antwort relevant setzt und die kommunikative Praktik *Erklären* etabliert. Dabei kommt es zu einer Modifizierung der partizipativen Strukturen, hier: eine lehrer-schülerseitige Erklärsequenz aus Frage-Antwort-Bewertung.

Es lassen sich hier Ähnlichkeiten zu Unterrichtsgesprächen in Frontalunterrichtphasen feststellen. So wird ein typisches Sequenzmuster aus Frage-Antwort-Bewertung in Gang gesetzt, mit dem die Lehrkraft über Zugzwang (hier: die Etablierung der kommunikativen Praktik *Erklären*) und Evaluierung (Bewertung der inhaltlichen Richtigkeit) die Redebeiträge und damit die Partizipationsrechte und -verpflichtungen steuert. Auf gesprächsorganisatorischer Ebene zeigt sich jedoch ein deutlicher Unterschied zu Frontalunterrichtsphasen in ähnlichen Kontexten: Während sich die Schüler/innen im Frontalunterricht zur Beantwortung einer Frage um den Turn bewerben müssen, haben die Schüler/innen im Rahmen der Gruppenarbeit freie Sprecherwahl, d.h. sie müssen sich vor Beantwortung der Frage nicht per Handzeichen um den Turn bewerben oder abwarten, bis sie von der Lehrerin als nächster Sprecher, nächste Sprecherin ausgewählt werden. Freie Sprecherwahl ist im Rahmen der spezifischen "Norm" bei Gruppenarbeiten ein entscheidender Unterschied zu Frontalunterrichtsphasen und wird bei der Gruppenarbeit nicht als Regelverletzung des unterrichtlichen Turn-Taking Systems gesehen.

Während in Kapitel 5.5.1 die Frage der Lehrkraft eine Reaktion von Seiten der Schüler/innen konditionell relevant setzt, legen die anderen Unterkapitel weitere Formen des Lehrerhandelns dar. Kapitel 5.5.2 konnte zeigen, dass das sich Zur-Verfügung-Stellen der Lehrerin bei den einzelnen Gruppen im Zuge ihrer *monitoring*-Aktivitäten im Raum keine expliziten Zugzwänge und damit Beteiligungsmöglichkeiten evoziert. Vielmehr eröffnet sich für die Schüler/innen – u.a. aufgrund gruppencentrierter Nah-Konstellation und Verlangsamung der Ganggeschwindigkeit im Raum – die Möglichkeit, die zur Verfügung gestellte Ansprechbarkeit der Lehrerin für gruppeninterne Zwecke nutzbar zu machen (bspw. Fragen und/oder Verstehensprobleme darlegen). Während es bei der Aktivität sich Zur-Verfügung-Stellen zu keiner Relevanzsetzung von Seiten den Schüler/innen kommt, lassen sich im Rahmen von Instruktionen (vgl. Kapitel 5.5.3) an einigen Stellen selbstinitiierte Schülerbeiträge erkennen, die die für Unterricht typische IRE-Struktur in Gang setzen. Für die Frage nach den

Steuerungsaktivitäten der Lehrerin und den eröffneten Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen sind Instruktionen dahingehend aufschlussreich, dass die Schüler/innen selbstständig und ohne Bewerbung um den Turn Redebeiträge (bspw. Verständnisfragen) initiieren können, ohne dass es zu Sanktionierungen von Seiten der Lehrerin kommt. Die Aufgabe der Schüler/innen besteht darin, die Instruktion der Lehrerin als Anschlussstelle für einen kommunikativen Austausch zu identifizieren und für ihre Zwecke nutzbar zu machen. Kapitel 5.5.4 zeigt, dass Partizipation während Gruppenarbeiten auch dann ermöglicht wird, wenn Lehrer/innen Hinweise liefern, die die Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen anregen sollen. Da die Aufgabe der Lehrerin eine Paradoxie enthält, eröffnet sich im Verlauf eine potenzielle Stelle der Schülerbeteiligung, die von der Gruppe dafür genutzt werden könnte, mit der Lehrerin in Interaktion zu treten. Als auffallend zeigte sich – im Gegensatz zu den anderen Gruppen (G1 – G 4) – ihre Verweildauer bei der Gruppe, wodurch den Schülerinnen für einen längeren Zeitraum die Möglichkeit eröffnet wird, gemeinsam über die Aufgabenstellung zu reflektieren. Dass kein Zugzwang von Seiten der Lehrerin gefordert wurde, lässt sich mit der zeitversetzten Antwort im Rahmen von Gruppenarbeiten erklären.

Dass Zurechtweisungen auch während Gruppenarbeitsphasen fester Bestandteil im Rahmen lehrerseitigen Partizipationsmanagements sind, konnte in Kapitel 5.5.5 festgestellt werden. Was an dieser Sequenz auffällt, ist, dass die Lehrerin das von den Schülern/innen der fünften Gruppe dargelegte Material aufgreift, indem sie an den spaßigen Modus der Gruppe mit einem scherzhaften Kommentar anknüpft, was zu einer Rechtfertigung durch einen Schüler führt.

Abschließend soll ein Vergleich der drei Partnerarbeiten in den Klassen 6 bis 8 in meinem Datenkorpus, deren Analyse hier nicht vorgestellt wurde, gezeigt werden. Es kann übergreifend festgehalten werden, dass Partizipationsmanagement während Gruppen- und Partnerarbeiten mit unterschiedlichen Steuerungsaktivitäten zum Tragen kommt, die je nach Aktivität verschiedene Möglichkeiten der Beteiligung in Gang setzen und neben dem Verbalen in markanter Weise durch die Nutzung des Raums etabliert werden. So kommen auch bei den Partnerarbeiten ähnliche Aktivitäten (sich Zur-Verfügung-Stellen; Fragen stellen im Rahmen von Nah-Konstellationen; Instruktionen; Zurechtweisungen) zum Einsatz, wobei das Maß an direkter Steuerung bei einer Lehrkraft weniger in den Fokus rückt. Wie die Videoaufnahme der 7. Klasse zeigt, befindet sich der Lehrer vorwiegend in sitzender Position an seinem Pult, wo er eigenen Aktivitäten (Notizen anfertigen, im Buch blättern) nachgeht. Dadurch, dass der Lehrer während der Partnerarbeit einen temporären eigenen Handlungsraum etabliert, müssen die Schüler/innen die Aufmerksamkeit des Lehrers mit einem größeren interaktionalen Aufwand auf sich lenken, als bei dem hier dargelegten Fallbeispiel. So werden Fragen, die von den Schülern/innen während der Partnerarbeit im Rahmen der Klassenöffentlichkeit an den Lehrer herangetragen werden, nicht ohne Bewerben um den Turn vollzogen (verbal oder non-verbal). Neben der Nennung des Lehrernamens bewerben sich die Schüler/innen – ähnlich wie bei Frontalunterrichtsphasen – per Handzeichen um den Turn, der ihnen von dem Lehrer zugewiesen wird. Es ist davon auszugehen, dass die Nutzung des Raums und das Lehrerhandeln (hier: das sich Zur-Verfügung-Stellen im Raum vs. dem Entziehen von Ansprechbarkeit) einen entscheidenden Einfluss auf die Rederechte und Beteiligungsmöglichkeiten der

Schüler/innen haben. So ist an keiner Stelle der gesamten Gruppenarbeiten nachzuweisen, dass sich ein Schüler, eine Schülerin vor dem Redebeitrag meldet, wenn Lehrende sich ihnen zur Verfügung stellen oder aktiv einen Gesprächsbeitrag evozieren. Vielmehr eröffnet sowohl die Aufhebung der räumlichen Distanz zu den Schülern/innen und vorwiegend die (mit)kommunizierte Erwartungshaltung (hier: Einlösung eines Redebeitrags) von Seiten der Lehrkraft, dass das für den Frontalunterricht typische Bewerben um den Turn temporär außer Kraft tritt. Gerade bei der Aktivität sich Zur-Verfügung-Stellen handelt es sich um ein Angebot von Lehrern/innen, das von den Schülern/innen selbstständig angenommen oder nicht angenommen werden kann. Das Lehrerhandeln während Gruppenarbeiten enthält Handlungspotenziale für die Schüler/innen, die sich von Frontalunterrichtsphasen unterscheiden: (1) freie Sprecherwahl und (2) je nach Aktivität der Steuerung (vgl. Kapitel 5.5) die Selbstentscheidung der Schüler/innen, Angebote von Seiten Lehrender situativ relevant zu setzen.

## 6. Partizipation im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch

Auch wenn regelmäßig schülerzentrierte Unterrichtsformen von Lehrern/innen an thematisch und didaktisch geeigneten Stellen in ihren Unterricht integriert werden, nimmt das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch in meinem Datenkorpus eine zentrale Rolle ein. Wie in Kapitel 5 gezeigt werden konnte, zeichnet sich Partizipationsmanagement bei Gruppenarbeiten durch unterschiedliche Steuerungsverfahren von Seiten Lehrender aus (vgl. Kapitel 5.5.1-5.5.5), die konstitutiv für diese Unterrichtsform sind.

Im Gegensatz zu Gruppenarbeiten stellen Lehrerfragen im fragend-entwickelnden Unterricht ein zentrales Mittel didaktischer Steuerung dar, um Schüler/innen aktiv in den Unterricht einzubinden. Dabei nimmt das Turn-Taking-System als Steuerungsinstrument bei der Ermöglichung und/oder Verhinderung von Partizipation eine besondere Rolle ein. Gerade im fragend-entwickelnden Unterricht zeigt sich, dass Lehrer/innen innerhalb einer Unterrichtsstunde eine Vielzahl an unterschiedlichen Fragetypen (siehe u.a. Kalthoff 1995; Candela 1999, Nystrand/Gamoran 1990) einsetzen, um den Schülern/innen Partizipation am Unterrichtsgespräch zu ermöglichen (vgl. Kapitel 6.1.1 – 6.1.3). Die Art der Frage hängt dabei stark vom jeweiligen Unterrichtsziel und dem Thema sowie der didaktischen Herangehensweise bei der Wissensüberprüfung und -konstruktion des Unterrichtsstoffs ab. Je nach Fragepraktik und Explizitheitsgrad der Handlungsanweisung eröffnen sich für die Schüler/innen unterschiedliche Möglichkeiten, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen. Auch wenn es vorwiegend Lehrer/innen sind, die Partizipationsmöglichkeiten initiieren, aufrechterhalten und beenden, rücken in meinem Datenkorpus auch schülerinitiierte Beteiligungsformen in den Vordergrund. Dies zeigt sich in Form von Fragen, die der Verstehenssicherung dienen und tw. längere Erklärsequenzen von Seiten Lehrender in Gang setzen.

Trotz qualitativer und quantitativer Unterschiede besteht das übergeordnete Ziel aller Fragen im Unterricht darin, das Gespräch zu steuern und den Schülern/innen Partizipation an der gemeinsamen Wissenskonstruktion zu ermöglichen. Der Spielraum an Partizipation bzw. die kognitive und verbale Erwartung, die durch einen Lehrerimpuls eröffnet wird, hängt eng mit der jeweiligen Frageform sowie dem dahinterstehenden didaktischen Ziel zusammen. So zeigen meine Daten, dass gerade bei Unterrichtsphasen, in denen die Schüler/innen einen Fachbegriff liefern sollen, relativ kurze Antworten erwartet werden, die oft nur aus einem Wort bestehen. Demgegenüber gibt es Phasen, in denen die Schüler/innen die Möglichkeit und die Verpflichtung haben, längere Erklärungen oder Begründungen zu liefern. Gerade bei Letzterem zeigen die Daten, dass das unterrichtliche Turn-Taking-System (hier: IRE) immer wieder reaktualisiert wird, was sich u.a. durch persistierende Fragen durch Lehrer/innen festmachen lässt. Durch Veränderungen bei der Fragestellung werden die Beteiligungsmöglichkeiten sukzessive den Antworterwartungen der Lehrkraft angepasst und tw. verengt. Das Etablieren längerer schülerseitiger Unterrichtsbeiträge kommt in meinem Datenkorpus insbesondere bei der Arbeit an und mit Texten, bei denen komplexe Sachverhalte im Klassenplenum erarbeitet, begründet und reflektiert werden, sowie

in öffentlichen Diskussionsrunden, die der Argumentationseinübung dienen, zum Ausdruck.

Fragen im Unterricht kommen zu unterschiedlichen Phasen und zur Behandlung verschiedenster Inhalte (Grammatik, Literatur, eigene Erfahrungen berichten, Diskussionen führen) zum Einsatz. Die Partizipationspotenziale für Schüler/innen unterscheiden sich dabei im Laufe einer Unterrichtsstunde je nach Fragepraktik von Seiten Lehrender und eröffnen bzw. verhindern innerhalb einer Handlungssequenz tw. unterschiedliche Beteiligungsformen. Je nach didaktischem Ziel und Art der Frage ergeben sich Handlungspotenziale für die Schüler/innen, die sich als Partizipation niederschlagen. Die Beteiligungsrollen am Gespräch werden dabei permanent von den Interaktanten "als gemeinsam interaktiv hervorgebrachte situative Ordnung" (Bonanati 2018: 164) modifiziert und aktualisiert. "Fragen" werden dabei aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Während Hultgren et al. (2010) betonen, dass Fragen formal durch grammatische und prosodische Merkmale gekennzeichnet sind, verweisen Freed und Ehrlich (2010) darauf, dass syntaktische Eigenschaften nicht ausreichen, um eine Frage als *doing questioning* zu klassifizieren. Vielmehr ist es die Funktion und die sequenzielle Position, die darüber Aufschluss geben, eine Frage als solche zu betrachten. Autoren wie Stivers und Rossano (2010) dagegen distanzieren sich von dem Begriff "Frage", indem sie von antwortauffordernden turn-design-Merkmalen (*response mobilizing turn-design features*) sprechen. Dazu zählen sie neben einer interrogativen Morphosyntax die interrogative Intonation sowie den epistemischen Status der Beteiligten. Der Begriff "Frage" als handlungsaufforderndes Potenzial für Schüler/innen bezieht sich hier auf jene Aufforderungen, die eine konditionelle Relevanz für die Schüler/innen in Gang setzen und sowohl der Initiierung einer Handlung dienen, als auch die Aufrechterhaltung dyadischer Interaktionen (bspw. in Form von Nachfragen) forcieren.

Geleitet von einer multimodalen Analysehaltung ist es das Ziel dieses Kapitels, sequenzanalytisch zu untersuchen, welche Beteiligungsmöglichkeiten sich für Schüler/innen im laufenden Unterricht ergeben, wenn Lehrer/innen Fragen stellen. Dabei werden unterschiedliche Fragepraktiken in ihrem sequenziellen Umfeld näher beleuchtet und der Frage nachgegangen, welche Beteiligungsmöglichkeiten durch die jeweilige Fragepraktik etabliert werden und wie Lehrer/innen – je nach Handlungserwartung – mit dem von den Schülern/innen gelieferten Material (u.a. in Form schrittweiser Veränderung der Fragestellung) (weiter)arbeiten und Partizipation eröffnen. Dabei ist von Interesse, ob und inwiefern strukturelle Zugzwänge durch gelieferte Schülerbeiträge im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch forciert werden, die (noch) nicht die Erwartungen der Lehrkraft erfüllen. Neben dem interaktionalen Umfeld, in dem Fragen zum Einsatz kommen, ist von Interesse, welche sprachlichen und diskursiven Anforderungen Lehrer/innen in den Zugzwängen und Rückmeldungen wie und auf welche Weise etablieren und relevant setzen. Auch wenn Lehrerfragen im Unterricht gesprächsorganisatorisch eine markante Stellung einnehmen, fällt in meinem Datenkorpus auf, dass Schüler/innen an manchen Stellen im Unterrichtsgespräch selbstinitiiert Fragen stellen, die der Verständnissicherung dienen. Da das Eröffnen schülerseitiger konditioneller Relevanzen bereits in Kapitel 5 zu Gruppenarbeiten diskutiert wurde, werden in den Kapiteln 6.1 und 6.2 schülerinitiierte Beteiligungsformen im Rahmen des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs untersucht.

Dabei steht im Fokus, in welchen sequenziellen Kontexten Schülerfragen auftauchen und ob bzw. wie Lehrer/innen schülerinitiierte Partizipationsbestrebungen im Unterricht bearbeiten und für den Unterricht nutzen.

## 6.1 Sprachlich-diskursive Partizipationsanforderungen

### 6.1.1 Etwas begründen und/oder genauer darstellen: Elizitierungsfragen zur Konkretisierung sprachlicher Darstellungsverfahren

Im Folgenden werden Unterrichtsausschnitte vorgestellt, in denen Lehrer/innen ausgehend von Schülerbeiträgen Begründungen/Argumentationen elizitieren, um Partizipation innerhalb einer (nicht abgeschlossenen) Handlungssequenz weiter am Laufen zu halten. Das Liefern argumentativer Begründungen für das Gesagte stellt neben dem Wiedergeben auswendig gelernter Inhalte eine Partizipationsanforderung dar, das dargebotene Material abstrahierend in einen Gesamtzusammenhang zu bringen und argumentativ mit Wissen zu belegen. Dabei handelt es sich um komplexe Praktiken, die eine mehrteilige Sequenzorganisation aufweisen. So macht Goffman (1981) darauf aufmerksam, dass die Produktion eines Sprechers, einer Sprecherin auch immer seine eigene Idee, die in der Äußerungsproduktion zum Vorschein kommt, mitkommuniziert. Indem Lehrer/innen die Schüler/innen dazu auffordern, ihre gelieferten Beiträge zu begründen, ergeben sich konditionelle Relevanzen, die aus vorherigen Sequenzpositionen resultieren, weitere Sprecherräume eröffnen und sich schließlich als Partizipationspotenzial niederschlagen. Die gelieferten Formulierungen der Schüler/innen aus der ersten Sequenzposition führen zu weiteren interaktiven Zugzwängen, die Lehrer/innen durch Frage-Antwort-Zyklen etablieren, um Schülerbeteiligung zu ermöglichen.

#### **Ausschnitt 6-1: wieso? (Forcieren einer exklusiven Partizipationsform; Minute 10:58)**

Die Sequenz stammt aus dem Anfang einer Unterrichtsstunde in einer 11. Klasse, bei der die Schüler/innen die Aufgabe haben, eine Karikatur, die von der Lehrerin an die Leinwand projiziert wurde, zu beschreiben und anschließend eine historische Einordnung zu liefern. Die Sequenz setzt mit dem Aufrufen eines Schülers ein.

#### **L: Lehrerin; J: Jonas**

64 L: <<p>dann;  
65 JOnas;>  
66 J: vielleicht hat dIe-  
67 ähm-=  
68 =die karikatur etwas mit der <<fragend-unsicher>zenSUR zu  
69 tun,>  
70 L: super;=  
71 =wieso?=  
72 =hat die was mit der <<acc>zenSUR zu tun?>  
73 J: zum beisp\_ -  
74 \*zwei Schüler betreten den Klassenraum  
75 ( (Lachen im Klassenraum 12 sek.) )  
76 L: <<:-)>okay;=  
77 =also WEIter geht\_s;>  
78 (-)



Sequenziell wäre die Sequenz in Zeile 70 mit der Positivratifizierung (*super*;=) durch die Lehrerin abgeschlossen. Interessant ist, was in Zeile 71/72 passiert. So folgt nach der bewertenden Sequenzkomplettierung in Zeile 70 die Aufforderung an den Schüler, seine historische Einordnung im Rahmen der Zensur (vgl. Z. 68) zu begründen (=wieso?= (Z. 71) =hat die was mit der <<acc>zenSUR zu tun?> Z. 72). Wie auf Standbild 147 zu erkennen ist, hat sich die Lehrerin aus ihrer "Streckhaltung" zugunsten einer geraden Körperausrichtung gelöst. Zeitgleich mit der Frage der Lehrerin bewirbt sich eine Schülerin in der zweiten Reihe um den Turn, was von



der Lehrerin keine Beachtung bekommt. So ist der Partizipationsraum explizit an Jonas vergeben, der für seine historische Einordnung die Verantwortung übernehmen soll, indem er einen Begründungszusammenhang liefert. Im Sinne einer Verantwortungsübernahme für gelieferte Schülerbeiträge bleibt das Recht und die Aufforderung zur Partizipation bei Jonas und wird nicht an andere Schüler/innen übergeben. Indem die Lehrerin Jonas zu einer Begründung seiner historischen Einbettung auffordert, etabliert und ratifiziert sie den

Schüler als Verantwortlichen seiner Interpretation im Rahmen der Klassenöffentlichkeit. Der Schüler setzt in Zeile 73 (*zum beisp\_*-) mit einer Antwort ein, was durch das Hereintreten zweier Schüler in den Klassenraum unterbrochen wird.<sup>73</sup> Nach 12 Sekunden,<sup>74</sup> in denen für Jonas eine "Auszeit" durch die Störung des Unterrichtsverlaufs gewährt bzw. aufgezwungen wird, folgt in den Zeilen 76-79 eine Re-Aktualisierung der unterbrochenen konditionellen Relevanz von Seiten der Lehrerin. Nach einem *okay* (vgl. Z. 76), was hier das Ende der Unterbrechung und die Rückführung zum Unterrichtsgespräch markiert, forciert die Lehrerin den anvisierten Unterrichtsverlauf (=also *WEIter geht\_s*; > Z. 77) und stellt in Zeile 79 *recipency* mit Jonas durch namentlich Adressierung (*Jonas*; ) her. Was folgt, ist eine Wiederholung der Frage aus Zeile 71/72 (<<*all*>warum hat\_s was mit der zenSUR zu tun-> Z. 80). In den Zeilen 81 und 82 kommt es zu einer Überlappung mit der Lehrerin durch Jonas, der mit einem *ja:-* (Z. 82) seine Beitragsaufforderung ratifiziert. Sowohl die Nennung des Schülernamens (vgl. Z. 79) als auch die Wiederholung der Frage (vgl. Z. 80) re-etablieren hier einen Partizipationsrahmen mit Jonas, der immer noch die Aufgabe hat, seine gelieferte Interpretation durch Begründungen zu verantworten.

In Bezug auf Beteiligungsmöglichkeiten und die Änderung von Aktivitätsstrukturen zeigt sich, dass die gelieferte und positiv ratifizierte Antwort von Jonas (vgl. Z. 66-69) einen Beteiligungszwang durch In-Gang-Setzen konditioneller Relevanzen etabliert. Während sich der Schüler für seinen ersten Sprecherbeitrag um den Turn per

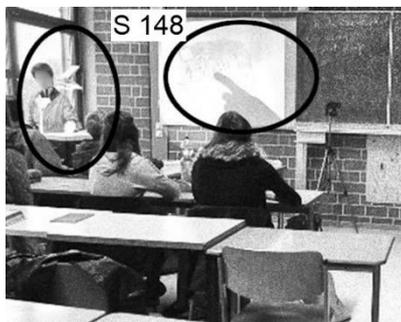
<sup>73</sup> Wegen einer Prüfung am Tag der Aufnahme kam ein Teil der Klasse verspätet in den Klassenraum.

<sup>74</sup> Mehrere Schüler/innen betreten nacheinander den Klassenraum, was zu Gelächter zwischen den Schüler/innen und der Lehrkraft führt. Aufgrund der Reaktion der Lehrerin ist davon auszugehen, dass die Lehrerin über diese Situation informiert war. Die Rekonstruktion des gesamten Videomaterials dieser Stunde lässt annehmen, dass die zu spät kommenden Schüler/innen zuvor einer Prüfung in einem anderen Fach geschrieben haben.

Handzeichen bewirbt, forciert die Lehrerin in Zeile 71/72 und 79/80 einen weiteren Sprecherbeitrag (hier: Liefern einer Begründung) von Jonas. Die von dem Schüler initiierte (Bewerben um den Turn) Partizipationsstruktur wird von der Lehrerin durch die Aufforderung, seinen Beitrag zu begründen, dahingehend verändert, dass sie eine konditionelle Relevanz etabliert, die eine Elaboration von Seiten des Schülers erfordert. Indem Jonas die Aufgabe hat, seine historische Einordnung zu begründen, wird ihm epistemisches Wissen zugeschrieben, was ihn partizipativ und kognitiv fordert.

In Zeile 84-85 löst Jonas die von der Lehrkraft etablierte konditionelle Relevanz ein (also die HINtere person hat auch ne fEder== Z. 84 =<<acc>glaub ich mit daBEI,> Z. 85), was von der Lehrerin in Zeile 87 mit einem positiv evaluierenden Rezeptionssignal (ja\_a:-) beantwortet wird. Nach der Konjunktion und (Z. 89), mit der Jonas signalisiert, dass er seinen Turn fortführen möchte, setzt er mit einem längeren Redebeitrag, der einen interpretativen Versuch darstellt (vgl. Z. 89-97) und teilweise modalisierende Formulierungen (*vielleicht* Z. 90, 97) enthält, fort. Da die Lehrerin ihm ein bestimmtes Wissen unterstellt, ermöglicht ihm die Fortführung des Redebeitrags seinen Status als "Verantwortlicher" innerhalb der Klassenöffentlichkeit unter Beweis zu stellen.

Nach einem gelieferten <<f>ALso- (Z. 98) beginnt die Lehrerin mit der Aufforderung zu einer weiteren Begründung (wie kommst du DArauf dass-> Z. 99), was nach einem Einschub, der die Folie erneut relevant setzt (=also; Z. 100 ich MACH jetzt mal schnell; Z. 102), in Zeile 104 wiederholt und die Aufforderung in Zeile 105-109 komplettiert wird. Die Formulierung der Lehrerin in Zeile 102 ist aufschlussreich, da hier erneut die Karikatur (im Sinne einer Triangulation) als Unterstützung für einen baldigen Sequenzabschluss eingesetzt wird. Im Sinne einer Partizipationssteuerung greift die Lehrerin schrittweise das



von dem Schüler dargebotene Material auf und generiert darauf aufbauend Anforderungen an Jonas, seine Darlegungen zu begründen.

Das Video zeigt, dass die Lehrerin die Interaktionssteuerung durch deiktische Gesten unterstützt (siehe S 148). So setzt sie mit Beginn ihrer Formulierung in Zeile 104 die Karikatur auf der Folie in den

Fokus, indem sie auf die Figuren des Bildes zeigt, die Jonas als Redakteure interpretiert. Die Fokussierung der Karikatur dient dazu, Referenz zu der verbalen Aufforderung *wie kommst du darauf, dass das hier eventuell die Redakteure sind* (vgl. Z. 104-107) zu vereindeutigen. Nach einer Mikro-Pause in Zeile 108 formuliert die Lehrerin einen weiteren Aspekt, der eine Begründung des gelieferten Materials von Seiten des Schülers erfordert (<<dim>und dass sie NICHTs zu sagen haben.> Z. 109). Auf die redeübergaberelevante Stelle (Z. 109) folgt eine Pause von 5 Sekunden, bis sich eine andere Schülerin zu Wort meldet, der der Turn von der Lehrerin übergeben wird.

Die Sequenz (Z. 64-109) ist ein Beispiel für die temporäre Konstituierung und Aufrechterhaltung einer exklusiven Beteiligungsrolle innerhalb des fragend-entwickelnden Unterrichts. Aus einer schülerinitiierten Selbstwahl folgen schrittweise

Aufforderungen zur Begründung von Seiten der Lehrerin, was die Beteiligungsmöglichkeiten und -pflichten für den Schüler am Laufen hält. Ich verwende hier den Begriff "exklusive Beteiligung", da eine schüler-zentrierte Autorschaft etabliert und öffentlich gemacht wird, die es dem Schüler ermöglicht, Verantwortung für seinen Beitrag zu übernehmen. Partizipation wird von der Lehrerin sukzessive ermöglicht und gefordert, indem sie Beiträge des Schülers aufgreift und durch Weiterfragen ergänzt, die nach einer Begründung seiner Darlegungen verlangen. Dies zeigt sich durch ein schrittweises "Herauskitzeln" von Antworten, was dem Schüler einen exklusiven Beteiligungsraum zur Verfügung stellt, ohne dass die Lehrkraft 1) selbst die erwartete Antwort erteilt oder 2) andere Schüler/innen "mit ins Boot holt". Vielmehr setzt die Lehrerin Jonas Autorschaft für seine Beiträge sukzessive durch das Einfordern von Begründungen relevant, was sich temporär als exklusive Beteiligungsform darstellt. Wie der Verlauf der Sequenz zeigt, wird der Schüler nach mehrmaligen beitragsbezüglichen Aufforderungen aus seiner Verantwortung entlassen, nachdem sich eine Schülerin um den Turn bewirbt. Der Ausschnitt zeigt, dass exklusive Formen der Beteiligung durchaus längere Sequenzen in Anspruch nehmen und ein Wechsel der Partizipationsstrukturen (hier: die Übergabe des Rederechts an eine andere Schülerin) erst nach mehrmaligen beitragsbezüglichen Aufforderungen vollzogen wird.

**Ausschnitt 6-2: stell das mal ein bisschen genauer dar (Etablieren kollektiver Begründungen für Gesprächsbeiträge; Minute 5:26)**

Während obiges Fallbeispiel (Ausschnitt 6-1) temporär eine exklusive Beteiligungsrolle etabliert, zeigt das folgende Fallbeispiel, wie die Lehrkraft an und mit mehreren Schülerbeiträgen arbeitet. Im Gegensatz zu Ausschnitt 6-1 fordert der Lehrer nach und nach unterschiedliche Antworten ein, da die gelieferten Begründungen der einzelnen Schüler seine Erwartung (noch) nicht erfüllen.

Die Unterrichtsstunde stammt aus einer 12. Klasse, die unmittelbar vor dem Abitur steht. Das Thema dieser Stunde (und der vorhergehenden Stunden) ist die Besprechung der Lektüre "Das Leben des Galilei". Der Unterricht beginnt nach der morgendlichen Begrüßungszeremonie mit der Rekapitulation des Textes, der in der letzten Stunde gelesen wurde. Die Sequenz in Zeile 23 setzt mit der Rückmeldung des Lehrers auf die Textzusammenfassung des Schülers ein.

**L: Lehrer; E = Erik; H= Hans; P = Peter**

23 L: <<p>mhm;>  
 24 =jetzt hast DU gsagt;  
 25 HITziges gespräch.  
 26 warUm.  
 27 E: ja:--=  
 28 =zunächst--=  
 29 =also des gesp'-  
 30 der gesPRÄCHsverlauf-  
 31 (.)  
 32 zEichnet sich am ANfang ( (unverständlich ca. 2 sek.) )-  
 33 hm;=  
 34 =ja;  
 35 <<all>hitzige-  
 36 =ja:--=  
 37 =MERKmale aus->

## John: Partizipationsräume im Deutschunterricht

38 einen moment is es eigentlich ganz RUHig;  
39 (.)  
40 die unterHALten sich so über die-  
41 (-)  
42 ja-=  
43 =<<cresc>über die WISSenschaft,  
44 und erst DANN wird\_s (.) <<pp>HITzig;>  
45 weil dann die MEInungsverschiedenheiten <<unsicher>  
46 immer größer werden;>  
47 (2.0)  
48 L: ( (Rezeptionssignal, das Unzufriedenheit ausdrückt) )  
49 des woa jetzt noch net so GANZ der treffer;=  
50 =gell?  
51 äh-=  
52 =hans?=  
53 warst du des letzte mal DA?  
54 H: ja-=  
55 L: =ja-  
56 STELL des mal ein bisschen geNAUer dar;  
57 <<p>bitte;>  
58 H: äh-  
59 und zw[a::r-  
60 L: [was der erik gerade verSUCHT hat-  
61 mit <<f>HITzig> zu beschreiben.  
62 (-)  
63 H: ja:--=  
64 ((Auslassung im Transkript))  
65 L: hm-  
66 (-)  
67 der erik hat verSUCHT-  
68 diese GANze szene AUFzuteiln;  
69 in teile.  
70 (.)  
71 und dann hat er so pauSCHAL mal erKLÄRT-  
72 des is ein HITziges gespräch.  
73 (5.0)  
74 PEter;  
75 fÜhrs mal AUS.

Das Ende des Schülerbeitrags kommentiert der Lehrer in Zeile 23 mit einem Rezeptionssignal (<<p>mhm;>), gefolgt von einer thematischen Relevanzsetzung in Zeile 24 bis 25 (=jetzt hast DU gesagt-,), bei der der Lehrer einen Teil des Schülerbeitrags fokussiert und ihn dadurch relevant setzt (HITziges gespräch. Z. 25). Im Anschluss fordert er Erik dazu auf, eine Begründung für seine Darlegung zu liefern (warum. Z. 26). Im Sinne von Interaktionssteuerung zeigt sich – ähnlich wie in Abschnitt 6-1 – dass Schülerbeiträge durch Fokussierung relevant gesetzt werden und Schüler/innen dazu aufgefordert werden, Begründungen/Erklärungen zu geben. WARUM-Begründungen, die wesentlich auf der Verfügbarkeit von kontextuellen und situativen Wissensbeständen beruhen, nehmen eine entscheidende Funktion bei der Erzeugung von komplexen und kognitiv fordernden Antworten ein. Wie der sequenzielle Verlauf zeigt, werden diese aus der Situation bzw. dem gelieferten Schülermaterial generiert und bearbeitet.

In Zeile 27 äußert Erik die Antwortpartikel *ja*:<sub>==</sub> und fährt in unmittelbarem Satzanschluss mit dem Adverb *zunächst*:<sub>==</sub> (Z. 28) fort, das hier die Funktion eines Strukturierungsmarkers für seinen kommenden Beitrag hat. Was folgt, ist eine Fokussierung auf den Anfang des Gesprächsverlaufs (Z. 30/32), begleitet von Verzögerungsmarkern in der Formulierung (*hm*;=<sub>Z. 33</sub>; *=ja*; <sub>Z. 34</sub>) sowie der Darlegung, dass der Anfang des Gesprächs "hitzige Merkmale" (vgl. Z. 35-37) aufweist. Erik fährt mit dem Versuch, den Gesprächsverlauf zu strukturieren und zu kontrastieren, fort. Während er in den Zeilen 38 bis 43 das Gespräch über die Wissenschaft als "ruhig" (vgl. Z. 38) bezeichnet, beschreibt er den weiteren Verlauf als "hitzig" (*und erst DANN wird\_s* (.) <<pp>HITzig;>), was er in Zeile 45 und 46 mit einer Begründung untermauert (*weil dann die MEInungsverschiedenheiten* <<unsicher> *immer größer werden*;=>).

Der Begründungsversuch des Schülers wird von dem Lehrer nach einer Pause (Z. 47) mit einem Rezeptionssignal, das Unzufriedenheit ausdrückt, (Z. 48) beantwortet. Was folgt, ist eine explizite Negativ-Evaluation in Zeile 49 (*des woa jetzt noch net so GANZ der treffer*;=), die ein dialektales und umgangssprachliches Register aufweist. Nach einer *tag question* in Zeile 50 (*=gell?*) und einem Verzögerungssignal (*äh*:<sub>==</sub> Z. 51) ruft der Lehrer einen anderen Schüler auf (*=hans?*= Z. 52), was Erik aus seiner Verantwortung als Antwortgebenden entlässt.

Während der sequenzielle Verlauf bis Zeile 48 Ähnlichkeiten zu Fallbeispiel 6-1 aufweist, kommt es ab Zeile 50 zu einer Weitung der Beteiligungsmöglichkeiten für andere Schüler/innen. Interessant ist, was in Zeile 53 passiert. So fährt der Lehrer in deutlich steigender Intonation am Phrasenende mit einer Rückversicherungsfrage



(*warst du des letzte mal DA?* Z. 53) fort, was eine typische Präsequenz darstellt und einen maßgeblichen Einfluss auf die (Nicht-)Zuweisung der Partizipationsrolle impliziert. Dass der Schüler in der letzten Stunde anwesend war, ist Voraussetzung für das Vorhandensein

von relevanten und aktuellen Wissensbeständen, was eine Zuweisung der Partizipationsrolle "legitimieren" würde. Der Schüler bestätigt in Zeile 54 die Frage des Lehrers mit *ja*:<sub>==</sub>, was in unmittelbarem Anschluss von Seiten des Lehrers ebenfalls mit *=ja*:<sub>==</sub> (Z. 55) kommentiert wird.

Diese wechselseitige Rückversicherung (Z. 53-55), ist Grundlage dafür, ob der Schüler



seiner Beitragsverpflichtung (hier: die Aufforderung, den Beitrag des Mitschülers *ein bisschen genauer darzustellen* (vgl. Z. 56) nachkommen muss. Zusammen mit einer Überlappung des Schülers (Z. 59-61) re-fokussiert der Lehrer den Lösungsversuch von Erik ([was der erik gerade versUCHT hat- Z.

60 mit <<f>HITzig> zu beschreiben. Z. 61), den Hans im Folgenden genauer darstellen soll. Der Lehrer delegiert hier die Verantwortung an Hans, den "nicht ganz treffenden" Beitrag von Erik (Z. 30-46) zu berichtigen und das Gesagte genauer darzustellen. Dem Schüler wird damit die Aufgabe eines "Unterstützers" zugeteilt, der in der Verantwortung ist, den Beitrag seines Mitschülers "auf die richtige Spur" zu bringen und sein (Fach-)Wissen unter Beweis zu stellen. Der Beitragsversuch von Hans (Auslassung im Transkript; Z. 64) wird von dem Lehrer nur mit einem Rezeptionssignal (hm- Z. 65) und einer Pause (Z. 66) beantwortet.

Der Verlauf ist unter multimodalen Gesichtspunkten von Relevanz. Während sich der Lehrer bei Eriks und Hans Beitrag vorne rechts in sitzender Position auf einem leeren Tisch befindet (siehe S. 149) und von dort aus das Interaktionsgeschehen steuert, setzt er gegen Ende von Hans Beitrag mit einem Positionswechsel ein. Wie auf Standbild 150 zu erkennen ist, befindet sich der Lehrer während seines Turns in Zeile 67 bis 75 in stehender und gestikulierender Position in der Mitte des Klassenraums, unmittelbar vor der Tafel. Der Positionswechsel des Lehrers hat hier interaktionsstrukturierende Funktion, der seinen Beitrag (Z. 67-75) visuell begleitet. Das Zentrum der Klassenöffentlichkeit ist ein Raum, von dem aus er visuelle Präsenz signalisiert.



Nach dem Rezeptionssignal hm- (Z. 65) rekapituliert der Lehrer den anfänglichen Beitrag, mit dem Erik versucht hat, die WARUM-Frage des Lehrers zu beantworten. Interessant ist, dass hier erneut Eriks Antwortversuch in das Zentrum der Klassenöffentlichkeit gerückt und durch multimodale Unterstützungsressourcen begleitet wird (siehe S. 151). Wie auf dem Standbild zu erkennen ist, zeigt der Lehrer mit seiner rechten Hand zu Erik und fasst den Antwortversuch

des Schülers nochmal strukturiert zusammen:

67           der erik hat versUCHT-  
68           diese GANze szene AUFzuteiln;  
69           in teile;  
70           (.)  
71           und dann hat er so pauSCHAL mal erKLÄRT-  
72           des is ein HITziges gespräch.  
73           (5.0)  
74           PEter;  
75

Sowohl die verbale Zusammenfassung als auch die Zeigegeste zu Erik aktualisieren den Beitrag, was mögliche Anschlussaktivitäten für andere Schüler/innen etabliert. Nach einer Pause von 5 Sekunden, in denen sich niemand um das Rederecht bewirbt, ruft der Lehrer Peter auf (Z. 74), der nun die Aufgabe hat, dazu Stellung zu nehmen.

Die Sequenz (Z. 23-74) zeigt, wie der Lehrer ausgehend von einem noch nicht treffenden Beitrag weitere Schülerantworten einfordert, mit dem Ziel, ratifizierungsfähige Antworten zu erhalten. Die Negativ-Evaluation des Lehrers auf den Begründungsversuch von Erik wird von Steuerungsaktivitäten begleitet, die es anderen Schülern/innen ermöglichen, am Unterrichtsgespräch teilzuhaben. Die gehäufte Re-Aktualisierung des noch nicht treffenden Beitrags von Erik und die Aufforderung an andere Schüler/innen, mit dem "unfertigen" Lösungsversuch weiterzuarbeiten, manifestiert sich als Versuch der Ko-Konstruktion unterschiedlicher Wissensgrundlagen. Während in Ausschnitt 6-1 eine exklusive Form der Partizipation aufrechterhalten wird und erst eine geteilte Partizipation eröffnet wird, wenn von dem Schüler "nichts mehr zu holen ist", initiiert der Lehrer in obiger Sequenz unmittelbar nach einer Negativ-Evaluation (noch net so GANZ Z. 49) Partizipationsräume für andere Schüler/innen. Beide Fallbeispiele (Ausschnitt 6-1 und 6-2) zeigen, wie Lehrer/innen das von den Schülern/innen dargebotene (und noch nicht treffende) Material fokussieren und durch Steuerungsaktivitäten als Anschlussstelle für weitere Beiträge relevant setzen.

Der markante Unterschied zu Fallbeispiel 6-1 besteht hier darin, dass bei Verweigerung der Ratifizierung einer (längeren) Antwort es verschiedene und rekursive Verläufe geben kann, die so lange aufrechterhalten werden, bis der Lehrer 1) mit einem Beitrag zufrieden ist oder 2) selbst die Antwort liefert. Dabei kommt es zu einer Ko-Konstruktion im Sinne einer geteilten Autorschaft auf unterschiedlichen Wissensgrundlagen, so dass am Ende Schülerpartizipation als gemeinsam erarbeitetes Gesamtergebnis im Raum steht, bis zur nächsten Frage durch den Lehrer, die Lehrerin übergegangen wird. Partizipation zeigt sich hier als Fokussierungsarbeit an einzelnen (relevanten) Schüleräußerungen, was sich sowohl als ko-konstruktive Beteiligung am Unterrichtsgespräch, als auch als Wissenskonstruktion, die durch den Lehrer orchestriert wird, niederschlägt.

**Ausschnitt 6-3: drücke es mal so aus, dass wir was damit anfangen können (Forcieren sprachlicher Diskurskompetenz; Minute 9:09)**

**L= Lehrer; S= Sebastian**

Der folgende Ausschnitt stammt aus einer 6. Klasse und befindet sich sequenziell am Anfang der Unterrichtsstunde. Nach dem morgendlichen Begründungsritual adressiert der Lehrer einen Schüler, der die Aufgabe hat, das Merkmal von Fabeln zusammenzutragen, ein Thema, das in der letzten Unterrichtsstunde behandelt wurde.

1 L: seBASTian;  
2 (.)  
3 S: <<p>ja;>  
4 L: des letzte mal hab\_n wir uns==  
5 =um (.) FAbeln geDREHT und geWENDET;  
6 \*Lehrer setzt mit Handbewegung ein, die "Drehen" und  
7 "Wenden" gestisch nachzeichnet  
8 und NOCHmal drüber gesprochen;

## John: Partizipationsräume im Deutschunterricht

- 9 in d[er FÜNFTen klasse AUCH schon-
- 10 S: [[<p>ja:->
- 11 jA:-
- 12 (2.0)
- 13 L: des is gUt.
- 14 (2.0)
- 15 is keine ABfrage;
- 16 (-)
- 17 nur mal gAnz KURZ.
- 18 (.)
- 19 <<acc>welches (.) MERKmal steht dA für uns im
- 20 moMENT;> \*Lehrer klatscht
- 21 Hände zusammen.
- 22 im VORdergrund.
- 23 (2.0)
- 24 S: von der FAbel?
- 25 L: hm\_hm-
- 26 (2.0)
- 27 S: mhm-
- 28 (2.0)
- 29 äh-
- 30 das <<unsicher> was ma draus ZI:EHN kann?>
- 31 (8.0)
- 32 L: des kann ich im geMÜsegarten;=
- 33 =ne,
- 34 da kann ich was rAusziehn;
- 35 drücks mal sO aus==
- 36 =dass ma was damit ANfangen können.
- 37 (2.0)
- 38 S: mh[m-
- 39 L: [seBASTian-
- 40 nenne ein MERKmal der FAbel;
- 41 deine ANTwort,
- 42 (-)
- 43 dass man was draus ZIEHN kann.
- 44 S: ja die FA:bel hat einen wahren ke:rn,
- 45 L: ach so-
- 46 echt?=  
=joHANnes?
- 48 J: ja-
- 49 und die tiere können rEden,
- 50 L: ALso;
- 51 die fAbel hat einen WAHren kern;
- 52 und der wahre KERN,
- 53 (-)
- 54 J: na der IS es nicht;
- 55 aber die TIere können in einer fAbel rEden.
- 56 L: ach so ;
- 57 okei;
- 58 also der wahre kern is NICHT==
- 59 =dass die (.) TIere in der fabel reden können;
- 60 J: <<lachend>nein;
- 61

### Aufbau einer partizipativen Erwartungshaltung



Der Lehrer eröffnet den Unterricht in Zeile 1 mit einer Schüleradressierung durch Nennung des Namens (sebastian;=). Bereits vor der verbalen Adressierung<sup>75</sup> des Schülers setzt der Lehrer mit seinem Laufweg in Richtung Sebastian ein (siehe S 152), was den Erwartungsdruck für den Schüler erhöht.

Nach einem leise intonierten Rezeptionssignal des Schülers in Zeile 3 (=<p>ja;>) liefert der Lehrer in den Zeilen 4 bis 9 eine kontextuelle Aktualisierung dessen, was in der letzten Stunde (des letzte mal hab\_n wir uns--= Z. 4) behandelt wurde. Die Formulierung des idiomatischen Ausdrucks in Zeile 5 (=um (.) FAbeln gedREHT und geWENDET;) begleitet der Lehrer mit einer gestische Handbewegung, die das "Drehen" und "Wenden" nachahmen soll (siehe S 153). Dass das



Thema Fabeln bekannt ist und intensiv bearbeitet wurde, markiert der Lehrer in Zeile 8 mit und NOCHmal drüber gesprochen, wodurch insgesamt ein Erwartungsdruck über das Vorhandensein von Wissen bei dem Schüler erzeugt wird. In Zeile 10 kommt es zu einer Überlappung von Seiten des Schülers (<p>ja:->), gefolgt von einem weiteren Rückmeldesignal in Zeile 11 (jA:-).

Der Rückverweis des Lehrers auf die letzte Stunde (vgl. Z. 4) sowie die Formulierung, dass das Thema bereits in der letzten Klassenstufe behandelt wurde (vgl. Z. 9), markieren eine Art Prüfungssituation, die den Druck auf den Schüler dadurch verstärken, dass von ihm eine Beteiligung erwartet wird, die auf bestehenden Wissensvoraussetzungen basiert.

Das Rückmeldesignal in Zeile 11 wird von dem Lehrer mit einem des is gUt. (Z. 13) beantwortet. Das Video zeigt, dass sich der Lehrer nicht in statischer Position in Nähe des Schülers aufhält. So lässt sich ein ständiger Wechsel zwischen Nähe und Distanz zu dem Schüler erkennen, was einem "Katz und Maus-Spiel" gleicht. Während der Lehrer darauf verweist, dass das Thema schon in der 5. Klasse behandelt wurde (vgl. Z. 9), hat er bereits seinen Laufweg in Richtung des vorderen Raumbereichs angetreten. Erst nach dem Rückmeldesignal seitens des Schülers (Z. 11) dreht sich der Lehrer mit der Bewertung des is gUt. (Z. 13) zu dem Schüler zurück und fokussiert ihn (siehe S 154).

<sup>75</sup> Auf dem Video ist zu erkennen, dass der Lehrer bereits während des morgendlichen Gegengrußes durch die gesamte Klasse seine Laufrichtung auf den adressierten Schüler ausrichtet.



Auch wenn der Lehrer bis hierher (Z. 13) eine Beteiligung für den Schüler projiziert, ist an dieser Stelle noch nicht klar, welche Leistung der Schüler konkret erbringen soll. Im Sinne eines In-Gang-Setzens einer Partizipationsstruktur mit dem Schüler zeigt sich, dass der Lehrer Sebastian mittels Adressierung selektiert und in eine dyadische Interaktion mit ihm tritt, die der Schüler an drei Stellen (Z. 3, 10, 11) durch bestätigende Rückmeldesignale beantwortet. Unter einer multimodalen Perspektive wird ersichtlich, wie der Lehrer durch Adressierung (vgl. Z. 1) und Reduzierung

der Distanz zu dem Schüler einen partizipativen Interaktionsrahmen etabliert und aufrechterhält.

### **Konkretisierung der Erwartungshaltung und Forcieren sprachlicher Diskursfähigkeit**

Nach einer Pause von zwei Sekunden (Z. 12) im Transkript beginnt der Lehrer den Verlauf zu konkretisieren. So fährt er mit einem *is keine ABfrage*; (Z. 15) fort,



wobei er sich in geringer Distanz vor dem Schüler platziert (siehe S 155). Die Betonung, dass es sich um keine Abfrage handelt (Z. 15), markiert, dass es zu einer Partizipationsverpflichtung für den Schüler kommt, die keine Bewertung nach sich zieht.<sup>76</sup> Ab Zeile 17 kommt es zur Einlösung einer Erwartungshaltung von Seiten des Lehrers. So beginnt er seine Formulierung mit einem *nur mal gAnz KURZ*. (Z. 17), was markiert, dass (erstmal) keine längere Antwort erwartet wird. Es folgt eine W-Frage (Z. 19-22),

die in deutlich verlangsamter Sprechgeschwindigkeit verbalisiert wird (*<<acc>welches (.) MERKmal steht dA für uns im moMENT;> im VORdergrund*). Der Fokus liegt dabei auf "im Moment" (vgl. Z. 19/20), was von dem Lehrer u.a. durch Zusammenklatschen der Hände auf Brusthöhe (S 155) markiert wird. Nach einer Pause von zwei Sekunden (Z. 23) stellt der Schüler eine Verständnisfrage (*von der FAbel?* Z. 24), die der Lehrer in Zeile 25 (*hm\_hm-*) bejaht. Der Gesprächsverlauf zeigt deutliche Schwierigkeiten bei der Formulierungsarbeit, die durch eine Pause (Z. 26) sowie Häsitationsmarker (Z. 27; 29) seitens des Schülers markiert werden und in Zeile 30 in eine unsicher-fragende Antwort münden (*dass <<unsicher> was ma draus ZI:EHN kann?>>*).

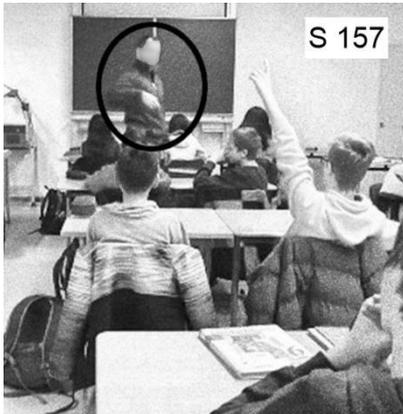
<sup>76</sup> Aus welchem Grund der Lehrer betont, dass die Partizipationsverpflichtung nicht im Rahmen einer Abfrage, d.h. Prüfung situiert ist, bleibt spekulativ; es könnte jedoch vermutet werden, dass es in dieser 6. Klasse sonst üblich ist, dass der Unterricht mit einer Abfrage, die sich auf die Notengebung auswirkt, beginnt, aufgrund der Aufnahmesituation an diesem Tag aber davon Abstand genommen wird.

Die Reaktion des Lehrers, die auf dem Video vernommen werden kann, ist auf-



schlussreich in Bezug auf die Bewertung des Schülerbeitrags. So dreht er sich unmittelbar nach der Antwort des Schülers (Z. 30; siehe S 156) von Sebastian weg und positioniert sich zwischen erster und zweiter Bankreihe (siehe S 157). Während einer Pause von acht Sekunden (Z. 31), in der er den Schüler visuell re-fokussiert, zeichnet er mit seinen Händen eine wellenförmige Bewegung nach, die Dissens mit dem Lösungsangebot markiert (siehe S 157). Die non-verbale Dispräferenzmarkierungen werden in Zeile 32 verbal konkretisiert, wobei der Lehrer die Wortwahl

des Schülers als unangemessen bewertet (des kann ich im geMÜsegarten;=). Nach einer *question-tag* (=ne, Z. 33) und der Wiederholung der Phrase (dass man etwas daraus ziehen kann) im Kontext "Gemüsegarten" fährt der Lehrer mit der Aufforderung drücks mal so aus== (Z. 35) =dass ma was damit ANfangen können. (Z. 36) fort.



Im Sinne von Partizipation zeigt sich, dass der Schüler weiterhin die Verpflichtung und das Recht hat, seinen Beitrag so zu gestalten, dass er den Erwartungen des Lehrers entspricht. Es handelt sich hierbei um eine Aufforderung, die den Schüler dazu anregen soll, an seiner Formulierungskompetenz zu arbeiten. Die Diskrepanz zwischen Wissen und Möglichkeiten der verbalen Umsetzung wird von dem Lehrer dazu genutzt, durch eine fremdinitiierte Selbst-Korrektur Partizipation zu forcieren.

Wie der Sequenzverlauf zeigt, folgt nach einer Pause von zwei Sekunden (Z. 37) eine Ratifizierung von Seiten des Schülers (mh [m- Z. 38), die von dem Lehrer in Zeile 39 durch eine weitere interaktionsinitiiierende Adressierung ([seBASTian-) überlappt und mit einer Spiegelung der dispräferierten Antwort auf die Lehrerfrage (Z. 40-43) beendet wird. Dadurch, dass der Lehrer die Aufgabe wiederholt (hier: eine andere Formulierung liefern), fordert er den Schüler dazu auf, eine alternative Wortwahl zu verwenden, die für die Beantwortung der Frage angemessen und u.U. ratifizierungsfähig ist.

In Zeile 44 fährt der Schüler in mittel-steigender Intonation am Ende der Intonationsphrase mit ja die FA:bel hat einen wahren ke:rn, fort. Die neue Antwort wird von dem Lehrer mit einem Erkenntnisprozessmarker (ach so- Z. 45) und einem Rückversicherungssignal (echt? Z. 46) beantwortet, was auf handlungssprachlicher Ebene zwar eine Art Frage darstellt, jedoch deutlich ironischen Charakter hat. Wie das Video zeigt, richtet der Lehrer bei der Formulierung (echt? Z. 46) seine visuelle Aufmerksamkeit auf einen anderen Schüler (siehe S 158), was Auswirkungen auf den Partizipationsverlauf hat. Zu erwähnen ist, dass sich der Schüler, der in den

Aufmerksamkeitsfokus des Lehrers kommt, bereits in Zeile 19 das erste Mal per



Handzeichen um den Turn beworben hat und im Sequenzverlauf auch an mehreren anderen Stellen das Rederecht (per Handzeichen) erhalten wollte. Sieht man sich den Verlauf an, so zeigt sich, dass das Rückversicherungssignal in Zeile 46 das Ende der partizipativen Möglichkeiten/Zwänge für Sebastian bedeutet. So hat er nun nicht mehr die Möglichkeit, einen ratifizierungsfähigen Beitrag zu geben, sondern wird auch aus der Interaktionsdyade mit dem Lehrer entlassen, nachdem er bereits zwei nicht-ratifizierungsfähige Antworten geliefert hat.

In Zeile 47 ruft der Lehrer Johannes auf, der sich erneut um den Turn beworben hat, wobei sein linker Ellenbogen dabei auf dem Tisch abgestützt ist (siehe S 159). Die Turnübergabe beantwortet der Schüler in Zeile 48 mit einem mit einem ja-.

Im Sinne der unterrichtlichen IRE-Struktur könnte das gelieferte "ja" von Johannes



turnabschließend sein. So evoziert die Frage "echt?" eine Ja/Nein-Antwort, die Johannes in Zeile 48 mit einem ja- beantwortet. Johannes hat jedoch mehr "zu sagen hat" als ein responsives "ja". Er fährt in Zeile 49 mit einem eigenen Lösungsbeitrag und die Tiere können reden fort. Gerade die *und*-Konjunktion zeigt, dass es sich bei dem "ja" in Zeile 48 um eine positiv-ratifizierende Antwort des Schülers handelt

und nicht um ein Rezeptionssignal, mit dem er sich als nächsten Sprecher ratifiziert. Nach einem Explikationsmarker (ALso; Z. 50) greift der Lehrer erneut Sebastians Beitrag auf (die fAbel hat einen WAHren kern; Z. 51) und setzt in leicht fragender Intonation mit der Formulierung und der wahre KERN, (Z. 52) fort, was Johannes mit na der IS es nicht; (Z. 54) beantwortet.

Im Sinne partizipativer Leistungen lassen sich hier interessante Beobachtungen festmachen. Dadurch dass Johannes in Zeile 54 die Formulierung des Lehrers in Zeile 52 mit na der IS es nicht; (Z. 54) beantwortet, liefert er eine Korrektur, die aus Antizipationsleistungen resultiert. So geht er davon aus, dass der Lehrer seinen Beitrag in Zeile 49 als "wahren Kern" der Fabel interpretiert. Es handelt sich hierbei um eine vorweggenommene schülerseitige Korrektur, die dazu dient, eine lehrerseitige Negativ-Evaluation (hier: die Fehldeutung seines Beitrags in Z. 49) zu verhindern. Dass der wahre Kern der Fabel nicht ist, dass die Tiere reden können, sondern dass es sich bei seinem Beitrag um eine eigenständige und ergänzende Wissenskundgabe handelt, zeigt der Sequenzverlauf. So fährt er mit aber die TIere können in der fAbel rEden. (Z. 55) fort, wobei die Verwendung des adversativen Konjunktors aber (Z. 55) einen Kontrast zwischen vorweggenommener Lehrerdeutung und der Antwort des Schülers darstellt. Im Sinne von Schülerpartizipation kommt hier eine aktive Deutungsleistung zum Ausdruck, die auf Vorwegnahmen beruht und

Auswirkungen auf den Partizipationsverlauf hat, der sich u. U. in einer lehrerseitigen Korrekturinitiierung niedergeschlagen hätte. Dadurch, dass der Schüler sein Wissen re-dokumentiert, etabliert sich – zumindest temporär – ein egalitärer Partizipationsraum zwischen Lehrer und Schüler. In Zeile 56 fährt der Lehrer mit einem deutlich akzentuierten *ach so*; fort, was einen ironischen Ton hat. Es folgt ein zustimmendes *okei*; (Z. 57), wonach der Lehrer – einleitend mit dem Explikationsmarker *also* (Z. 58) – die Korrekturleistung des Schülers paraphrasiert (Z. 58/59), was von Johannes mit einem lachenden *<<lachend>nein;* ratifiziert wird.

Zusammenfassend zeigt das Fallbeispiel, wie Lehrer/innen in bestimmten sequenziellen Kontexten, hier: die Rekapitulation der letzten Unterrichtsstunde zu Stundenbeginn, an der Einübung sprachlich-diskursiver Ausdrucksfähigkeiten arbeiten. Der Grad an Steuerungsaktivitäten von Seiten des Lehrers konstituiert sich neben der inhaltlichen Ungenauigkeit u.a. durch Unsicherheits*displays* durch den Schüler (hier: fragende Intonation am Ende der Intonationsphrase; Häsitationsmarker). Durch das Verfahren der Spiegelung sowie durch Wiederholung der Aufgabe fordern Lehrer/innen Schüler/innen zu Korrekturen auf, mit dem Ziel der sprachlich-diskursiven Angemessenheit. Dass (eintretende/nicht-eintretende) Antizipationen durch Schüler/innen (selbstinitiierte) Turnübernahmen, die sich hier als Korrekturleistungen darstellen, von dem Lehrer sanktionslos toleriert werden, verdeutlicht, dass das typische unterrichtliche Turn-Taking-System lokal aufgehoben werden kann, zugunsten temporär egalitärer Partizipationsräume, in denen es um die Konstruktion von Wissen geht. Das Forcieren von Schülerpartizipation (hier: sprachliche Diskurskompetenz) weist – wie in anderen Fällen in meinem Datenkorpus – einen "typischen" Rhythmus auf. Im Fokus steht dabei die kognitive Aktivierung von Schülerwissen, was sich gesprächsanalytisch u.a. an der Wiederholung der Aufgabe und ironischen Kommentaren und/oder Humor in der Interaktion von Seiten Lehrender niederschlägt und zur kritischen Stellungnahme "einladen" soll. Beim Forcieren von Partizipation steht die Eigenproduktivität von Schülern/innen im Vordergrund, was durch spezifische Steuerungsverfahren (Wiederholung der Aufgabe, Ironie, Humor) angeregt und in der Interaktion dargelegt werden soll.

### 6.1.2 Elizitierungsarbeit an und mit Fachbegriffen

Die hier vorgestellten Sequenzen stammen aus einem sequenziellen Kontext, in dem die Bedeutung von Fachbegriffen für weitere kontextuelle Anschlussaktivitäten von Relevanz ist. Es handelt sich dabei um eine spezifische Form der Wissenselizitierung, bei der die Klärung von Begriffen im Zentrum steht.

#### **Ausschnitt 6-4: und mit welchem geschichtlichen Fachbegriff (Vom gesuchten Begriff zur Arbeit an der Bedeutung, Minute 16:08)**

Die folgende Sequenz stammt aus einer 11. Klasse, bei der die Schüler/innen die Aufgabe haben, eine an die Leinwand projizierte Folie zum Thema Zensur zu beschreiben. Die Sequenz setzt nach Ende der Bildbeschreibung mit der Klärung eines Fachbegriffs in Zeile 239 ein.

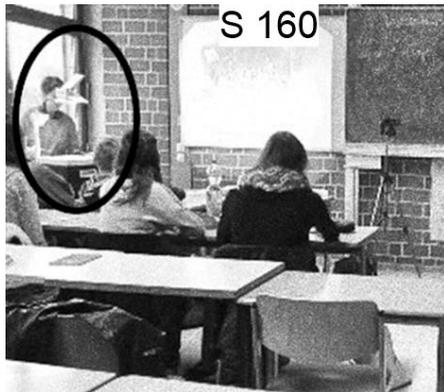
**L= Lehrer, E= Eduard; A= Anna, S= Sandra**

239 L: okEi;  
 240 und mit welchem (.) geschichtlichen FACHbegriff könntet  
 241 \*Lehrerin beginnt mit dem Ausschalten des OH-Projektors  
 242 ihr diese alten WERte (-) noch (.) belegen?  
 243 (-)  
 244 <<p>oh-  
 245 geschichtsstoff der ACHten klasse;=  
 246 =also es is ACHtklassstoff->  
 247 \*Lehrerin hält Folie vor ihrem Körper den Schülern/innen  
 248 entgegen  
 249 ( (gemeinsames lachen) )  
 250 ( (unverständlich ca. 2 Sekunden) )<sup>77</sup>  
 251 <<lächelnd>also>-  
 252 (.)  
 253 äh-  
 254 restauraTIONsbegriff,>  
 255 <<all>könnt\_a scho noch was (mit) ANfangen,  
 256 oder,>  
 257 A: also wir NICht.  
 258 L: ihr NICHT?  
 259 \*Lehrerin blickt zu Anna  
 260 A: nee-=  
 261 =wir hatten da die frau MÜLLer.  
 262 L: (abwinkende Gestikulation)  
 263 ( (unverständlich ca. 2 sek.) )  
 264 <<f>WAS heißt->  
 265 WAS heißt restauraTION,  
 266 restaurIern,  
 267 ( (Schülermeldungen) )  
 268 restauraTION-=  
 269 =<<all>kommt-=  
 270 =könnt a schon vom latEinischen her ABleiten->=  
 271 =eduard- ( Meldet sich )  
 272 E: <<dim>halt etwas ALtes sozusagen wieder herstelln;>=  
 273 L: =okei-  
 274 und WAS-=  
 275 =wAs vom alten soll wieder HERgestellt werden,=  
 276 \*Anna meldet sich  
 277 =ANna-  
 278 A: also des origiNAL;  
 279 des=des original des halt eventuell verLORen ist-=  
 280 =äh-=  
 281 =soll NOCHmal;  
 282 [( (unverständlich ca. 2 sek.) )  
 283 L: [ja und jetzt BETte des ganze bitte mal  
 284 histORisch ein-  
 285

Die Bildbeschreibung mit der an der Leinwand projizierten Folie ist in Zeile 239 abgeschlossen. Nach Abschluss der Gliederungspartikel in Zeile 239 (okEi;) zeigt sich auf Ebene der Handlungskonstitution, dass die Lehrerin den Overhead-Projektor

<sup>77</sup> Es kann undeutlich vernommen werden, dass die Lehrkraft an dieser Stelle die Frage stellt, ob sie die Folie nochmal auflegen soll.

ausschaltet, was einen Wechsel der Partizipationsform (hier: Verlassen der Beschreibungsebene) für die Schüler/innen markiert (siehe S 160).



In Zeile 240 setzt die Lehrerin mit der Relevanzsetzung eines Fachbegriffs ein (und mit welchem geschichtlichen FACHbegriff könntet (Z. 240) ihr diese alten WERTE (-) noch (.) belegen? (Z. 242). Die Frage nach dem "geschichtlichen Fachbegriff" (vgl. Z. 240), der "diese alten Werte" (vgl. Z. 242) belegt, ist an die gesamte Klasse (ihr, Z. 242) adressiert. Neben der pronominalen ihr-Form (Z. 242) als kollektives Adressierungsmittel verlässt die

Lehrerin während der Fragestellung ihren Platz hinter dem Overheadprojektor und kommt seitlich neben ihm zum Stehen (siehe S 161). Diese Positionsveränderung ist aufschlussreich in Bezug auf projektive Beteiligungsformen. Während die interaktive Struktur bei der Bildbeschreibung eine Triangulation zwischen Lehrerin, Schülern/innen und der Folie auf dem OHP aufweist (siehe S 160), wird diese durch den Positionswechsel von Seiten der Lehrerin (siehe S 161) zu einer für den fragend-entwickelnden Unterricht typischen Struktur, hier: Lehrerin – Klasse, verändert. Das Auflösen der Triangulation geht folglich mit einer Veränderung der Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen einher, was neben dem Verbalen durch Körper-Displays projiziert wird.

Der Hinweis der Lehrerin in Zeile 240, dass der gesuchte Begriff bereits in der achten Klasse Thema des Unterrichts war, markiert, dass es sich bei ihrer Frage um bekanntes Wissen handelt, das in der jetzigen Situation re-aktualisiert und dargelegt werden soll. Im Sinne von Partizipationsmöglichkeiten hat das Erteilen von Hinweisen auch die Funktion, dass Lehrer/innen damit hinauszögern, selbst die Antwort zu liefern:

Indem die Lehrperson weitere Hinweise einsetzt, eröffnet sie neue Möglichkeiten für die adäquate Schülerantwort, zugleich zögert sie ihre Antwort, die eine Fremdkorrektur darstellen würde, hinaus. (Kalthoff 1995: 933)

Nach einer Pause (Z. 243) liefert die Lehrerin in verringerter Lautstärke die Interjektion *oh-* (Z. 244), die emotional aufgeladen ist und ihr Erstaunen über die nicht erfolgte Reaktion der Schüler/innen zum Ausdruck bringt. In Zeile 245 folgt eine wiederholte Fokussierung auf das Fach Geschichte (geschichtsstoff der ACHTEN Klasse;= Z. 245). In unmittelbarem Satzanschluss wiederholt die Lehrerin, dass es sich bei dem gesuchten Begriff um Achtklasstoff handelt (=also es is ACHTKlasstoff-> Z.



246) und damit als bekanntes Wissen vorausgesetzt werden kann. Der Rückverweis auf die achte Jahrgangsstufe wird in Zeile 246 durch eine deiktische Fokussierungsgeste unterstützt. So hält die Lehrerin die relevante Folie zur Demonstration vor ihren

Oberkörper in Richtung der Klasse. An dieser Stelle im Interaktionsverlauf lässt sich eine erneute Triangulation zwischen der Lehrerin, der Klasse und der Karikatur feststellen. Während sich der erste Einsatz der Folie auf der Ebene der Bildbeschreibung befand, zeigt sich hier, dass die Relevanzsetzung der Karikatur im laufenden Prozess re-aktualisiert wird, mit dem Ziel, Kognition und Partizipation zu forcieren. Forcieren von Beteiligung zeichnet sich demnach – neben Humor/Ironie und Wiederholung der Aufgabe – auch durch Re-Aktualisierung triangulärer Strukturen aus. Das Ausbleiben einer Antwort von Seiten der Schüler/innen wird in Zeile 249 mit einem gemeinsamen Lachen beendet.



Der bisherige Interaktionsverlauf (Z. 239-246) zeigt, dass die Lehrerin durch mehrmalige Rückverweise auf eine frühere Jahrgangsstufe und der Re-Aktualisierung triangulärer Strukturen Partizipation forciert. Das Nicht-Wissen der Schüler/innen wird sowohl von der Lehrerin als auch den Schülern/innen mit einer affektiven Reaktion (hier: gemeinsames Lachen) bewertet, wodurch die nicht eingelöste Erwartungshaltung der Lehrerin auf lokal-gesprächskontextueller Ebene emotional markiert wird. Es folgt eine unverständliche Formulierung in Zeile 250, bei der es sich höchstwahrscheinlich um die Frage der Lehrerin handelt, ob sie die Folie nochmal auflegen soll. Nach dem Häsitationsmarker äh- in Zeile 253 nimmt die Sequenz eine interessante Wendung. So liefert die Lehrerin in Zeile 254 den gesuchten Begriff selbst (*restauration*s-begriff, >), gefolgt von der Rückversicherungsfrage <<all>könnst\_a scho noch was (mit) ANfangen, Z. 255 oder, > Z. 256 f.), was von Anna selbstinitiiert mit *also wir NICHT* (Z. 257) beantwortet wird.

In Zeile 258 kommt es zu einer exklusiven Adressierung von Seiten der Lehrerin (*ihr NICHT?*), die von einer blicklichen Fokussierung auf Anna begleitet wird. Die Frage wird von der Schülerin mit *nee==* (Z. 260) und einer unmittelbaren Begründung für das Nicht-Wissen (=wir hatten da die frau MÜLLer. Z. 261) beantwortet. Im Sinne von Verantwortung für (Nicht-)Wissen und der Möglichkeit zur Partizipation lassen sich hier interessante Schlüsse ziehen: Indem die Schülerin die Verantwortung für das fehlende Wissen des Fachwortes an "Frau Müller" übergibt, markiert sie, dass die nicht erfüllte Erwartung der Lehrerin institutionell-lehrergebundene Ursachen hat. Es handelt sich dabei um eine Rechtfertigung der Schülerin, die explizit Kritik an der Institution (hier: an einer Lehrerin) übt und als Gesichtswahrung für die Klasse fungiert. Die Lehrerin beantwortet den Beitrag der Schülerin mit einer abwinkenden Geste ihrer Hände (Z. 262), was markiert, dass sie diesen Grund für das fehlende Wissen nicht "akzeptiert".

Nach einer unverständlichen Formulierung in Zeile 263 stellt die Lehrerin die Frage, was der Begriff *Restauration* bedeutet (<<f>WAS heißt-> Z. 264 WAS heißt *restauration*, Z. 265 *restaurieren-* (Z. 266), wodurch neue Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen eröffnet werden. Auffallend ist, dass die Lehrkraft einen Wechsel der Wortart vollzieht. So verwendet sie in Zeile 265 ein Nomen (*Restauration*), das in Zeile 266 durch das Verb (*restaurieren*) ausgetauscht wird. Der

Wechsel der Wortart fokussiert hier explizit die Arbeit an und mit Fachbegriffen. Auch wenn der Begriff Restauration von den Schülern/innen lokal nicht abgerufen werden konnte, etabliert die Lehrerin sukzessive Möglichkeiten zur Schülerpartizipation: Von der (Nicht-)Lieferung des Fachbegriffs zum Versuch der Bedeutungsrekonstruktion des Begriffs.

Das Ende der Frage in Zeile 266 wird von einigen Schülermeldungen begleitet (vgl. Z. 267), auf die die Lehrerin nicht reagiert, indem sie einem Schüler, einer Schülerin das Rederecht übergibt und so einen Turn-Wechsel vollzieht. Sie wiederholt in Zeile 268 das Nomen Restauration (restauration==), gefolgt von einer Adressierung an die gesamte Klasse (=all>kommt== Z. 269 =könnt a schon vom lateinischen her ableiten-> Z. 270). Nach der Aufforderung kommt- (Z. 269) folgt ein weiterer Hinweis auf die lateinische Sprache, was bei der Beantwortung der Frage helfen kann. In unmittelbarem Anschluss wird der Turn an Eduard übergeben, der sich um den Beitrag mittels Meldung beworben hat. Sequenzanalytisch ergibt sich die für Unterricht typische Dreigliedrigkeit aus Frage-Antwort-Evaluation. Die Antwort des Schülers <<p>halt etwas ALtes sozusagen wieder herstellen;>= (Z. 272) als zweiter Paarteil wird von der Lehrkraft in unmittelbarem Anschluss nach Eduards Turn mit einem =okei- (Z. 273) ratifiziert und damit die Sequenz komplettiert.

Der Positiv-Ratifizierung folgt eine themenerweiternde Frage durch die Lehrerin:

274 L: und WAS==  
 275 =was vom alten soll wieder HERgestellt werden,=  
 276 \*Anna meldet sich  
 277 =ANna-

Die von Eduard in Zeile 272 gelieferte richtige Antwort ist Voraussetzung für die sequenzweiterführende Komplettierungsfrage der Lehrerin "was vom Alten wieder hergestellt werden soll" (vgl. Z. 275). So kann diese nur beantwortet werden, wenn die Schüler/innen die Bedeutung des Begriffs "Restauration" kennen. Partizipationsmöglichkeiten werden hier durch die Aneinanderkettung von Fragefolgen etabliert und sind ein typisches "Arbeitsinstrument" im fragend-entwickelnden Unterricht.



Das Video zeigt, dass sich die Lehrkraft bei ihrer Frage in den Zeilen 274, 275 blicklich von Eduard löst und ihren Blick ungerichtet in die Klasse richtet, wodurch Eduard einer Reaktionsverpflichtung "enthoben" wird. Unmittelbar nach der Frage der Lehrerin meldet sich eine Schülerin per Handzeichen zu Wort (siehe S 163), die den Turn von der Lehrerin zugeteilt bekommt (=ANna- Z. 277). Nach dem Explikationsmarker also Z. 278 und einem Satzabbruch (also des original- Z. 278) stellt Anna ihren Lösungsbeitrag dar (des=des original des halt eventuell verLORen ist== (Z. 279), der in unmittelbarem Satzanschluss von einem Häsitationsmarker (=äh== Z. 280) begleitet wird. Das Weiterführen ihres Turns in unmittelbarem Anschluss (=soll NOCHmal; Z. 281) wird von einer unverständlichen Formulierung in Zeile 282 begleitet und von

der Lehrerin mit [ja und jetzt BETte des ganze bitte mal histORisch ein- Z. 283/284) überlappt. Es handelt sich dabei um ein Steuerungsverfahren von Seiten der Lehrerin, das Projektionscharakter hat. So impliziert die begonnene Formulierung der Schülerin =soll NOCHmal; Z. 281, dass sie lediglich wiederholen möchte, dass das Original wieder hergestellt werden soll. Indem die Schülerin das dargelegte und zusammen erarbeitete Wissen historisch einbetten soll (vgl. Z. 283/284), fordert die Lehrerin die Schülerin dazu auf, einen Transfer zu leisten (etwas historisch einbetten). Während es sich bei den Aufforderungen in den Zeilen 240/241 und 265 um W-Fragen handelt, die an der Verstehenssicherung des Begriffs arbeiten, erfordert die Anwendung des Begriffs in seinem historischen Kontext fachlich-spezifische Wissensressourcen, die aktiviert und dargestellt werden sollen, kurz: Anforderungen an Schüler/innen setzen unterschiedliche Wissensressourcen relevant, was sich im Unterrichtsgespräch als "sichtbare" Partizipation (Wechsel des Turn-Taking-Systems) niederschlägt.

Das Fallbeispiel zeigt, wie an der Arbeit an und mit Fachbegriffen sukzessive Möglichkeiten zur Partizipation für die Schüler/innen etabliert und forciert werden. Dabei lassen sich im Wesentlichen vier Aufforderungshandlungen festmachen, die unterschiedliche Beteiligungsformen von den Schülern/innen erwarten: 1. Suche nach dem Fachwort (W-Frage); 2. Bedeutungserklärung (W-Frage); 3. Präzisierungsfrage und thematische Erweiterung ("was vom Alten wieder hergestellt werden soll"); 4. Anwendung/Transfer. Ausgehend von der begrifflichen Bedeutungserklärung wird sukzessive ein Beteiligungsverhalten etabliert, das unterschiedliche Wissensressourcen erfordert. Die begriffliche Klärung nimmt dabei eine entscheidende Rolle ein. Um einen Transfer (das Ganze historisch einzubetten) leisten zu können, müssen die Schüler/innen die Bedeutung des Begriffs kennen. Sequenzanalytisch zeigt sich, dass die eingehende Auseinandersetzung mit dem Begriff "Restauration" als Vorarbeit dafür dient, kognitiv auf einem abstrahierenden Niveau (hier: Anwendung im historischen Kontext) zu partizipieren, bei dem spezifische und vorausgesetzte Wissensressourcen reaktiviert werden. Ferner zeigt sich, dass W-Fragen im Unterricht, die ein konkretes Fachwissen (hier: Die Arbeit an und mit einem Fachwort) verlangen und in einem kurzen Beitrag beantwortet werden können, bei Nicht-Wissen einen ebenso hohen interaktionalen Aufwand erfordern, wie bspw. Aufforderungen zu Transferleistungen.

#### **Ausschnitt 6-5: was sind denn sprachliche Mittel (Von der Kollektion zur singulären Bedeutungserklärung, Minute 10:50)**

Die folgende Sequenz stammt aus einer 9. Klasse (vgl. auch Ausschnitt 2-1). Die Lehrerin zeigt in dieser Stunde ein YouTube-Video der Richard Weizäcker-Rede vom 8. Mai 1985, wobei die Aufgabe der Schüler/innen darin besteht, auf *sprachliche* Mittel, die der Redner verwendet, zu achten. Das Transkript setzt mit der Aufforderung durch die Lehrerin ein, den Begriff *sprachliche Mittel* zu erläutern<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Es ist zu erwähnen, dass die Klasse für diese Unterrichtsstunde in einen anderen Raum, den Computerraum ausweichen musste. Es ist daher anzunehmen, dass diese neue Situation u.U. Auswirkungen auf die multimodalen Aktivitäten von Seiten der Lehrkraft hat. So handelt es sich um einen langen schlauchartigen Raum, auf dessen Tischen Computer angebracht sind, was es

**L= Lehrerin; P= Paula; S=Sabine**

- 114 L: okee;  
 115 dann hör ma uns mal den ZWEITen tEil;=  
 116 =oder noch\_n tEil AN;  
 117 und ihr ACHtet mal auf sprAchliche mittel.  
 118 (-)  
 119 <<p>was sind\_n SPRACHliche mittel;  
 120 \*Bewegung der Lehrerin setzt ein  
 121 PAULa;>  
 122 (3.0)  
 123 P: <<p>ähm-  
 124 \*Die Lehrkraft rückt einen Schritt näher und verharrt in ihrer Postion  
 125 zum bEispiel-  
 126 metAphern-  
 127 oder verGLEIche-  
 128 \*zustimmendes Nicken der Lehrerin  
 129 oder-  
 130 so;  
 131 oder halt iro-  
 132 ironIE;  
 133 oder sowas;  
 134 \*Lehrerin blickt überlegend nach oben rechts.  
 135 also-=  
 136 =i[ronie jetzt eher WEniger.>  
 137 L: [ja\_a-  
 138 L: in dem FALL weniger==  
 139 =aber natürlich wär iroNIE a sprachliches mittel-  
 140 \*Die Lehrkraft beginnt, sich von Paula wegzudre-  
 141 hen  
 142 <<f>rhetorische FRAGen?>  
 143 (-)  
 144 was sind DES?  
 145 (3.0)  
 146 S: ja frAgen auf die\_s eigentlich schon ne ANtwort gibt==  
 147 =aber ma halt TROTZdem fragt;  
 148 halt wo die antwort scho KLAR is;  
 149 (.)  
 150 L: zum BEIspiel.  
 151 kommt natürlich OFT vor-  
 152 in (.) REden.

Die Lehrerin beendet die inhaltliche Ergebnissammlung nach Ansehen des ersten

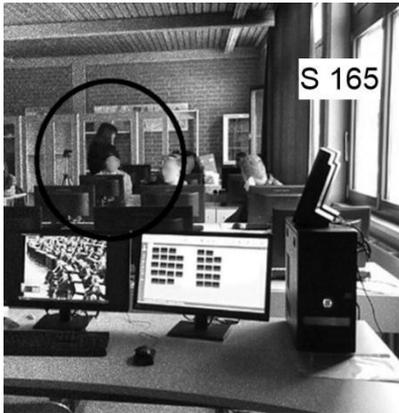


Teils der Weizsäcker-Rede in Zeile 114 mit einem okee-. Sie fährt mit dann hör ma uns mal den ZWEITen tEil;= (Z. 115) fort, wobei der Begriff "zweiter Teil" in Zeile 116 in unmittelbarem Satzanschluss durch =oder noch\_n tEil AN; repariert wird. Im Sinne von

der Lehrkraft als auch den Schüler/innen u.U. erschwert, sich visuell zu begegnen, ohne die eingenommene Position zu ändern.

Partizipation projiziert die Ankündigung des zweiten Teils der Rede (vgl. Z. 115 – 116) weitere Beteiligungsmöglichkeiten, die im Anschluss an das Video eröffnet werden. So ist erwartbar, dass die Schüler/innen auch während des zweiten Teils der Rede auf bestimmte Aspekte im Video achten müssen, die dann im Plenum gesammelt und diskutiert werden.

Auf die Ankündigung der weiteren Film-Sequenz folgt in Zeile 117 die Verbalisierung der Aufgabenstellung, die darin besteht, auf sprachliche Mittel der Rede zu achten (und ihr ACHtet mal auf sprAchliche mittel.). Wie auf Standbild 164 zu



sehen ist, befindet sich die Lehrerin bei der Formulierung der Aufgabenstellung im mittleren Raumbereich, wobei sie die Verbalisierung des handlungsauffordernden Verbs *achten* (vgl. Z. 117) mit einer Bewegung ihres linken Arms, den sie leicht nach vorne ausgestreckt hält, unterstreicht. In deutlich reduzierter Lautstärke fährt die Lehrerin mit der Frage <<p>was sind\_n SPRACHliche mittel; (Z. 119) fort, wobei sie parallel mit Beginn der Verbalisierung ihren Laufweg in den hinteren Raumbereich einschlägt und ihren Blick in diesen Bereich richtet.

Sieht man sich den Verlauf an, so projiziert die Bewegungsrichtung der Lehrkraft bereits eine Selektion in Bezug auf partizipative Verpflichtungen, was in Zeile 120 durch namentliche Adressierung (*PAULa>;*) manifest wird. Die Lehrerin führt ihren Laufweg fort, bis sie schließlich in geringer Distanz vor Paula zum Stehen kommt (siehe S 165, S 166) und in eine dyadische Interaktionskonstellation mit ihr tritt. Es zeigt sich hier, dass eine an die gesamte Klasse adressierte Ankündigung (vgl. Z. 117) temporär eine Relevanzrückstufung erfährt, indem sie einen für die Aufgabe vorausgesetzten Begriff (*sprachliche Mittel*) zur Bedeutungsklärung in den Fokus rückt. Geht man davon aus, dass nicht alle Schüler/innen den Begriff "sprachliche Mittel" einordnen können, besteht die Funktion der Bedeutungsklärung darin, eine Vorentlastung zu schaffen, um möglichst vielen Schülern/innen die Bearbeitung an der Aufgabenstellung zu ermöglichen.

Aus multimodaler Perspektive hat bereits die Positionsveränderung der Lehrerin interaktionssteuernde Funktion. So verlässt sie mit Beginn ihres Laufwegs den Wahrnehmungsbereich der Schüler/innen in den vorderen und mittleren Reihen, die verbal



auf sich aufmerksam machen müssten, um die Beachtung der Lehrerin zu bekommen. Aufgrund der geringen Zeit, die zwischen dem Stellen der Frage und dem Aufrufen von Paula vergeht, ist davon auszugehen, dass die Lehrerin Paula bereits als Adressatin selektiert hat. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass – neben der Zeit, die zwischen Frage und Antwortmöglichkeit zur Verfügung steht –

Positionsveränderungen im Raum einen Einfluss auf das Partizipationsverhalten der Schüler/innen haben. So ist auf dem Video zu sehen, dass sich mit Beginn des Laufwegs von Seiten der Lehrerin kein Schüler/keine Schülerin um den Turn bewirbt.

Nach einer Pause von drei Sekunden in Zeile 122 setzt die Schülerin mit einem Hä-sitationsmarker (<<p>ähm- Z. 123) ein, gefolgt von Ein- und Zweiwortäußerungen, in denen sie Beispiele für *sprachliche Mittel* nennt (Z. 126, Z. 127). Die Lehrerin produziert in Zeile 128 ein Kopfnicken, was die gelieferten Beispiele als richtig ratifiziert. Darüber hinaus fungiert das Kopfnicken als *continuer*, der der Schülerin mehr Raum für ihre Ausführungen gibt. So lässt sich auf dem Video erkennen, dass die Lehrerin ihren gewählten Standort beibehält, was verdeutlicht, dass die dyadische Interaktionskonstellation noch im Gange ist und der *floor* der Schülerin überlassen ist. Die Schülerin fährt mit ihrem Turn fort und liefert in den Zeilen 131/132 *ironIE*; (Z. 132)



als weiteres sprachliches Mittel, was nach dem Explikationsmarker *also-* (Z. 135) in Zeile 136 (*i[ronie jetzt eher WEniger.>*) repariert wird. Die selbstinitiierte Reparatur der Schülerin zeigt, dass sie einen Bezug zwischen der Frage, was sprachliche Mittel sind, und der Relevanz von

"Ironie" für die Weizsäcker-Rede herstellt. An dieser Stelle kommt eine reflektierende Produktionsleistung von Seiten der Schülerin zum Ausdruck, indem sie ihre gelieferte Antwort auf die Lehrerfrage neu bewertet und schließlich repariert. Die Lehrerin bewertet den Beitrag der Schülerin mit einer Überlappung (*[ja\_a-* Z. 137) und ratifiziert mit einer partiellen Wiederholung der Aussage der Schülerin, dass Ironie bei dieser Rede eher selten vorkommt, als richtig. Interessanterweise stellt die Lehrerin in unmittelbarem Satzanschluss Ironie dennoch als sprachliches Mittel in den Fokus, wodurch der gesamte Schülerbeitrag positiv evaluiert wird.

Die Lehrerin löst während ihrer Formulierung in Zeile 139 (*=aber natürlich wär ironIE a sprachliches mittel-*) die dyadische Interaktionskonstellation mit der Schülerin auf und wandert rückwärts und sehr verlangsamt in den vorderen Raumbereich. Auf Höhe des mittleren Computertisches (siehe S 167) fährt sie mit der Frage <<ff>*rhetorische FRAGen?>* (Z. 142) fort, was hier den ersten Paarteil des IRE-Systems darstellt. Nach einer Pause von zwei Sekunden (Z. 143) folgt eine Bedeutungsfrage in Bezug auf den Begriff rhetorische Fragen (*was sind DES? Z. 144*). Das Video zeigt, dass die Lehrerin, während sie rückwärts in den vorderen Raum wandert, ihren Blick zu den Schülern/innen in der rechten Raumhälfte<sup>79</sup> kontinuierlich aufrechterhält, wobei sie an keiner Stelle ihren Blick zu den Schülern/innen, die auf der gegenüberliegenden Fensterseite sitzen, richtet. Auch wenn die Frage nach der Bedeutung "rhetorische Fragen" als *display* der nicht-selektierten

<sup>79</sup> Mit "rechte Raumhälfte" ist die Perspektive der Kamera, die sich im hinteren Raumbereich befindet, gemeint.

Partizipationsmöglichkeit für die gesamte Klasse fungiert, lässt sich anhand ihrer reduzierten Laufgeschwindigkeit, zusammen mit dem Fokussieren der Schüler/innen in der rechten Raumbälfte durchaus eine präferierte Schülerbeteiligung festmachen. So projiziert ihr multimodales Handeln, dass ein Schüler/eine Schülerin aus der rechten Raumbälfte die Beantwortung der Frage übernimmt oder von der Lehrerin adressiert wird. Im Sinne von Interaktionssteuerung wird hier ein ungleicher Partizipationsstatus etabliert, was sich dadurch auszeichnet, dass 1.) der Druck, zu reagieren, für die fokussierte Reihe größer ist und 2.) das Bewerben um den Turn für die Schüler/innen an der Fensterseite einen größeren interaktionalen Aufwand erfordern würde.



Nach weiteren drei Sekunden Pause (Z. 145) koordiniert sich die Lehrerin mit Sabine (siehe S 168), die in der ersten Reihe zum Mittelgang sitzt und die daraufhin unmittelbar mit einer Antwort in Zeile 146 einsetzt. Da Sabine ohne vorheriges Handzeichen den Turn übernimmt, ist davon auszugehen, dass der Blick der Lehrerin als Angebot und Pflicht zur Partizipation fungiert bzw. eine Antwort sogar forciert. Partizipationsrollen werden hier lokal durch Koordinierungshandlungen von Seiten der Lehrkraft gesteuert und initiiert, was dazu beiträgt, dass das unterrichtliche Bewerben um den Turn außer Kraft tritt. Während sie bei Paula mittels namentlicher Adressierung die Teilnehmerrolle/n im Raum (mit)kommuniziert, etabliert die Lehrerin mit ihrer Frage nach der Bedeutung von "rhetorische Fragen" zwar temporär einen "offenen" Partizipationsraum, der aufgrund von Koordinierungsleistungen (hier: Positionierung vor der Schülerin in der ersten Reihe) und blicklicher Fokussierung (nach einer Wartezeit von drei Sekunden) zu einem von der Lehrkraft exklusiven Partizipationsraum erhoben wird. Die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung von rhetorischen Fragen (Z. 146-148) wird von der Lehrkraft mit zum BEIspiel. (Z. 150) positiv ratifiziert. Dass es sich bei rhetorischen Fragen um ein sprachliches Mittel handelt, das für die Weizsäcker-Rede von Relevanz ist, markiert ihr abschließendes Urteil (kommt natürlich OFT vor- (Z. 151) in (.) REden. (Z. 152). Zusammen mit dem Hinweis, dass rhetorische Fragen eine dominante Rolle in Reden spielen, wendet sich die Lehrkraft von Sabine ab und tritt ihren Laufweg in Richtung Pult an, von wo aus sie den zweiten Teil der Weizsäcker-Rede startet.

Das Fallbeispiel ist in meinem Datenkorpus ein Beispiel von vielen, in denen Lehrer/innen an der Bedeutung von Fachbegriffen arbeiten und dabei eine bestimmte Form der Partizipation fordern. Was sich hier zeigt, ist – im Gegensatz zu Fallbeispiel 6-2 –, dass bei der Frage nach rhetorischen Mitteln nicht die Definition des Begriffs im Fokus steht, sondern die Frage nach den unterschiedlichen Mitteln, die der Begriff rhetorische Mittel überdacht. Während die Lehrerin in Fallbeispiel 6-2 "Restauration" definiert haben möchte, geht es in diesem Fallbeispiel weniger um die Bedeutung selbst, sondern um die Überprüfung, ob die Schüler/innen die unterschiedlichen sprachlichen Mittel kennen und definieren können. Da die unterschiedlichen sprachlichen Mittel für die Anschlusshandlung (hier: das Ansehen des Videos) von Relevanz sind, kann von einer partizipativen Phase gesprochen werden, die der Hauptaktivität (sprachliche Mittel in der Weizsäcker-Rede ausfindig machen) sequenziell

Das Fallbeispiel ist in meinem Datenkorpus ein Beispiel von vielen, in denen Lehrer/innen an der Bedeutung von Fachbegriffen arbeiten und dabei eine bestimmte Form der Partizipation fordern. Was sich hier zeigt, ist – im Gegensatz zu Fallbeispiel 6-2 –, dass bei der Frage nach rhetorischen Mitteln nicht die Definition des Begriffs im Fokus steht, sondern die Frage nach den unterschiedlichen Mitteln, die der Begriff rhetorische Mittel überdacht. Während die Lehrerin in Fallbeispiel 6-2 "Restauration" definiert haben möchte, geht es in diesem Fallbeispiel weniger um die Bedeutung selbst, sondern um die Überprüfung, ob die Schüler/innen die unterschiedlichen sprachlichen Mittel kennen und definieren können. Da die unterschiedlichen sprachlichen Mittel für die Anschlusshandlung (hier: das Ansehen des Videos) von Relevanz sind, kann von einer partizipativen Phase gesprochen werden, die der Hauptaktivität (sprachliche Mittel in der Weizsäcker-Rede ausfindig machen) sequenziell

vorgeschalet ist, um der Schülerschaft Beteiligung am Hauptdiskurs zu ermöglichen. Wie die Sequenz zeigt, eröffnen Bedeutungsfragen, die als "Was ist/sind" formuliert werden, Partizipationsräume, deren Antwortspielraum (insbesondere bei der Schülerin, die die Frage nach sprachlichen Mitteln beantworten musste) hier durchaus unterschiedliche Möglichkeiten (das Liefern von Beispielen und/oder das Geben einer Definition) eröffnen. Interaktiv zeigt sich – wie auch in anderen Fällen –, dass Antworten von Lehrern/innen durch non-verbale Gestik, wie etwa Kopfnicken während des Schülerturns positiv ratifiziert werden und das Fortfahren des Turns unterstützen. Was sich in meinem Datenkorpus wiederholt auffinden lässt, ist, dass auf Fragen nach der Bedeutung sowohl Ein- und Zweiwortäußerungen als auch längere Sequenzen, die dem schriftsprachlichen Niveau angepasst sind, von den Schülern/innen geliefert werden. Auffallend ist, dass Lehrer/innen seltener an der sprachlichen Darstellungsweise der Schüler/innen arbeiten, sondern vielmehr an der inhaltlichen Korrektheit der Antworten. Wie das Fallbeispiel zeigt, handelt es sich bei der Aufforderung zur Lieferung von Beispielen (hier: Beispiele für sprachliche Mittel) nicht um ein sequenziell starres Beteiligungsmuster, bei dem Schülerpartizipation so lange forciert wird, bis der erwünschte Beitrag geliefert wird. So lässt sich hier eine Veränderung der Partizipationsstruktur und der Partizipationsrollen festmachen, wobei die Möglichkeiten und die Pflicht zu partizipieren dahingehend verändert werden, dass eine Beitragsaufforderung zur Sammlung von Beispielen in eine von der Lehrkraft initiierte und selektive Bedeutungsklärung anhand eines konkreten Beispiels transformiert wird.

### **6.1.3 Prozessierungsarbeiten zur Themenerweiterung nach Phasen der Stillarbeit**

Das Elizitieren von Schülerbeteiligung spielt in meinem Datenkorpus u.a. eine zentrale Rolle, wenn Schüler/innen nach Stillarbeiten in Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeiten für einen vorgegebenen Zeitraum Aufgaben zu bearbeiten haben, deren Ergebnisse im Anschluss im Klassenplenum gesammelt und besprochen werden. Die folgenden Sequenzen befinden sich unmittelbar nach Stillarbeitsphasen, in denen die Schüler/innen dazu aufgefordert werden, ihre Ergebnisse und Lösungen vorzustellen. Von Interesse ist hierbei, welche sprachlich-interaktiven Aktivitäten von Lehrern/innen und Schülern/innen zum Tragen kommen und wie Partizipation und Partizipationsstrukturen im Gespräch etabliert und bearbeitet werden. Die Steuerungsaktivitäten der Lehrer/innen dienen in erster Linie dazu, eine thematische Erweiterung durch Evozieren von Wissen zu etablieren, was sich mittels gezielter Fragetechniken als Möglichkeit zur Partizipation niederschlägt. Es geht dabei nicht um das Arbeiten an und mit dargelegten Einzeläußerungen, sondern darum, mittels Fragetechniken eine Themenerweiterung zu etablieren, wodurch sich neue Beteiligungsräume eröffnen.

#### **Ausschnitt 6-6: auch hier wieder vielleicht ein paar konkrete Beispiele (Steuerungsaktivitäten zur Erweiterung thematisch geschlossener Einheiten; Minute 27:40)**

Das Fallbeispiel stammt aus einer 8. Klasse (vgl. Kapitel 5), bei der die Schüler/innen die Aufgabe haben, in Gruppenarbeiten unterschiedliche und von der Lehrerin vorgegebene Aufgabenschwerpunkte zu einer Jugendlektüre zu bearbeiten. Die Sequenz

befindet sich in der Sammlungsphase der Ergebnisse im Klassenplenum. Wie auf Standbild 169 zu sehen ist, befindet sich die Lehrerin unmittelbar vor der Tafel im Zentrum der visuellen Aufmerksamkeit.

**L= Lehrerin; T= Tim; A= Andreas; J=Julia**

282 L: beim nächsten punkt bin ich sEhr geSPANNT.  
283 ich glaub da gibts vielleicht auch diskusSIONsbedarf.=  
284 =thema geRECHTigkeit.  
285 (.)  
286 tim; ( (meldet sich) )  
287 T: also des is ziemlich geRECHT-  
288 weil halt alle die gleichen RECHte haben==  
289 =und die REgeln für ordnung sorgen-  
290 L: ( (nickende Zustimmung) )  
291 T: dass halt jeder seine AUFGabe zugeteilt bekommt-  
292 L: <<unterstützend>hm\_hm->  
293 T: ja;  
294 L: oKE-  
295 ähm-  
296 auch hier wieder vielleicht n paar konkrete beiSPIELE,  
297 T: ja den JOB h[alt (zu) bekommen,  
298 L: [( (zustimmendes Nicken) )  
299 T: oder-  
300 (-)  
301 die kinder werden den faMILien zugeteilt-  
302 L: hm\_hm==  
303 =und ZWAR==  
304 =wie=wie schaut des bei der faMILienzuteilung aus,  
305 (2.0)  
306 wie funktionIERT des,  
307 T: ach so-  
308 naja;  
309 also=-  
310 =des werden halt ALLE-  
311 (.)  
312 die wurden geSAMMelt,  
313 und dann den faMILien zugeteilt;=  
314 =da kann man ANträge stellen-  
315 L: genau-  
316 und ähm-  
317 T: [( (unverständlich ca. 1 sek.) )  
318 L: [jA-  
319 wer=wer bekommt WAS zugeteilt,=  
320 =also auch DES wird n bisschen geNAUer beschrIeben;  
321 L: andreas-  
322 A: ja halt jede faMILie bekommt einen jungen und ein mädchen,  
323 ( (meldet sich) )  
324 L: geNAU;  
325 RICHTig;  
326 also auch hIer geNAUe regeln;  
327 also- ( (räuspert sich) )  
328 ERSTmal-  
329 (-)  
330 ä:hm-  
331 ( (Lehrerin schreibt an Tafel) )

332 ( (Auslassung im Transkript ca. 3 sek.) )  
 333 1.35 min.  
 334 gibt auch noch nen ANderen bereich;  
 335 wo alles sehr geRECHT verteilt wird;  
 336 JULia;  
 337 J: bei den STRAfen; ( (meldet sich) )  
 338 wenn man DREImal was falsch gemacht hat==  
 339 =dann wird jeder-  
 340 halt-  
 341 ( (unverständlich ca. 1 sek.) )  
 342 L: geNAU-  
 343

Die Lehrerin fokussiert in Zeile 282 (beim nächsten punkt bin ich sEhr geSPANNT) die nächste Gruppe, die sich mit dem Thema "Gerechtigkeit" auseinandergesetzt hat. Nach einem emotional aufgeladenen bin ich sEhr geSPANNT. (Z. 282), womit sie ihre subjektive Erwartung zum Ausdruck bringt, fährt sie in Zeile 283 mit einem Perspektivenwechsel zu den Schülern/innen fort, der durch Verwen-



dung modalisierender sprachlicher Mittel relativiert wird. Neben dem *verbum cogitandum* "glauben" (Z. 283) sowie dem Modaladverbial *vielleicht* (Z. 283) bringt sie zum Ausdruck, dass es sich bei ihrer Einschätzung um eine nicht gesicherte Annahme handelt. Im Sinne von Partizipation zeigt sich je-

doch in Zeile 283 eine Elizitierung von Seiten der Lehrerin, die trotz modalisierender sprachlicher Mittel eine hohe und rege Schülerbeteiligung erwartet. Nach der Nennung des Gruppenthemas "Gerechtigkeit" in Zeile 286 ruft die Lehrerin Tim auf, der sich mittels Handzeichen um den Redebeitrag beworben hat.

Interessanterweise fungiert die Nennung des Themas (Z. 284) hier als Stelle des Turn-Wechsel (im Sinne von "erzählt mal"), ohne dass es zu einer konkreten Fragestellung durch die Lehrerin kommt. Tim, dem mittels Namensnennung in Zeile 287 der Turn übergeben wird, setzt in Zeile 287 mit der Einlösung seines Sprecherbeitrags ein. Eingeleitet mit dem Explikationsmarker *also* (Z. 287) beschreibt er die Darstellung des Themas in der Lektüre als *ziemlich geRECHT-* (Z. 287), was er in den Zeilen 288, 289 in Form einer Begründung epistemisch validiert und nach einem zustimmenden Kopfnicken durch die Lehrerin in Zeile 290 mit einem weiteren Beleg (Z. 291) erweitert. Die Lehrerin liefert in Zeile 292 einen zustimmenden *continuer* (*hm\_hm-*), gefolgt von einem Rezeptionssignal (*ja;* Z. 293) durch Tim. Nach der evaluierenden Äußerung der Lehrerin in Zeile 294 (*oKE-*) und dem Häsitationsmarker *ähm-* (Z. 295) fährt sie in Zeile 296 mit einer Präzisierungsaufforderung (*auch hier wieder vielleicht n paar konkrete beiSPIELe,*) fort.

Im Sinne von Antworterwartungen zeigt sich, dass die Formulierung der Lehrerin in Zeile 284 (noch) nicht ganz zu dem erwünschten Lösungsbeitrag führt. Die Präzisierungsaufforderung in Zeile 296 eröffnet nicht nur weitere partizipative Möglichkeiten,

sondern kommuniziert zugleich die "Schwachstelle" über den gelieferten Schülerbeitrag, hier: das Fehlen konkreter Beispiele. Die Aufforderung der Lehrerin wird von Tim in den Zeilen 297 bis 301 durch das Liefern von Beispielen beantwortet, was von der Lehrerin in Zeile 298 mit einem Kopfnicken ratifiziert wird. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, dient auch hier das Kopfnicken nicht nur als Bestätigung; vielmehr fungiert es als *ongoing turn allowance*, was dem Schüler weitere Partizipationsrechte eröffnet.<sup>80</sup>

Nach einem positiv-evaluierenden *hm\_hm-* (Z. 302) kommt es zu einer Relevanzsetzung durch die Lehrerin, was auch hier als Präzisierungsaufforderung anhand eines konkreten Beispiels (=wie=wie schaut es bei der faMIlienzuteilung aus, Z. 304) fungiert. Der Schüler setzt mit einem Erkenntnisprozessmarker (*ach so=-* Z. 307) zu Beginn des Redezugs ein und kontextualisiert damit, dass er die Frage der Lehrerin durchaus beantworten kann. Im Folgenden kommt es zu einer Darlegung der Familiensituation in der Lektüre, was von der Lehrerin in Zeile 315 positiv ratifiziert (*genau-*) wird. In Zeile 319 fährt die Lehrerin mit einer dritten Präzisierungsaufforderung fort (*wer=wer bekommt WAS zugeteilt,=*), die in Form einer Begründung (Z. 320) komplettiert wird. An dieser Stelle kommt es zu einem Turn-Wechsel durch Andreas, der auch der Gruppe zum Thema "Gerechtigkeit" zugeordnet ist und sich per Handzeichen um den Turn bewirbt (vgl. Z. 321/322).

Es lassen sich hier Schlüsse in Bezug auf die Übernahme von Verantwortung an gemeinsam erarbeiteten Aufgabenstellungen ziehen. So positioniert sich Andreas als Gruppenmitglied, der im Sinne der Fragestellung etwas beizutragen hat. Durch sein Bewerben um den Turn ändert er die Beteiligungsrollen dahingehend, dass Tim aus dem Verantwortungsbereich (temporär) entlassen ist. Was sich hier zeigt, wie auch in anderen Fällen, in denen Gruppen ihre Ergebnisse vorzutragen haben, ist, dass im Rahmen von gruppenzentrierten Schülerpräsentationen die einzelnen Mitglieder sich ergänzend in den Lösungsprozess einbringen (mit oder ohne Melden), ohne dass Lehrer/innen einen Schüler/eine Schülerin aus der Gruppe bestimmen (müssen). Vielmehr zeigen sich bestimmte Sequenzdynamiken zwischen der Lehrerin und der fokussierten Gruppe, die eine Aushandlung in Bezug auf unterschiedliche Wissensressourcen aufweisen, mit dem Ziel Wissen zu dokumentieren. Wie das Beispiel zeigt, ist es hier Andreas, der Tim ergänzend und unterstützend bei der Lösungsdarbietung zur Seite steht.

Der Beitrag von Andreas (*ja halt jede faMIlie bekommt einen jungen und ein mädchen, Z. 322*) führt zu einer zustimmenden Evaluation (*geNAU; Z. 324*) durch die Lehrerin, die in Zeile 325 nochmals bestärkt wird (*RICHTig;*). Nach Ende der Tafelanschrift (Z. 334) kommt er zu einer vierten Präzisierungsaufforderung von Seiten der Lehrerin (*gibt auch noch nen ANderen bereich; (Z. 334) wo alles sehr geRECHT verteilt wird; Z. 335*), die weitere Partizipation eröffnet. Julia, die sich um einen Redebeitrag bewirbt, bekommt in Zeile 336 den Turn von der Lehrerin zugeteilt. In Zeile 337 nennt sie einen weiteren Bereich, wo alles "sehr

---

<sup>80</sup> In meinem Datenkorpus zeigt sich, dass die Lehrer/innen besonders dann mit einem Kopfnicken Bestätigung ausdrücken, wenn die Schüler/innen das erste Beispiel aus einer "Liste" genannt haben.

gerecht verteilt ist" (bei den STRAfen;), gefolgt von einem Beispiel in Zeile 338 (wenn man DREImal was falsch gemacht hat==). Nach einer unverständlichen Wortäußerung in Zeile 342 ratifiziert die Lehrerin den Wortbeitrag von Julia positiv (geNAU-).

Zusammenfassend zeigt die Sequenz ein typisches Beispiel für den fragend-entwickelnden Unterricht. Das Fallbeispiel beginnt mit einer offenen Handlungsaufforderung, die im Verlauf durch sprachlich-interaktive Aktivitäten von Seiten der Lehrerin eine thematische Erweiterung in Form von Präzisierungsaufforderungen erfährt. Es zeigt sich, dass die Steuerungsverfahren der Lehrerin sich an den Schülerbeiträgen orientieren und darauf aufbauend weitere Fragen generiert werden, die Partizipation ermöglichen. Die Handlungsmöglichkeiten werden durch die Engführung der Fragestellung (hier: das Erteilen inhaltlicher Steuerungsimpulse) einerseits eingeschränkt, ermöglichen es aber, noch nicht geäußertes Wissen aus den Schülern/innen "hervorzulocken" und letztendlich in Form eines (ratifizierungsfähigen) Schülerbeitrags darzulegen. Die Präzisierungsfragen der Lehrerin haben das Ziel, Partizipationsprozesse in Gang zu setzen und erweitertes und (erwartetes) Wissen zu verbalisieren, das ohne Stimuli zwar u.U. vorhanden ist, aber nicht kommuniziert wird.

**Ausschnitt 6-7: und was hat das dann ermöglicht (Forcieren "ausgereifter" Beiträge zur Wissensdokumentation an der Tafel; Minute 32:57)**

Die folgende Sequenz stammt aus einer 7. Klasse, bei der die Schüler/innen die Aufgabe hatten, in Stillarbeit mit dem direkten Nachbarn zwei Aufgaben obligatorisch und eine Aufgabe fakultativ aus dem Schulbuch zu bearbeiten. Die Erste hier vorgestellte Aufgabe besteht darin, die Entwicklung des Buchmarkts seit Anfang des 19. Jahrhunderts zusammenzufassen. Der dazugehörige Text befindet sich ebenfalls in dem Schulbuch, der im Plenum miteinander gelesen wurde. Potenziell unbekannte Wörter, die der Lehrer relevant gesetzt hat, wurden zusammen mit der Lehrkraft geklärt.

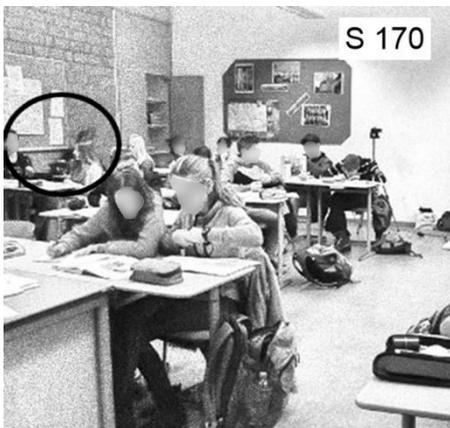
**L= Lehrer; A=Andrea**

582 L: jEtzt;  
 583 meine FRAge;  
 584 <<len>sEit dem NEUNzehnten jahrhundert;  
 585 hat sich dA;  
 586 (-)  
 587 im buchDRUCK;  
 588 (.)  
 589 und buch!MARKT!;  
 590 (.)  
 591 geWALtiges <<f>erGE:ben;>  
 592 (-)  
 593 und dA ihr ein <<lächelnd>MITteilungsbedürfnis haBT;>  
 594 <<p>lisa und andrea==  
 595 =fangt doch einfach mal AN>;  
 596 pss-  
 597 (3.0)  
 598 was hat sich denn da ALL;=  
 599 =was habt\_a euch da an EINSchnitten im NEUNEhnten  
 600 jahrHUNdert;  
 601 bloß\_a mals erste NENnen und da[nn-

## John: Partizipationsräume im Deutschunterricht

- 602 A: [ja;  
 603 oke-  
 604 al[so-  
 605 L: [und dann ANdere;  
 606 <<p>die auch->  
 607 ( (Schülerinnen streiten, wer anfangen soll))  
 608 A: na:ch achtzehnHUNdert==  
 609 ja dann fang DU halt an;  
 610 nach achtzehnhundert ( (unverständlich ca. 1 sek.) ),  
 611 (oder) kurz danAch;  
 612 warn dann die ersten maSCHInen zur paPIERherstellung dA-  
 613 und auch zum drUcken,  
 614 (3.0)  
 615 L: jaWOLL-  
 616 und wAs hat des dann erMÖglicht,  
 617 diese !MASS!enweise herstellung von=von papIer,  
 618 A: ja==  
 619 =dA is dann auch nach achtzehnhunderDREIßig;  
 620 der (markt) für die BUCHproduktion sehr schnell ge-  
 621 wachse[n];  
 622 L: [geNAU;  
 623

Der Lehrer setzt mit einer Fokussierungsaktivität (jEtzt; Z. 582 meine FRAge; Z. 583) ein, die er in deutlich verlangsamter Sprechgeschwindigkeit und in teilweise ext-rastarker Intonation mit einer Feststellung (Z. 584 – 591) in Bezug auf die Aufgabe komplettiert. Die Formulierung des Lehrers, dass es im Buchdruck und auf dem Buch-



markt zu "gewaltigen" (vgl. Z. 591) Veränderungen gekommen ist, bringt hier eine ganz spezifische Erwartungshaltung in Bezug auf die Antworten der Schüler/innen zum Ausdruck. Bei der Formulierung in Zeile 584-591 handelt es sich um ein Steuerungsverfahren durch den Lehrer, mit dem er die Schülerantworten dahingehend einengt, dass sie das "Gewaltige", das sich ergeben hat, darlegen sollen. In gewisser Weise handelt es sich dabei um einen steuerungsrelevanten Impuls von Seiten des Lehrers, "richtige"

und erwartete Antworten zu generieren. Aufgrund der Deklarativsatzkonstruktion kommt hier eine indirekt formulierte Frage bzw. Partizipationserwartung zum Ausdruck, mit der die "gewaltigen" (vgl. Z. 591) Veränderungen im Buchdruck und auf dem Buchmarkt genannt werden sollen, und durch die Verwendung des Adjektivs "gewaltig" (vgl. Z. 591) eine starke konditionelle Relevanz etabliert. Nach einer Pause in Zeile 592 fährt der Lehrer mit einem ironischen Kommentar (und dA ihr ein <<lächelnd>MITteilungsbedürfnis haBT;> Z. 593) fort, der in Zeile 594 in leise intonierter Form (<<p>lisa und andrea==) an zwei Schülerinnen, die in der linken Reihe sitzen (siehe S 170), adressiert wird. In unmittelbarem Anschluss kommt es zu einer Handlungsaufforderung (=fangt doch einfach mal AN;> Z. 595) an die beiden Schülerinnen. Anhand des Videos ist ersichtlich, auf was sich der ironische Kommentar des Lehrers in Zeile 593 und die anschließende Aufforderung zur Beteiligung bezieht. So zeigt sich, dass die beiden Schülerinnen um einen Stift

streiten, der Lisa von Andrea im wahrsten Sinne des Wortes "aus der Hand gerissen" wird. Demnach handelt es sich bei den Zeilen 593 – 595 um eine Ermahnung, mit der ein schülerseitiges Abgelenktsein korrigiert wird. Es lässt sich zeigen, dass Beitragsaufforderungen dazu genutzt werden, unterrichtskonforme Partizipationsstrukturen, hier: die Teilnahme am Unterricht (wieder) herzustellen.

In Zeile 596 (p<sub>SS</sub>-) folgt eine explizite Ermahnung an die Klassenöffentlichkeit (zu dem Zeitpunkt herrscht eine erhöhte Lautstärke im Raum), leise zu sein. Nach einer Pause von drei Sekunden in Zeile 597 kommt es zu einer Konkretisierung der Aufforderung (Z. 598-601), die sowohl inhaltliche Aspekte (Einschnitte im 19. Jahrhundert) als auch das Handlungsverb *etwas nennen* enthält. So sollen die Schülerinnen lediglich benennen, was sich im 19. Jahrhundert für Veränderungen erbeben haben. Das Handlungsverb *nennen* gibt hier Informationen über den Erwartungshorizont des Lehrers, was sich auf das Partizipationsverhalten der Schülerinnen (potenziell) auswirken kann. So verlangt das Handlungsverb *nennen* im unterrichtlichen Kontext, dass etwas ohne nähere Erläuterungen aufgezählt wird und keine Bewertung der Zusammenhänge geliefert werden muss (vgl. Kultusminister Konferenz, 2022). In Überlappung mit dem Lehrer setzt Andrea mit einem Rezeptionssignal ([j a; Z. 602) ein, woraufhin es in Zeile 605 zu einer Unterbrechung ihres Redebeitrags durch den Lehrer kommt. Dabei fokussiert er den temporären Partizipationsraum der Schülerinnen sowie die Möglichkeit für andere Schüler/innen, sich in den Prozess der Lösungsdarbietung einzubringen (vgl. Z.605, 606). In Zeile 608 beginnt Andrea mit ihrer Antwort, die wegen einer Streiterei um das Rederecht zwischen den beiden Schülerinnen (vgl. Z. 609) abgebrochen wird. Diese Stelle ist insofern interessant, als dass sich zeigt, dass im Rahmen von gemeinsam erarbeiteten Lösungen während Gruppenarbeiten bestimmte Sequenzdynamiken festmachen lassen, hier: das Streiten um das Rederecht, ohne dass es zu Sanktionen von Seiten des Lehrers kommt. Vielmehr handeln die Schülerinnen selbstbestimmt miteinander aus, wer das Rederecht übernimmt. Es zeigt sich, dass es Andrea ist, die schließlich ihren begonnenen Beitrag weiterführt (vgl. Z. 610). Im Verlauf (Z. 611-613) stellt die Schülerin das Aufkommen von Maschinen zur Papierherstellung (Z. 612) und Druckgeräte (Z. 613) als Veränderungen des 19. Jahrhunderts dar, was von dem Lehrer nach einer dreisekündigen Pause in Zeile 614 mit einem jaWOLL- (Z. 615) positiv ratifiziert wird.

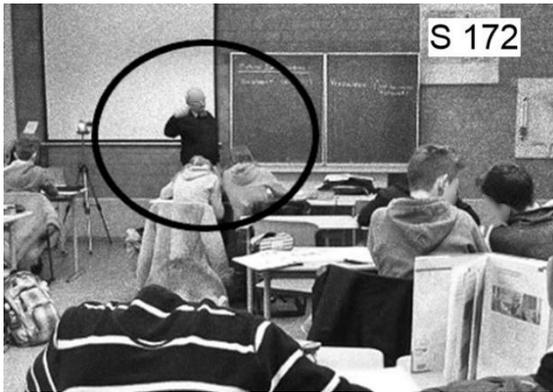
Interessant ist die Stelle zwischen der Schülerantwort und der Positivratifizierung durch den Lehrer. So setzt der Lehrer unmittelbar nach der Antwort von Andrea mit einer Drehung zur Tafel ein, wendet sich während seiner Bestätigung in Zeile 611 aber wieder mit dem Oberkörper in Richtung Andrea, was zu einem Unterbrechen der



initiierten Aktivität, hier: etwas an der Tafel aufschreiben, führt. Zusammen mit dem Auflösen seiner initiierten Handlung führt der Lehrer als Ausdruck des Nachdenkens seine rechte Hand zu seinem Gesicht (siehe S 171). Im Sinne von Partizipation deutet die Wegdrehung von der Tafel sowie die nachdenkende Gestik (trotz Positivratifizierung in Z. 615) an, dass die gelieferte Schülerantwort weiterer

Aushandlungsaktivitäten bedarf, bis das Ergebnis an der Tafel festgehalten werden kann. Es zeigt sich hier, dass Aufgaben unterschiedliche Anforderungen haben, die in besonderer Weise davon abhängen, ob die Ergebnisse "nur" mündlich dargelegt oder von dem Lehrer, der Lehrerin an der Tafel festgehalten werden. Das Unterbrechen der Aktivität (hier: die Tafelanschrift) durch den Lehrer und seine Aufforderung in Zeile 616-617 elizitieren einen Beitrag von der Schülerin, der "reif" ist, um an der Tafel festgehalten zu werden.

Der Sequenzverlauf zeigt, dass es sich bei der Einlösung non-verbaler Ausdrucks-handlungen um eine sog. Ankündigungsaktivität handelt, die in Zeile 616 zu einer



konkreten Handlungsaufforderung und damit der Fortführung des Beteiligungs-raums für die Schülerin führt. Die Frage des Lehrers (und was hat des dann ermöglicht, Z. 616) wird durch Gestiken (s. Standbild 172) unterstützt, wobei der Lehrer seinen rechten Arm auf Brusthöhe hebt und ihn in halb-drehender Bewegung "zum Einsatz bringt". Die Bewegung des Arms kommt zeitgleich

mit der Handlungsaufforderung in Zeile 616 zum Tragen. Es zeigt sich, dass die positiv-ratifizierte Schülerantwort (wie in vorherigem Fallbeispiel) zu weiteren Anforderungen für die Schülerin führt, hier: eine präzise und "reife" Antwort. Sequenzanalytisch kommt dies als zweifache IRE-Sequenz zum Tragen, wodurch Partizipation so lange gefordert wird, bis die Lehrererwartung erfüllt ist und das Ergebnis an der Tafel fixiert werden kann. Das Verhalten des Lehrers an und vor der Tafel unterstützt und projiziert dabei in markanter Weise den Interaktionsverlauf, hier: *display* eines nicht abgeschlossenen dyadischen Austauschprozesses zwischen Lehrer und Schülerin.

Der Frage und WAS hat des dann ermöglicht, (Z. 616) folgt eine Konkretisierung, wobei das Referenzobjekt, das sich auf des bezieht, in Zeile 617 benannt wird. Indem der Lehrer des (Z. 616) nicht mit der bloßen Wiedergabe der Antwort durch die Schülerin ersetzt, sondern einen Schritt weiter geht und die Folge der inhaltlichen Antwort (diese !MASS!erweise herstellung von=papier, Z. 617) von Andrea benennt, markiert er, dass die Anforderung darin besteht, kognitiv einen Schritt weiter zu gehen. Dieser besteht darin, einen Zusammenhang zwischen Ergebnis (Maschinen zur Papierherstellung) und den daraus resultierenden Folgen herzustellen.



Die Schülerin setzt in Zeile 618 mit einem Rezipientensignal (j<sub>A</sub>-=) ein und liefert in unmittelbarem Satzanschluss in den Zeilen 619 bis 621 das Wachstum des Marktes (vermuteter Wortlaut) für die Buchproduktion als Möglichkeit der massenweisen Herstellung von Papier. Der Lehrer liefert in Überlappung mit der Schülerantwort in Zeile 622 einen Zustimmungsmarker ([geNAU;]), was zur Fortführung der initiierten und unterbrochenen

Handlung von Seiten des Lehrers (Das Festhalten der Ergebnisse an der Tafel) (siehe S 173) und damit zu einer interaktionalen Auflösung des Partizipationsraums mit der Schülerin führt.

Das Fallbeispiel zeigt zusammenfassend, dass – auch in anderen Sequenzen aus dem Datenkorpus kann dies beobachtet werden – Lehrer/innen bei richtig gelieferten Schülerbeiträgen oftmals mittels weiterer Anforderungen Themenerweiterungen initiieren, die sequenziell mehrere IRE-Sequenzen aufweisen und Schülerpartizipation ermöglichen bzw. forcieren. Im Gegensatz zu verstehenssichernden Nachfragen oder Fragen, die Begründungen einfordern, zeigen sequenzinitiierende Themenerweiterungen eine Prozesshaftigkeit, bei der Lehrer/innen relativ schnell und ohne ausgedehnte Rückmeldungen Fragen und Schülerantworten "abarbeiten". Es zeigt sich, dass gerade nach Stillarbeitsphasen Lehrer/innen mit offenen Aufforderungen beginnen und durch eine Aneinanderreihung aus IRE-Sequenzen interaktionssteuernd fortsetzen, bis die Lösung im Sinne eines Projekts ausgereift ist und das Ergebnis an der Tafel zur Wissenssicherung festgehalten werden kann. Die thematischen Komplexe in Stillarbeitsphasen, die von den Schülern/innen be- und erarbeitet werden und deren Ergebnisse mehr als eine Antwort benötigen, werden in der Ergebnissammlung von Lehrern/innen dahingehend gesteuert, dass Mittels Nachfragen thematisch relevantes und zuvor bearbeitetes Wissen aufgedeckt und in den thematischen Bereich eingegliedert wird.

Der Tafel und der körperlichen Gestaltung des Lehrers kommt während der Sammlung von Ergebnissen in diesem Fallbeispiel<sup>81</sup> eine partizipationsstrukturierende Rolle zu. So entsteht nicht ad-hoc eine Tafelanschrift; vielmehr ist sie das Endprodukt eines prozesshaften Erarbeitens einer vollständigen und präzisen Lösung, wobei – und obgleich der Lehrer sich kontinuierlich an der Tafel befindet – durch das Unterbrechen des initiierten Tafelanschriebs eine Leerstelle markiert wird, was für die Schülerin (hier: Wegdrehen von der Tafel und blickliche Zuwendung zur Schülerin) eine nächste Handlung relevant setzt und lokal partizipationsauffordernd wirkt. Lehrer, Schülerin und Tafel treten dabei in eine triadische Beziehung, bei der die Ko-Konstruktion von Wissen zwischen Lehrer und Schülerin über die (temporäre) Relevanzsetzung der Tafel und damit der Ergebnissicherung für die Klassenöffentlichkeit erfolgt.

<sup>81</sup> Gerade in Unterrichtsphasen, in denen der Tafelanschrift in den Fokus rückt, kommt dem Agieren Lehrender an der Tafel bei der Interaktionssteuerung und Antizipation von Partizipationsstrukturen eine bedeutende Funktion zu.

## 6.2 Schülerinitiierte Verständnisfragen und Bearbeitungspraktiken im öffentlichen Raum

Auch wenn Fragen durch Lehrer/innen die dominante Form im fragend-entwickelnden Unterricht darstellt, fällt in meinem Datenkorpus auf, dass Schüler/innen an spezifischen Stellen im Interaktionsverlauf selbstinitiiert Fragen an den Lehrer, die Lehrerin richten. Wie in Kapitel 5 gezeigt wurde, ermöglichen Lehrer/innen während Gruppenarbeitsphasen den Schülern/innen einer Gruppe die Möglichkeit, selbstinitiiert konditionelle Relevanzen mit der Lehrkraft zu etablieren. Demgegenüber soll im Folgenden untersucht werden, ob und inwiefern schülerinitiierte Fragen während des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs von Lehrern/innen als willkommenes Partizipationsverhalten in den Unterricht integriert werden, an welchen Stellen im Verlauf Schülerfragen aufkommen und wie Lehrer/innen diese bearbeiten.

### Ausschnitt 6-8: sind das dann die Liberalen? (Verstehensaktivitäten und Priorisierung der Beteiligungsräume; Minute 17:56)

Die folgende Transkription stammt thematisch aus einer Phase, in der es um die geschichtlich-politischen Hintergründe aus dem Jahr 1847/48 geht – eine thematische Hinführung auf den Text "Woyzek" von Georg Büchner, der im Anschluss im Klassenplenum gelesen wird. Die Schülerfrage setzt ein, nachdem die Lehrerin die alten Mächte (Zeit vor Napoleon) und die neuen Mächte in Bezug auf ihre Unterschiede kurz darstellt. Standbild 174 zeigt die Lehrerin in Nähe des Overheadprojektors sowie die Schülerin, von der die Frage gestellt wird.

#### L= Lehrer; O= Olga; J= Jochen

300 L: und es gibt praktisch diese alten MÄCHte-  
 301 die praktisch zum ALten system-  
 302 vOr napoleon zurückkehrn MÖCHten;  
 303 (.)  
 304 und zu den ALten wErten;  
 305 VOR der französischen revolution-  
 306 und damit praktisch (.) das ALte wieder HERstellen  
 307 möchten-  
 308 also die restauraTION.=  
 309 O: =(meldet sich)=  
 310 L: =olga,  
 311 O: sind des dann die liberALEN?=  
 312 =also-=  
 313 L: =na die liberALEN wolln ja-  
 314 (3.0)  
 315 J: also die wolln ( (unverständlich ca. 1 sek.) );  
 316 O: daVOR eigentlich;  
 317 die des ja ( (unverständlich ca. 1 sek.) )  
 318 L: nEE:-  
 319 also NOCHmal;=  
 320 =olga;  
 321 die liberALEN woll[n-  
 322 O: [ja;  
 323 L: PRESsefreiheit==  
 324 =MEInungsfreih[eit-  
 325 O: [ja-  
 326 verSAMmlungsfreiheit-

## John: Partizipationsräume im Deutschunterricht

327 RECHte des VOLkes==  
 328 O: =aber des war ja eben auch des zIel der restauraTION;=  
 329 =eigentlich.  
 330 L: NEIN.  
 331 O: nicht?  
 332 J: die WOLLten doch-  
 333 L: des ALte wieder,  
 334 des ALte;=  
 335 =NOCHmal-  
 336 O: <<p>ja->  
 337 L: VOR==  
 338 =also;  
 339 wo fang ich jetzt AN;  
 340 du hast die franZösische revolution.=  
 341 O: =ja-  
 342 L: mit diesen GANzen neuen werten;  
 343 (.)  
 344 und DANN musste politisch sE:hn-  
 345

In den Zeilen 300 bis 307 stellt die Lehrerin die Tendenzen der alten Mächte vor der französischen Revolution dar, wobei sie in ihrer Beschreibung unterschiedliche Begriffe verwendet, um die Zeit vor 1948 in ihren politisch-historischen Ausprägungen darzustellen. Neben MÄCHte (Z. 300) verwendet sie in Zeile 301 zum ALten system sowie ALten wErten in Zeile 304. Die Begriffe "Mächte", "Werte" und "System" in Kombination mit dem Adjektiv "alt" beziehen sich dabei auf die politische Bewegung vor der französischen Revolution (vgl. Z. 305). In unmittelbarem Satzanschluss, nachdem die Lehrerin in Zeile 308 den Fachbegriff "Restauration" als Schlüsselbegriff für die Bestrebungen der alten Mächte liefert, meldet sich Olga per Handzeichen zu Wort, was die Lehrerin mit Nennung des Namens (=olga, Z. 310) ratifiziert.

Die Schülerin stellt in Zeile 311 eine Verständnisfrage sind des dann die li-berALEN?=?, wobei sich der Artikel des (Z. 311) auf dIese ALten MÄCHte- (Z.300) bezieht. Der Partizipationsinitiative der Schülerin liegt ein Wissensbedürfnis zu



Grunde, bei dem es um das Verständnis politischer Zuordnung und weniger um die Begriffe selbst geht. So möchte die Schülerin wissen, ob "diese alten Mächte" (vgl. Z. 300) die "Liberalen" (vgl. 311) sind. Die Schülerin nimmt somit retrospektiv Bezug auf einen vorherigen geschichtlichen Fachbegriff (Liberalen) von Seiten der Lehrerin, mit dem Ziel, eine Klärung für ihre eigene begriffliche Zusammenführung zu erhalten. Die sichtbare Partizipation<sup>82</sup> ist demzufolge Resultat einer kognitiven Partizipationsbemühung durch

die Schülerin (Verknüpfen zweier Begrifflichkeiten), die hier verbal als Verständnisfrage in den öffentlichen Raum getragen wird, um ein individuelles Wissensbedürfnis

<sup>82</sup> Sichtbare Partizipation bezieht sich hier auf Wortmeldungen und Wortbeiträge von Seiten der Schüler/innen, bzw. das, was auf der "Oberfläche" markiert wird.

zu stillen. Nach einem Explikationsmarker (=also= Z.312) in unmittelbarem Anschluss an Olgas Frage (Z. 311) nimmt die Lehrerin den Turn mit *na die liberalEN wolln ja-* (Z. 313) an sich. Es folgt eine Pause von drei Sekunden, die von Jochen mit einer Wiederaufnahme der strukturellen Lehreräußerung (*also die wolln;* Z. 315) aufgelöst wird.

Auch wenn das Ende von Jochens Wortbeitrag nicht rekonstruiert werden kann, ergeben sich hier interessante Schlüsse in Bezug auf partizipative Strukturen. So greift der Schüler selbstinitiiert<sup>83</sup> in eine Leerstelle ein, die sich sequenziell innerhalb des Turns der Lehrerin befindet. Anhand der Gestik der Lehrerin auf dem Video ist zu sehen, dass sie offenbar nach den richtigen Worten sucht (leichtes Hochziehen der Schultern und tieferes Einatmen), was sich sequenziell in einem kurzen Leerlauf von drei Sekunden niederschlägt. Betrachtet man das selbstinitiierte Eingreifen des Schülers in den Prozess der Formulierungssuche von Seiten der Lehrerin, so handelt es sich um ein Stören der interaktiven Ordnung am Gespräch, was aber von der Lehrerin vollständig ignoriert wird (das Verhalten wird nicht nur nicht sanktioniert, es findet auch kein Blickwechsel zu dem Schüler statt). Olga und die Lehrerin konstituieren (bidirektionale Blick- und Fokausrichtung) einen Interaktionsraum, in den Jochen selbstinitiiert eingreift, jedoch ohne dass es zu einer Änderung der Partizipationsstrukturen zwischen der Lehrerin und Olga kommt. Der Versuch des Schülers, die partizipativen Strukturen zu verändern, zeigt sich durch das Ignorieren der Lehrerin als gescheitert und folgenlos für den bestehenden Interaktionsraum. In Zeile 316 fährt Olga mit einer Äußerung fort, die von der Lehrerin in Zeile 318 negativ ratifiziert (*nEE:-*) wird. Der Negativevaluation folgt mit dem einleitenden Explikationsmarker *also* (Z. 319) und dem Adverb *NOCHmal;* (Z. 319) ein "Reset" der nicht zu Ende geführten Erklärung durch die Lehrerin, wobei die Nennung des Namens der Schülerin in Zeile 320 in eindeutiger Weise die Aufrechterhaltung des Partizipationsraums zwischen der Lehrerin und Olga markiert. Auch wenn die Antworten der Lehrerin im Rahmen der Klassenöffentlichkeit an alle anderen (mit) gerichtet sind, findet durch Nennung des Namens eine direkte Adressierung und Ausrichtung an die Fragestellerin statt. Die Fokausrichtung und das Bestreben der Lehrerin, Olgas Frage zu beantworten, rückmeldet (vorher markiert A) die Schülerin an zwei Stellen mit einem "ja" (vgl. Z. 322 und Z. 325), wodurch sie ihre herausgehobene Aufmerksamkeit als explizit Adressierte zum Ausdruck bringt.

Nachdem die Lehrerin in den Zeilen 321 bis 327 die politischen Bestrebungen der Liberalen aufgezählt hat, setzt die Schülerin in Zeile 328 mit *aber des war ja eben auch des zIel der restauraTION;= ein*. Die leicht fallende Intonation am Ende ihrer Wortbeitrags markiert in entscheidender Weise, dass es sich dabei – im Gegensatz zu ihrer ersten Gesprächsinitiative – nicht um eine Frage, sondern um ein Hinterfragen dessen handelt, was die Schülerin versucht hat, mit dem Begriff "Liberalen" in Zusammenhang zu bringen. Das adversative *aber* (Z. 328) zu Beginn ihrer Äußerung deutet dabei auf einen Kontrast zwischen den von der Lehrerin genannten

---

<sup>83</sup> Obgleich der Schüler auf dem Video nicht zu erkennen ist, ist davon auszugehen, dass er sich nicht gemeldet hat, da keine Veränderung der Blickrichtung von Seiten der Lehrerin stattfindet.

Bestrebungen der "Liberalen" (Z.321-327) und dem Verständnis der Schülerin von "Liberalen" und "Restauration" hin.

Was sich hier gesprächsorganisatorisch zeigt, ist eigeninitiatives Aushandeln der Schülerin in Bezug auf Wissen und Verstehen, das implizit in die epistemischen Rechte der Lehrerin eingreift bzw. diese herausfordert. Die Schülerin fordert von der Lehrerin einen hohen interaktionalen Aufwand im Sinne von Erklärungsversuchen, wobei die dyadische Partizipationsstruktur zwischen Lehrerin und Schülerin Olga exklusive Rechte zuweist, von denen sie an mehreren Stellen Gebrauch macht. In Zeile 329 fährt Olga in unmittelbarem Anschluss mit einem modalisierenden =eigentlich fort, womit sie ihr "Wissensmodell" der Lehrerin entgegenhält, um es von ihr überprüfen zu lassen. Die Lehrerin reagiert darauf mit einem deutlich intonierten NEIN. (Z. 330), das von der Schülerin mit einer Gegenfrage (nicht? Z. 331) beantwortet wird und ihr Unverständnis über die Zusammenhänge und Begrifflichkeiten markiert. Der Aushandlungsprozess in Bezug auf Wissens- und Verstehensvermittlung zwischen der Lehrerin und Olga wird in Zeile 332 erneut von Jochen unterbrochen (die WOLLten doch-). Vergleicht man seinen ersten Beitrag in Zeile 315 mit Zeile 332, so zeigt sich eine ähnliche Struktur. Die sequenzielle Position, an der Jochen zum zweiten Mal in dem Partizipationsraum mitwirken möchte, kommt erneut an einer Stelle zum Einsatz, an der es explizit um die Aushandlung gegenseitigen Verständnisses zwischen der Lehrerin und Olga geht. Obgleich nicht rekonstruiert werden kann, was Jochen inhaltlich beizutragen hat, versucht er, in eine laufende Verstehenssicherung einzugreifen bzw. an dieser mitzuwirken. Im Gegensatz zu seinem ersten "Eingriff" richtet die Lehrerin bei seinem zweiten Beitragsversuch einen minimalen Blick zu Jochen, fokussiert aber unmittelbar danach erneut Olga.

Der Verlauf der Sequenz zeigt, dass die Lehrerin Schwierigkeiten hat, die Zusammenhänge knapp darzulegen. Dies zeigt sich an der selbstbezogenen Frage wo fang ich jetzt AN; Z. 339, womit sie die Komplexität des Themas markiert. In Zeile 340 fährt die Lehrerin erneut mit einer exklusiven Adressierung an Olga fort (du hast die franzÖsische revolution.=), die mit einem Rezeptionssignal (=ja-Z. 341) beantwortet wird. Der Fokussierung auf die neuen Werte der französischen Revolution (Z. 342) folgt eine Relevanzsetzung auf politische Perspektiven (vgl. Z. 344), dem ein längerer Lehrervortrag folgt (hier nicht weiter transkribiert).

Zusammenfassend zeigt das Fallbeispiel, wie aus einer schülerinitiierten Verständnisfrage im weiteren Sequenzverlauf eine Vielzahl unterschiedlicher Aushandlungsaktivitäten etabliert wird. Bei der Bearbeitung der Anforderungen, die an die Lehrerin herangetragen werden, lässt sich dabei eine Priorisierung in Bezug auf Partizipationsrechte sowie deren Relevanzsetzung im Rahmen der Klassenöffentlichkeit festmachen. Wie die Sequenz zeigt, kommt es an den Stellen im Transkript zu selbstinitiierten Versuchen des Schülers Jochen, die partizipativen Strukturen zu verändern. Dazu nutzt er die Stellen im Gesprächsverlauf, an denen die Lehrerin und Olga an der gemeinsamen Verstehenssicherung arbeiten und die auf der Gesprächsoberfläche durch Pausen im Gesprächsverlauf (vgl. Z. 314) und/oder demonstrierende Gegenfragen, die Nicht-Verstehen demonstrieren (vgl. Z. 328), sichtbar gemacht werden. Beteiligungsversuche in Bezug auf etablierte Partizipationsräume zwischen Experten und Nicht-Experten werden dabei von der Lehrerin in eindeutiger Weise

zurückgewiesen, was sich daran erkennen lässt, dass Jochens "Einmischen" (bis auf einen minimalen Blickwechsel) an beiden Stellen von der Lehrerin ignoriert wird. Die Verständnisfrage einer einzelnen Schülerin setzt einen aufwändigen Aushandlungs- und Verstehensprozess in einer dyadischen Interaktionskonstellation in Gang, in der die Lehrerin der Schülerin in Bezug auf eine gemeinsame Wissenskonstruktion priorisierte Beteiligungsrechte einräumt.

**Ausschnitt 6-9: ich habe eine Frage (Präsequenz zur Handlungsankündigung; Minute 83:27)**

Die folgende Unterrichtssequenz stammt aus einer 7. Klasse, in der die Schüler/innen mit Hilfe eines Arbeitsblattes die "wahre" Bedeutung von Fachbegriffen (u.a. Engelmacherin, Heimgang, Liquidieren), die dem Bereich "Holocaust" und "Nationalsozialismus" zugeordnet sind, zu zweit bzw. zu dritt herausarbeiten sollen. Die folgende Transkription stammt aus der Phase der Ergebnisbesprechung zwischen der Lehrerin und den Schülern/innen.

**L= Lehrerin; B = Bettina; P=Paul**

1047 L: betTIna; ( (meldet sich) )  
 1048 B: ähm;=  
 1049 =ich hab ne FRAge;  
 1050 is des bei den--  
 1051 =natio\_nationA:l[l;  
 1052 L: [sozialISMUS;=  
 1053 B: =ja gEnau;  
 1054 is des da LOsung,  
 1055 oder LÖsung;  
 1056 (-)  
 1057 P: LO::sung;  
 1058 L: LO:sung;  
 1059 <<f>Also->  
 1060 Eine--  
 1061 =ein--  
 1062 =ähm-  
 1063 SPRUCH--  
 1064 =praktisch;  
 1065 ein GÄNGiger-  
 1066 (.)  
 1067 gängiger AUSdruck.  
 1068

Bettina, die sich mittels Handzeichen um einen Redebeitrag bewirbt, wird in Zeile



1047 namentlich von der Lehrerin der Turn zugeteilt. Die Schülerin fährt daraufhin nach dem Häsitationsmarker ähm;= (Z. 1048) mit einer Ankündigung (ich hab ne FRAge; Z. 1049) fort, was hier als Präsequenz fungiert und ihr den *floor* sichern soll. Da die Lehrerin vor der Schülermeldung im Rahmen

der Klassenöffentlichkeit etwas erklärt hat, markiert Bettinas Ankündigung, dass ihr Beitragsbestreben an dieser Stelle im Sequenzverlauf u.U. fehlplatziert ist. Indem die Schülerin ihre Handlung (hier: das Stellen einer Frage) in einer Präsequenz ankündigt, eröffnen sich prinzipiell noch vor Stellen der Frage zwei alternative Handlungsoptionen für die Lehrkraft: Zugestehen des *floors* oder Abwehren/Verschieben auf einen späteren Zeitpunkt. Die Lehrerin lässt die Schülerin mit der eigentlichen Handlungsintention fortfahren. Auf dem Video ist zu erkennen, dass die Schülerin mit Einsetzen ihrer Formulierung in Zeile 1050 (*iS des bei den==*) ihre rechte Hand, in der sie einen Stift hält, in Richtung Tafel zeigt, wobei die Blickrichtung der Lehrerin zur Schülerin gerichtet ist (siehe S 175). In den Zeilen 1051 bis 1052 kommt es zu einer selbstinitiierten Fremdreparatur durch die Lehrerin, was von Bettina in Zeile 1053 mit *=ja*

*gEnau*; Z. 1053 bestätigt wird.<sup>84</sup> Im weiteren Verlauf stellt die Schülerin die Frage, ob es sich bei dem an der Tafel aufgeschriebenen Begriff um "Lösung" oder "Losung" (Z. 1054-1055) handelt, wobei die Lehrerin unmittelbar nach Ende der Intonationsphrase in Zeile 1055 mit einer Seitwärtsdrehung zur Tafel (siehe S 176) einsetzt und ihren Blick auf diese fokussiert. In Zeile 1057 kommt es zu einer versuchsweisen Änderung der partizipativen Strukturen. So bestimmt sich ein anderer Schüler selbstinitiiert als nächster Sprecher, indem er die Frage von Bettina, die an die Lehrerin adressiert war, beantwortet (*LO: :sung*; Z. 1057). Auf den Wortbeitrag des Schülers geht die Lehrerin nicht explizit ein; vielmehr "ignoriert" sie ihn dadurch, dass sie die Antwort an Bettina adressiert (ihr Blick ist auf die Schülerin gerichtet) und eine an sie adressierte konditionelle Relevanz bedient.



Die Entwicklung des Sequenzverlaufs ist aufschlussreich in Bezug auf die Bearbeitung von schülerseitigen Verstehensfragen und Implikationen hinsichtlich des Wissens von Schülern/innen. So kommt es im Verlauf zu einer thematischen Expansion von Seiten der Lehrerin in Form einer Erklärung. Auf der Gesprächsoberfläche und auf dem Video ist zu vernehmen, dass die Schülerin den Begriff "Losung" im Kontext der Tafelanschrift nicht versteht. Die Stelle ist insofern interessant, als dass Zeile 1054-1055 durchaus als fremdinitiierte Selbstkorrektur von Seiten der Schülerin interpretiert werden kann, mit der sie jedoch ihr nicht vorhandenes Wissen über den Begriff „Losung“ preisgibt. Nach dem Häsitationsmarker *=ähm-* (Z. 1062) setzt die Lehrerin mit einer Erklärsequenz fort. Der Begriff "Losung" wird dabei im Verlauf als ein "gängiger Ausdruck" (vgl. Z. 1067) definiert.

<sup>84</sup> Die Lehrerin hat bereits erste Ergebnisse an der Tafel aufgeschrieben, die von den Schülern/innen in ihre Hefte geschrieben werden. Auf der linken Tafelhälfte befindet sich die Überschrift Nationalsozialismus. Zum Zeitpunkt der Frage durch die Schülerin ist die linke Tafelhälfte bereits abgearbeitet und es wurde zu einem anderen Thema übergegangen und der relevant gesetzte Begriff "Losung" ist nicht mehr im thematischen Fokus.

Das Fallbeispiel zeigt, wie die Schülerin durch Etablieren einer Präsequenz (Z. 1049) ihre Meldung *accountable* macht. Wie in dem vorherigen Unterrichtsausschnitt kommt es auch hier zu einem schülerinitiierten Versuch durch einen anderen Schüler, in den etablierten Partizipationsstrukturen mitzuwirken. Dabei bleibt es auch hier lediglich bei einem Versuch, sich durch das Liefern der Antwort als "Wissensexperte" zu positionieren, was von der Lehrkraft ignoriert wird. Dadurch, dass die Lehrerin die an sie adressierte Frage beantwortet, hält sie die unterrichtliche Partizipationsrahmung aufrecht, indem sie eine an sie adressierte konditionelle Relevanz bedient. Es zeigt sich, dass von Schülern/innen initiierte Fragen ein Interaktionsmuster in Gang setzen, das Schüler/innen als Möglichkeit sehen und nutzen, selbstinitiiert und ohne vorherige Bewerbung um den Turn und Zuweisung des Rederechts einzugreifen.

**Ausschnitt 6-10: aber was haben Homosexuelle und [...] mit Religion zu tun? (Relevanzsetzung und Verschieben auf einen späteren Zeitpunkt; Minute 65:09)**

Die Unterrichtssequenz stammt aus derselben 7. Klasse. Die Schüler/innen hatten die Aufgabe, mit Hilfe eines Textes zum Thema "Holocaust" herauszuarbeiten, was der Begriff "Euthanasie" bedeutet und welche Personengruppen in dem Text als unwertes Leben dargestellt werden und wie mit ihnen verfahren wurde. Die folgende Sequenz stammt aus der Besprechungsphase des Textes, den die Schüler/innen in Stillarbeit gelesen haben. Wie in Fallbeispiel 6-9 ist es auch hier Bettina, die an die Lehrerin eine Frage richtet.

**L= Lehrerin; B= Bettina**

- 989 F: aber der wo\_-  
990 der wollte ja JUDen umbringen;=  
991 =aber was ham homoSEXuelle-  
992 und politisch ANDersdenkende-  
993 dann mit <<p>relIGION zu tun;>  
994 L: das werdn wir gleich klÄRN;=  
995 =das is ne ganz WICHtige frage-  
996 und des--  
997 =da kommen wir GLEICH noch gEnauer drauf.  
998

Die Schülerin meldet sich mittels Handheben zu einem Zeitpunkt im unterrichtlichen Verlauf zu Wort, wo gerade ein "Leerlauf" herrscht. So hat die Lehrerin ihre Tafelanschrift vorerst beendet und wartet in der Nähe vor der Tafel darauf, dass die Schüler/innen den Tafelanschrieb in ihre Hefte übernehmen (siehe S 177).



Die Schülerin nutzt diesen "Warteraum" für ihre Zwecke, indem sie sich selbstinitiiert um einen Redebeitrag bewirbt. Nachdem der Schülerin von der Lehrerin durch Nennung ihres Namens das Rederecht übergeben wurde, setzt sie mit *aber der wo\_-* (Z. 989) ein, was in einem Wortabbruch endet. Der adversative Konnektor *aber* (Z. 989) deutet bereits auf einen kognitiven Kontrast bzw. Widerspruch hin. In Zeile 990 fährt sie

bereits auf einen kognitiven Kontrast bzw. Widerspruch hin. In Zeile 990 fährt sie

mit einer partiellen Wiederholung ihres abgebrochenen Wortbeitrags fort (der wollte ja JUDen umbringen;-=) und schließt unmittelbar mit ihrer Frage an (=aber was ham homoSEXuelle- (Z. 991) und politisch andersdenkende- (Z. 992) dann mit <<p>religION zu tun;> (Z. 993). Der Beitrag der Schülerin signalisiert Nichtverstehen durch was ham [...] zu tun;>; (Z. 991-993) und zeigt, dass vorhandenes Wissen und neu erworbene Informationen in Kontrast zueinander stehen. In Zeile 994 verschiebt die Lehrerin die Beantwortung der schülerinitiierten Frage auf einen anderen, aber zeitnahen (gleich Z. 994) Moment im Unterrichtsverlauf (das werdn wir gleich klÄARN;=. Das Verb *klären* (Z. 994) projiziert bereits eine längere Erklärung, wodurch die Lehrerin ein Verschieben auf einen späteren Zeitpunkt im Unterrichtsverlauf rechtfertigt. Zeile 995 ist aufschlussreich hinsichtlich des Umgangs mit schülerinitiierten Fragen. Indem die Lehrerin die Frage der Schülerin als *wichtig* (vgl. Z 995) einstuft, mildert sie das dispräferierte Zurückweisen im aktuellen Verlauf durch inhaltliche Relevanzhochstufung der Frage ab. Der Partizipationsinitiative von Seiten der Schülerin wird im aktuellen Unterrichtsverlauf zwar kein Raum zur weiteren Bearbeitung gegeben; durch das abschließende Versichern, dass die Lehrerin zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückkommt, verschiebt sich aber die Einlösung der konditionellen Relevanz und damit die Bearbeitung der Frage lediglich auf einen späteren Zeitpunkt.

Zusammenfassend schreibt die Lehrerin der Partizipationsinitiative durch die Schülerin eine positive Qualität zu. Durch die Relevanzhochstufung der Frage für den unterrichtlichen Verlauf nimmt sie verbal eine positiv evaluierende Haltung gegenüber der Schülerfrage ein. So folgt auf die verbalisierte Dispräferenz (Zurückweisen und Verschieben auf einen anderen Zeitpunkt) unmittelbar eine Wertschätzung in Bezug auf die Beteiligungsinitiative der Schülerin. Durch das Verschieben der Bearbeitung der Schülerfrage auf einen anderen Zeitpunkt verhindert die Lehrerin eine Vermischung unterschiedlicher (Neben-)Aktivitäten und siedelt die Schülerfrage thematisch in einen stimmigen Kontext an.

Selbstinitiierte Beitragsmeldungen von Schülern/innen zeigen sich in meinem Datenkorpus vorwiegend in Form von Verständnisfragen, die an Lehrer/innen herangetragen werden. Die Analyse zeigt, dass Schüler/innen, nachdem ein Verstehensproblem auftritt (i.d.R. in Anknüpfung an eine vorherige Lehrerdarstellung), sich verbal um einen Redebeitrag bewerben, wobei dieser sowohl im laufenden Prozess als auch an sog. Leerstellen vorkommt. Die Analysen der Fälle in meinem Datenkorpus, in denen Schüler/innen Verständnisfragen initiieren, zeigen, dass Lehrer/innen durchwegs positiv auf das Partizipationsbestreben der Schüler/innen reagieren und ihnen Raum zur Bearbeitung geben, wobei die Aushandlung des Verstehensproblems entweder in unmittelbarem Anschluss bearbeitet oder auf einen stimmigen Zeitpunkt im Unterrichtsverlauf verschoben wird. Ferner fallen die schülerinitiierten Versuche auf, mit denen Schüler/innen in bestehende Partizipationsstrukturen eingreifen. So handelt es sich bei der Bearbeitung von Schülerfragen um eine spezifische und u.U. sensible Aktivität, bei der Lehrer/innen verbale Eingriffe von Schülern/innen in bestehende Aushandlungsaktivitäten nicht per se akzeptieren, diese aber auch nicht mit Sanktionen beantworten. Vielmehr kommt

es zu einem wiederholten Ignorieren der initiierten Versuche von Seiten der Schüler/innen, was verdeutlicht, dass sie nachrangig sind. So sind es Lehrer/innen, die konditionelle Relevanzen erfüllen (müssen), was sich daran zeigt, dass sie 1. Fragen als relevant einstufen und 2. sie in dyadischen Partizipationsstrukturen mit der Fragestellerin, dem Fragesteller bearbeitet werden.

### 6.3 Zusammenfassung

Fragen im Unterricht stellen ein zentrales Mittel zur Ermöglichung von Schülerpartizipation am Unterrichtsgespräch dar und bestimmen den Verlauf einer Stunde bzw. Unterrichtssequenz maßgeblich. Die Daten zeigen, dass vorwiegend Lehrerfragen sequenzinitiierende Funktion haben und unterschiedliche Handlungen relevant setzen, die Schüler/innen aktiv-responsiv am Unterricht beteiligen. Wie die Fallbeispiele (Ausschnitt 6-1 – 6-7) erkennen lassen, handelt es sich bei Lehrerfragen um routinierte Sequenzstrukturen (IRE), die Beteiligung ermöglichen (und einfordern) und an der gemeinsamen Wissenskonstruktion hinarbeiten.

Die Überprüfung und Aushandlung von Wissen verlangt dabei von den Schülern/innen unterschiedliche partizipative Leistungen, wobei gerade sog. W-Fragen nicht als isolierte sprachliche Kategorien zu betrachten sind, sondern nur in ihrem inhaltlichen und sequenziellen Zusammenhang Auskunft über die Erwartungshaltung der Lehrkraft geben. So zeigt sich, dass "Warum-Fragen", die Begründungen einfordern, auf einem kommunikativ und kognitiv anspruchsvolleren Niveau angesiedelt sind, bei dem unterschiedliche Wissensressourcen diskursiv zusammengetragen werden sollen, während bspw. Aufforderungen, die nach Aufzählungen/Beispielen ("Was sind sprachliche Mittel?") verlangen, zentriert an der Begriffsdefinition (vgl. Ausschnitt 6-4) oder an der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff (vgl. Ausschnitt 6-5) arbeiten.

Elizitierungsfragen, die an der konkreten sprachlichen Darstellung (etwas begründen) arbeiten, setzen dabei längere Aushandlungssequenzen in Gang, in denen Schülerpartizipation forciert wird. Dabei zeigt sich, dass diese (vgl. Ausschnitt 6-1; 6-2; 6-3) dann zum Einsatz kommen, wenn Lehrer/innen noch nicht verbalisiertes Wissen bei den Schülern/innen vermuten oder unterstellen und welches durch Fragen sichtbar gemacht werden soll. Gesprächsanalytisch kommen dabei sog. Sequenzketten aus IRE zum Tragen, die Partizipation ermöglichen bzw. explizit einfordern. In meinem Datenkorpus zeigt sich, dass dabei sowohl exklusive Partizipationsstrukturen (vgl. Ausschnitt 6-1) als auch Mehrparteienstrukturen (vgl. Ausschnitt 6-2) von Lehrern/innen evoziert werden, wobei ein Wechsel der Partizipationsstrukturen i.d.R. dann initiiert wird, wenn eine Ratifizierung von Seiten der Lehrkräfte in Bezug auf den Beitrag des Sprechenden verweigert wird (vgl. Ausschnitt 6-2). Interessanterweise handelt es sich dabei nicht um isolierte sprachliche Beiträge; vielmehr zeigen die Daten, dass Lehrer/innen dargelegte Antworten relevant setzen und darauf aufbauend für andere Schüler/innen Fragen generieren und/oder wiederholen, um an der gemeinsamen Wissenskonstruktion zu partizipieren.

Wie die Fallbeispiele zeigen, spielen auch im Deutschunterricht Fachbegriffe eine zentrale Rolle, wenn es um die Beteiligungsmöglichkeiten von Schülern/innen

geht. Zu den Anforderungen gehören in meinem Datenkorpus das Liefern von Definitionen von Fachbegriffen (vgl. Ausschnitt 6-4), die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Begriff (vgl. Ausschnitt 6-5) als auch das Nennen eines gesuchten Begriffs, wobei diese beiden Anforderungen nicht selten miteinander verbunden werden. Die Daten zeigen, dass Lehrer/innen einen Fachbegriff tw. spontan während des Unterrichtsgesprächs relevant setzen als auch im Rahmen einer (geplanten) Vorentlastung auf kommende Anschlussaktivitäten (vgl. Ausschnitt 6-5) oder im Kontext der Hausaufgabenkontrolle. Auch wenn die meisten Fragen, die im Unterricht zum Einsatz kommen, sog. *known-answer-questions* (Mehan 1979) sind, handelt es sich bei Elizitierungsfragen bei der Arbeit an und mit Fachbegriffen (im Gegensatz zu Fragen, die nach Begründungen verlangen) um sog. *knowledge checks*, die dazu dienen Intersubjektivität bezüglich einer bestimmten Referenz zu erzielen. Anhand der Daten lässt sich erkennen, dass Lehrer/innen nicht selten sog. Stimuli bzw. *hints* (vgl. Ausschnitt 6-5) einsetzen, die den Schülern/innen dabei helfen sollen, auf den gesuchten Begriff zu kommen bzw. diesen erklären zu können. Im Sinne von Partizipationsmanagement hat dies einen sog. Zuspieldarakter, der dazu dient, Schülerpartizipation an der gemeinsamen Wissenskonstruktion zu ermöglichen. Ferner zeigt sich, dass bei richtigen Schülerantworten Lehrer/innen schnell zum nächsten Fachbegriff übergehen, was gesprächsanalytisch zu aneinandergereihten IRE-Sequenzen führt.

Das Datenkorpus enthält auch Fälle, in denen Schüler/innen nach Stillarbeitsphasen im Plenum ihre Ergebnisse präsentieren sollen (vgl. Ausschnitt 6-6; 6-7). Dabei zeigt sich, dass die Ergebnissammlung in allen Fällen innerhalb des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs angesiedelt ist. Als auffallend stellt sich heraus, dass Lehrer/innen zwar die Gruppe, die mit der Vorstellung der Ergebnisse an der Reihe ist, öffentlich selektiert und mittels Adressierung Partizipationserwartungen projiziert, sich bei der Einlösung der Sprecherrolle in einer Gruppe aber zurücknimmt. So kommen sowohl Fälle vor, in denen sich einzelne Schüler/innen einer Gruppe um den Turn bewerben (vgl. Ausschnitt 6-6), als auch Fälle, in denen die Mitglieder selbstbestimmt aushandeln, wer die Verantwortung für den Sprecherbeitrag übernehmen soll (vgl. Ausschnitt 6-7). Demnach handelt sich bei der Ergebnissammlung nach Stillarbeiten zwar um eine von Lehrern/innen gesteuerte Partizipationsform, die aber mit besonderen mikro-strukturellen Beteiligungsrechten versehen ist. So zeigen die Daten, dass sich Schüler/innen sowohl um den Turn mittels Handzeichen bewerben als auch ohne Rederechtsbewerbung und -Zuweisung einen Beitrag liefern, ohne dass es zu Sanktionen durch Lehrer/innen kommt. Während es sich bei der Etablierung lokaler Partizipationsstrukturen um gruppeninterne Aushandlungsdynamiken handelt, zeigen die Daten bei der Darlegung der Beiträge Konturen, die typisch für den fragend-entwickelnden Unterricht sind. So kommen ähnliche Steuerungsverfahren zum Einsatz, die zusammen mit dem Schüler/der Schülerin an der Sequenzkomplettierung hinarbeiten. Dies zeigt sich u.a. an steuernden Nachfragen durch Lehrer/innen, die daran orientiert sind, einen thematisch umfangreichen und der Aufgabe entsprechenden Beitrag zu etablieren. Gerade in Ausschnitt 6-7 wird deutlich, dass der Tafel als Medium der Wissensdokumentation eine zentrale Rolle zukommt. Dabei ließ sich zeigen, dass das Handeln des Lehrers an der Tafel (Unterbrechen des Tafelanschrift)

interaktionssteuernd zum Einsatz kommt, wobei der Lehrer, die Schülerin und die Tafel in eine triadische Interaktion treten. So werden (wie in anderen Fällen) Steuerungsverfahren so lange aufrechterhalten, bis das "gereifte" Endergebnis an der Tafel festgehalten werden kann. Die Beteiligten gehen dabei eine sog. Arbeitsbeziehung ein, die solange aufrechterhalten wird, bis das Ergebnis für die Klassenöffentlichkeit sichtbar gemacht werden kann.

Auch wenn Lehrerfragen in meinem Datenkorpus eine zentrale Stellung einnehmen, fällt auf, dass auch Schüler/innen im Unterrichtsverlauf Fragen an Lehrer/innen richten. Diese schülerinitiierten Fragen wurden in Bezug auf Partizipation und Partizipationsstrukturen in die Analyse aufgenommen. Dabei war von Interesse, wie Lehrer/innen auf Schülerfragen reagieren und welche Räume sie diesen zur Verfügung stellen. Die Analyse der Fälle zeigt, dass Schülerfragen (vgl. Ausschnitt 6-8 – 6-10), die der Verstehenssicherung dienen, in allen Fällen vorrangig bearbeitet werden, wobei sich Unterschiede in Bezug auf die Bearbeitungsformen festmachen lassen. Gerade Ausschnitt 6-8 zeigt, dass bei der gemeinsamen Verstehenssicherung längere Aushandlungssequenzen zwischen der Lehrerin und der Schülerin zum Tragen kommen. In Bezug auf die Versuche von anderen Schülern/innen, die Partizipationsstrukturen während der lehrerseitigen Bearbeitung zu verändern, lassen sich interessante Schlüsse ziehen. So zeigt sich, dass die Bearbeitung von Schülerfragen priorisiert wird. Die lässt sich insbesondere daran erkennen, dass Lehrer/innen selbstbestimmte Beiträge anderer Schüler/innen häufig ignorieren und die Partizipationsstruktur mit dem Fragesteller, der Fragestellerin aufrechterhalten, um an einer gemeinsamen Wissenskonstruktion zu arbeiten. Sowohl das Ignorieren des Beitrags des Schülers in Ausschnitt 6-8 und 6-9 zeigen, dass Lehrer/innen kontinuierlich darauf orientiert sind, an sie herangetragene konditionelle Relevanzen selbst zu bedienen. Die Partizipationsversuche anderer Schüler/innen werden dabei zwar nicht per se sanktioniert; vielmehr werden sie nicht beachtet und/oder unter Aufrechterhaltung individueller konditioneller Relevanzen innerhalb der kommunikativen Ordnung bearbeitet.

## 7. Zusammenfassung und Fazit

In Politik, Wirtschaft, Kunst, Psychologie, Medizin, aber insbesondere auch in der Schule wird man mit dem Begriff "Partizipation" konfrontiert. Je nach Wissensdisziplin ist er mit einer anderen Bedeutung aufgeladen und erfährt spezifische Fokussierungen. Das Ziel dieser Arbeit war es, der Frage nachzugehen, was Partizipation im unterrichtlichen Setting auszeichnet und welche Möglichkeiten der Schülerbeteiligung in unterschiedlichen Phasen und Formen des Unterrichts wie und auf welche Art und Weise durch Lehrer/innen eröffnet werden. Bereits zu Beginn der analytischen Tätigkeit am Datenmaterial wurde ersichtlich, dass eine Unterrichtsstunde mikroanalytisch nicht nur in strukturell voneinander abgrenzbare Interaktionseinheiten (Unterrichtsanfang und -ende) mit je eigenen Binnenstrukturen eingeteilt werden kann; vielmehr kommen in einer 45-minütigen Unterrichtseinheit unterschiedliche Phasen mit spezifischen beteiligungsevozierenden Handlungen zum Einsatz. Daraus ergab sich die Frage, mit welchen konkreten (non-)verbalen Praktiken Lehrer/innen die jeweilige Unterrichtsform und -phase konstituieren und welche Partizipationspotenziale damit für die Schüler/innen verbunden sind.

Um Partizipation und deren Dimensionen im unterrichtlichen Setting näher zu beleuchten, hat sich diese Arbeit mit folgenden Fragen befasst:

- Welche Beteiligungsräume und Handlungserwartungen formieren sich unter den Beteiligten in Etablierungsphasen von Unterricht und mit welchen Praktiken und Ressourcen werden diese von den Lehrenden unter Nutzung der Raumangebote angezeigt?
- Welche Partizipationsstrukturen stellen sich zwischen den Beteiligten (Lehrer/innen und Schüler/innen) bei Gruppenarbeiten wie und auf welche Art und Weise ein? Welche beteiligungsetablierenden Aktivitäten kommen von Lehrern/innen zum Einsatz und wie werden diese mit den Schülern/innen bearbeitet?
- Welche Partizipationspotenziale etablieren Lehrer/innen wie und mit welchen interaktiven Verfahren im fragend-entwickelnden Unterricht? Neben dem Lehrerhandeln werden Schülerfragen im laufenden Unterricht beleuchtet, mit dem Fokus, welche Relevanz Lehrer/innen Schülerfragen zuschreiben und wie sie diese bearbeiten.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde die multimodale Interaktionsanalyse genutzt. In Bezug auf das Datenkorpus kann gesagt werden, dass die hier untersuchten Unterrichtsphasen und -formen (Etablierungsphasen, Gruppenarbeiten, fragend-entwickelnder Unterricht) bei allen Klassen und Lehrkräften in ähnlicher Weise mit spezifischen beteiligungsetablierenden Praktiken zum Tragen kommen und insofern konstitutionsstiftend für die jeweilige Phase/Form des Unterrichts sind. Die hier vorgestellten Fallbeispiele stehen exemplarisch für das Gesamtdatenkorpus. Ebenso ließ sich zwischen der Berufserfahrung der aufgezeichneten Lehrkräfte kein markanter Unterschied festmachen, weswegen dieser Aspekt nicht in die Analyse aufgenommen wurde. Ferner kann bei keinem Lehrer, keiner Lehrerin ein dozierender Unterrichtsstil festgemacht werden. Inwiefern es sich dabei

um eine Reaktanz auf die Aufnahmesituation an dem jeweiligen Tag handelt, kann nicht geklärt werden und bleibt spekulativ. Geht man jedoch davon aus, dass offene Beteiligungsformen und Schüleraktivierung bereits im Lehramtsstudium und auf Lehrerfortbildungen immer mehr gefördert und gefordert werden, ist davon auszugehen, dass es sich bei der Aktivierung von Schülerpartizipation in dem vorliegenden Datenkorpus nicht "nur" um ein temporäres Phänomen handelt, sondern so oder in ähnlicher Weise auch bei anderen Lehrkräften und Schulen aufzufinden ist.

Die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Analysekapitel 4, 5 und 6 sollen im Folgenden rekapituliert werden. **Kapitel 4** fokussierte Etablierungsphasen von Unterricht und die Frage, welche Phasen und Verläufe sich beim Übergang von einem sog. Warteraum auf den Beginn des offiziellen Unterrichtsgesprächs festmachen lassen und wie diese von den Beteiligten *displayed* werden. Sowohl bei den Fällen, die in der Analyse repräsentiert wurden, als auch bei anderen Lehrkräften und Klassen in meinem Datenkorpus zeichnen sich Etablierungsphasen von Unterricht als eigenständige Interaktionsform mit festen Phasen, aber unterschiedlichen Verläufen aus. In Bezug auf Unterrichtsanfänge konnte bei anderen Lehrkräften und Klassen in meinem Korpus festgestellt werden, dass Lehrer/innen mit Betreten des Klassenraums kontinuierlich an der Herstellung eines gemeinsamen auf Unterricht hergerichteten Funktionsraums hinarbeiten. Das Eintreten Lehrender in das Klassenzimmer hat nicht nur einen projizierenden Charakter in Bezug auf den Beginn des Unterrichts; vielmehr zeigen die Daten, dass die Vorbereitungspraktiken der Lehrer/innen gewisse Interaktionsformen "dulden" (Bewegungsfreiheit im Klassenzimmer und Interaktionen der Schüler/innen untereinander). Den lehrer- und schülerseitigen Handlungspraktiken liegt in Bezug auf spezifische Erwartungen ein *common ground* zugrunde, der den Verlauf von Etablierungsphasen (mit)konstituiert. Die Analysen zeigten, dass sich Etablierungsphasen durch eine dreischrittige Struktur auszeichnen: 1.) Betreten des Raums als Einstieg in die Unterrichtssituation; 2.) Einrichten des Funktionsraums und Inbesitznahme räumlicher Gegebenheiten durch die Interagierenden; 3.) In-Gang-Setzen des Turn-Taking-Systems. Gerade die letzte Phase geht mit einschneidenden Veränderungen in Bezug auf die Nutzungsmöglichkeiten und Interaktionsformen einher. Das In-Gang-Setzen des Turn-Taking-Systems in Form kollektiver Adressierungsprozesse (morgendliches Begrüßungsritual) durch Lehrer/innen tritt dabei als markant in den Fokus, da an dieser Stelle der offizielle Beginn des Unterrichts eröffnet wird, was mit weitreichenden Veränderungen für das Beteiligungsverhalten der Schüler/innen einhergeht, hier: An der Wissenskonstruktion partizipieren zu können (müssen). Es zeigt sich, dass Partizipationssteuerung nicht nur im laufenden Unterricht bspw. mittels Fragen/Aufforderungen zum Tragen kommt; auch in sog. vorunterrichtlichen Phasen wird durch die Handlungspraktiken von Seiten Lehrender *displayed*, welche Beteiligungsformen wann und in welcher Art und Weise erwartet werden. Aber nicht nur das Lehrerhandeln bestimmt über den Verlauf in Bezug auf den Unterrichtsbeginn. Wie sich in Kapitel 4.2.2.1 zeigen ließ, beeinflusst auch das Schülerhandeln, welchen Verlauf Etablierungsphasen von Unterricht nehmen. So zeigte sich, dass gerade Maßregelungen, die an Schüler/innen gerichtet werden,

projizierte Handlungen durch Lehrer/innen unterbrechen und den Beginn des Unterrichts temporär verschieben.

Es lässt sich schlussfolgern, dass es sich bei Etablierungsphasen um einen integralen Bestandteil im unterrichtlichen Setting handelt. Auch wenn es in meinem Datenkorpus keine Fälle gibt, in denen die Eröffnung des Unterrichtsgesprächs nicht reibungslos<sup>85</sup> gelingt, kann diese Phase des Unterrichts potenziell als "fragil" bezeichnet werden, denn: Hier wird die Transformation von sog. Wartephase in eine fokussierte Interaktion, die der gemeinsamen Wissenskonstruktion dient, sukzessive "erarbeitet" und etabliert, wobei jede Phase ihre ganz spezifische Interaktionsstruktur aufweist, die es aufzulösen oder neu zu etablieren gilt.

Der Einsatz schülerzentrierter Beteiligungsformen im Unterricht wird bereits im Lehramtsstudium sowie auf Lehrerfortbildungen diskutiert und deren Potenziale für die Unterrichtspraxis reflektiert. Der Frage, wie sich Partizipation bei Gruppenarbeiten niederschlägt und wie Lehrer/innen unterschiedliche Formen der Beteiligung ermöglichen, widmete sich **Kapitel 5**. Die hier vorgestellte Gruppenarbeit steht exemplarisch für andere Fälle in meinem Datenkorpus, in denen schülerzentrierte Unterrichtsformen (Partner- und/oder Gruppenarbeit) zum Einsatz kommen. Der Fokus der Analyse lag – u.a. aufgrund der Aufnahmesituation (zwischen den einzelnen Gruppen waren keine Aufnahmegeräte vorhanden) – speziell auf dem Lehrerhandeln und der Frage, welche beteiligungsetablierenden Verfahren Lehrer/innen einsetzen, und ob sich Besonderheiten in Bezug auf Partizipationsrechte und/oder Möglichkeiten für die Schüler/innen festmachen lassen. Es ließ sich zeigen, dass Gruppenarbeitsphasen nicht nur durch eine für diese Arbeitsform übliche räumliche Anordnung der Beteiligten konstituiert werden, sondern in entscheidender Weise auch durch die darin stattfindenden Steuerungsaktivitäten der Lehrer/innen, mit denen sie unterschiedliche Möglichkeiten der Beteiligung etablieren und Gruppenarbeiten als "spezifische" Partizipationsform konstituieren. Neben Verfahren, die explizit eine Schülerbeteiligung relevant setzen und Ähnlichkeiten zu Frontalunterrichtsphasen aufweisen (z.B. W-Fragen, die eine Erklärsequenz in Gang setzen, Kapitel 5.5.1), kommen lehrerseitige Verfahren zum Einsatz, die Partizipation ermöglichen, indem Schüler/innen eine (potenzielle) konditionelle Relevanz erkennen und situativ bearbeiten können/sollen (vgl. Kapitel 5.5.4 und 5.5.5) oder selbstinitiiert in Interaktion mit der Lehrkraft treten können (vgl. Kapitel 5.5.2). Gerade Letzteres lässt sich im Rahmen von Partizipationsangeboten (sich Zur-Verfügung-Stellen, Kapitel 5.5.2) und/oder Instruktionen zur Aufgabebearbeitung (Kapitel 5.5.3) festmachen, da die Möglichkeit für die Schüler/innen darin besteht, eigenes Material darzulegen, das mit der Lehrkraft bearbeitet werden kann. Die Nutzung des Raums spielt dabei sowohl bei Praktiken, die explizit eine Schülerbeteiligung evozieren, eine zentrale Rolle, als auch bei Steuerungsverfahren, bei denen die Schüler/innen selbst eine konditionelle Relevanz eröffnen können (bspw. schülerinitiierte Fragen zur Aufgabebearbeitung). Wie die Analyse zeigt, dockt die Lehrerin in Kapitel 5.5.1 an einen in-Gang-gesetzten Erklärprozess an, indem sie die Partizipationsstruktur zwar verändert, die

---

<sup>85</sup> In allen aufgezeichneten Fällen kam es zu keinen weitreichenden Störungen, die von Seiten Lehrender aufgegriffen und bearbeitet werden mussten.

kommunikative Praktik (hier: Erklären) aber aufrecht erhält. Dies wäre ohne eine Reduzierung des Nähe-Distanz-Verhältnisses und eines "Eindringens" in den akustischen Raum der Schülergruppe nicht möglich gewesen. In Bezug auf das Turn-Taking-System ließen sich ebenfalls interessante Ergebnisse festmachen. Sowohl bei Aufforderungen, die explizit eine Schülerbeteiligung evozieren, als auch bei lehrerseitigen Verfahren, bei denen die Schüler/innen eine konditionelle Relevanz eigeninitiativ eröffnen können, zeichnet sich eine freie Sprecherwahl ab, was offensichtlich konstitutiv für Partizipationsmöglichkeiten während Gruppenarbeiten ist. Es kann festgehalten werden, dass Gruppenarbeiten als schülerzentrierte Unterrichtsform ihre eigenen für diese Unterrichtsform normativen Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, was unter didaktischen Gesichtspunkten die Schülerinitiative und Reflexionsfähigkeit durchaus begünstigt – auch wenn sie, wie in diesem Fallbeispiel, nicht aktiv von den Schülern/innen genutzt wird. Vielmehr handelt es sich oftmals um ein Angebot von Seiten Lehrender, die ihre Bereitschaft zur Partizipation sowohl verbal als auch non-verbal den Schülern/innen vermitteln. Auch wenn Kapitel 5.5.1 (Fallbeispiel 5-7) zeigt, dass während Gruppenarbeiten Steuerungsaktivitäten zum Einsatz kommen, die typisch für den fragend-entwickelnden Unterricht sind (IRE-Strukturen), ermöglichen Lehrer/innen bei Gruppenarbeiten mittels unterschiedlicher Verfahren den Schülern/innen weitaus größere Spielräume, konditionelle Relevanzen zu erkennen und/oder diese eigeninitiativ im Rahmen ihrer Gruppe gegenüber der Lehrkraft zu eröffnen. Dies hängt – wie in Kapitel 5.5.4 gezeigt werden konnte – nicht unwesentlich mit der Tatsache zusammen, dass bei Gruppenarbeiten die Lösungen der Schüler/innen erst zeitversetzt im Klassenplenum sichtbar werden. Wie in Kapitel 5.5.4 ersichtlich wird, forciert die Lehrerin an keiner Stelle aktiv eine Antwort, sondern überlässt es (entgegen Frontalunterrichtsphasen) den Schülerinnen, ob sie selbstbestimmt in Interaktion mit der Lehrerin treten und mit ihr gemeinsam die Paradoxie bearbeiten (wollen).

Neben sog. schülerzentrierten Unterrichtsformen, die von Lehrern/innen an didaktisch und thematisch geeigneten Stellen in ihren Unterricht integriert werden, zeigt das Datenkorpus, dass das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch bei allen Lehrkräften und Klassen eine dominante Rolle einnimmt. **Kapitel 6** fokussierte die Frage, welche Beteiligungspotenziale im fragend-entwickelnden Unterricht vorhanden sind und welche Beteiligungsmöglichkeiten sich wie und auf welche Art und Weise für die Schüler/innen eröffnen. Dabei wurden sprachlich-diskursive Partizipationsanforderungen (Kapitel 6.1) von Lehrern/innen in ihrem sequenziellen Umfeld näher beleuchtet, um die Frage zu beantworten, welche Beteiligungsanforderungen und -möglichkeiten für die Schüler/innen etabliert werden und welche Potenziale jeweils enthalten sind. Neben dem interaktionalen Umfeld, in dem Fragen gestellt werden, fokussierte das Kapitel, welche sprachlichen und diskursiven Anforderungen Lehrer/innen in ihren Zugzwängen und Rückmeldungen wie und auf welche Art und Weise etablieren und relevant setzen. Im Datenkorpus fällt auf, dass Schüler/innen an spezifischen Stellen Fragen an Lehrer/innen richten. Da dies in Bezug auf die Frage nach Beteiligungspotenzialen im Unterricht äußerst relevant ist, wurden diese in die Analyse aufgenommen. Dabei stand die Frage im Zentrum, ob und wie Lehrer/innen Schülerfragen im Unterricht relevant setzen und damit (weiter)arbeiten.

Wie die Analyse zeigt, sind es vorwiegend Lehrerfragen, die sequenzinitierende Funktion haben und unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen. Fragen setzen dabei unterschiedliche Anspruchsniveaus relevant, wobei Partizipation sowohl auf interaktionaler Ebene (*WAS?*) als auch auf Ebene des Turn-Taking-Systems (*WIE?*) zum Tragen kommt. Dass diese beiden Ebenen der Partizipation in der Regel nicht voneinander getrennt werden können, zeigt sich an sog. W-Fragen. So können diese nicht als isolierte sprachliche Kategorien betrachtet werden; vielmehr geben sie nur in ihrem sequenziellen und inhaltlichen Kontext Auskunft über das Anspruchsniveau der Frage, wobei nicht selten längere Aushandlungssequenzen (re-)etabliert werden, die auf einem kognitiv und kommunikativ anspruchsvollen Niveau angesiedelt sind (Begründungen liefern vs. Nennen eines Fachbegriffs). Gerade das Liefern von Begründungen und Argumentationen (Kapitel 6.1.1) stellt eine kognitiv und kommunikativ anspruchsvolle Beteiligung dar. Gesprächsanalytisch kommen dabei unterrichtliche Sequenzketten aus IRE zum Einsatz, um Partizipation zu ermöglichen und zu forcieren. "Forcierungsarbeiten" werden mittels unterschiedlicher Verfahren durchgeführt, wie bspw. Spiegelung, ironische Kommentare, Wiederholung der Aufgabe oder Aufforderungen zur Präzisierung. Neben exklusiven Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Ausschnitt 6-1) werden auch Mehrparteienkonstellationen (vgl. Ausschnitt 6-2) von Lehrern/innen evoziert, was sich in einem Wechsel der Partizipationsstrukturen niederschlägt. Als auffallend stellt sich dabei heraus, dass einzelne Schülerbeiträge nicht isoliert behandelt werden; so setzen Lehrer/innen dargelegte Antworten relevant, an denen andere Schüler/innen weiterarbeiten können, wobei die für den Unterricht typischen IRE-Strukturen (*initiation-reply-evaluation*) partizipationssteuernde Funktion haben. Neben Begründungen und Argumentationen kommt in meinem Fallbeispiel eine Vielzahl an Fällen vor, an denen an Fachbegriffen (Kapitel 6.1.2) gearbeitet wird. Im Gegensatz zu Argumentationen/Begründungen kommen bei der Arbeit an und mit Fachtermini selten längere Aushandlungssequenzen zum Einsatz. So gehen Lehrer/innen nach Klärung und/oder Definition des Begriffs relativ schnell zum nächsten Begriff über. Neben Fragen im laufenden Unterricht enthält das Datenkorpus Fälle, in denen Schüler/innen nach Stillarbeitsphasen ihre Ergebnisse im Plenum präsentieren sollen. Dabei lassen sich interessante Erkenntnisse in Bezug auf die Partizipationsstrukturen festmachen. Das Datenkorpus zeigt, dass die Sammlung von Ergebnissen durchwegs im Rahmen des fragend-entwickelnden Unterrichts angesiedelt ist. Es handelt sich zwar um eine lehrergesteuerte Partizipationsform, die jedoch mit mikro-strukturellen Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen versehen ist. So zeigt das Datenkorpus, dass sich Schüler/innen der jeweiligen Gruppe sowohl um den Turn mittels Handzeichen bewerben als auch ohne vorherige Bewerbung um den Turn ihre Lösungen darlegen, ohne dass es zu Sanktionen durch Lehrer/innen kommt. In Bezug auf schülerinitiierte Fragen im Unterricht (Kapitel 6.2) zeigt die Analyse, dass Fragen von Schülern/innen durchwegs Priorität gegeben wird. So werden diese entweder unmittelbar nach der Fragestellung bearbeitet oder auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Dass Fragen von Schülern/innen Vorrang haben, lässt sich daran zeigen, dass Versuche von anderen Schülern/innen, die Partizipationsstrukturen zu verändern, von Lehrern/innen ignoriert werden. Es kommen hier epistemische

Aushandlungssequenzen zum Tragen, in denen Lehrer/innen und Fragesteller/innen an der gemeinsamen Erlangung von Intersubjektivität arbeiten.

Mit dieser Arbeit konnte ein Beitrag zur multimodalen Interaktionsanalyse im unterrichtlichen Setting geleistet werden. Gerade das Videomaterial ist (neben dem Verbalen) ein Gewinn, wenn es darum geht, Partizipation und deren Etablierungsformen in ihrer Ganzheitlichkeit zu erfassen. So wären an manchen Stellen u.U. wertvolle Informationen verloren gegangen, wenn die Analyse von einer reinen Konzentration auf das Verbale geleitet gewesen wäre. Die Ergebnisse der einzelnen Analysekapitel zeigen, dass Partizipation im Unterricht in allen Phasen und Formen des Unterrichts eine zentrale Rolle spielt und die darin etablierten Praktiken von Seiten Lehrender die jeweilige Phase/Form des Unterrichts in markanter Weise konstituieren. Obgleich Fragen eine zentrale Rolle im Unterricht spielen, zeigt die Analyse, dass weitaus mehr Verfahren zum Einsatz kommen, um Schüler/innen aktiv an der Wissenskonstruktion zu beteiligen. Neben Instruktionen, dem Liefern von Hinweisen, die zur Reflexionsfähigkeit anregen sollen, oder sich Zur-Verfügung-Stellen (vgl. Kapitel 5) kommen im Rahmen von "Forcierungsarbeiten" u.a. Spiegelungen, ironische Kommentare, Wiederholungen der Aufgabenstellung oder Aufforderungen zur Präzisierung zum Einsatz (vgl. Kapitel 6). Beteiligungsmöglichkeiten werden dabei nicht selten so lange aufrechterhalten, bis eine Antwort ratifizierungsfähig ist. Wie das Datenkorpus zeigt, eröffnet das In-Gang-Setzen konditioneller Relevanzen durch Lehrer/innen unterschiedliche Anforderungen an die Schüler/innen, wenn es darum geht, mündlich erarbeitete Redebeiträge an der Tafel aufzuschreiben. So werden Beiträge so lange bearbeitet, bis ein "ausgereiftes" Produkt entstanden ist, das aufgeschrieben werden kann (vgl. Ausschnitt 6-7). Unter dem Aspekt eines ganzheitlichen Partizipationsmanagements ist der Aspekt der Triangulation aufschlussreich, da z.B. beim Einsatz der Tafel – im Unterschied zu einer rein mündlich festgehaltenen Ergebnissammlung – unterschiedliche Anforderungen durch Lehrer/innen sprachlich relevant gesetzt werden. Von analytischem Interesse wären bspw. die Unterschiede zwischen mündlichen und somit sich verflüchtigenden Schülerbeiträgen und schriftlich dokumentierten Darlegungen, die an der Tafel konserviert werden. Es ist zu erwarten, dass sich – neben Präzision – auch spezifische formal-sprachliche Praktiken durch Lehrer/innen festmachen lassen.

Welche Form der Beteiligung von Lehrern/innen erwartet wird und welche Potenziale dabei für die Schüler/innen enthalten sind, ergeben sich aus dem Zusammenspiel zwischen formaler Ebene (WIE?) und der inhaltlichen Anforderung (WAS?). So können W-Fragen – je nach sequenziellem Kontext – durchaus längere Aushandlungssequenzen in Gang setzen (insbesondere bei Begründungen), wobei das Turn-Taking-System immer wieder (re-)aktualisiert wird. Dabei kommen sowohl (und tw. längere) exklusive Beteiligungsmöglichkeiten und -anforderungen (vgl. Kapitel 6, Ausschnitt 6-1) als auch Mehrpersonenadressierungen (vgl. Ausschnitt 6-2) so lange zum Einsatz, bis eine ratifizierungsfähige Antwort sichtbar wird.

Als Fazit dieser Arbeit kann festgehalten werden: Partizipation bzw. deren Handlungspotenziale für die Schüler/innen werden im Wesentlichen durch die jeweilige

Form/Phase des Unterrichts und die darin stattfindenden Steuerungs- und Managementaktivitäten durch Lehrer/innen konstituiert. Aufgrund ihrer schulischen Sozialisation und Erfahrung wissen Schüler/innen i.d.R., welche Potenziale in der jeweiligen Form und Phase des Unterrichts für sie vorhanden sind (vgl. freie Sprecherwahl im Rahmen von Gruppenarbeiten). Auch wenn innerhalb einer Stunde verschiedene Steuerungsverfahren eingesetzt werden und unterschiedliche Möglichkeiten zur Partizipation für die Schüler/innen eröffnet werden, konnte die eingehende Analyse der unterschiedlichen Fälle zeigen, dass es sich beim Unterrichtsgespräch (und der Frage nach Partizipation) weniger um eine abwechslungsreiche kommunikative Form handelt als vielmehr um eine für die jeweilige Form/Phase fest etablierte Partizipations- und Kommunikationsstruktur, die durch rekurrente und die Unterrichtsform bzw. -phase konstituierende Steuerungsaktivitäten von Seiten Lehrender multimodal *displayed* werden, kurz: das Unterrichtsgespräch zeichnet sich mikroanalytisch durch unterschiedliche Formen und Phasen konstituierende Handlungs- und Gesprächspraktiken aus, die durchaus eine normative Gesprächskultur etablieren, und je nach Steuerungsaktivität von Seiten Lehrender sowohl auf inhaltlicher (WAS?) als auch auf formaler Ebene (WIE?) unterschiedliche Beteiligungspotenziale enthalten. Was sich aus den Ergebnissen ferner folgern lässt, ist, dass die jeweiligen Formen und Phasen des Unterrichts (mit ihren spezifischen Handlungspotenzialen) durchaus der partizipativen Orientierung dienen, da sich eine gewisse Musterhaftigkeit festmachen lässt. Dabei kommen konkrete Realisierungen zum Tragen, wie z.B. Verteilung der Rederechte und -zwänge, Beteiligungspotenziale, Erkennen schülerseitiger Relevanzen, etc., die im interaktiven Verlauf – je nach Form/Phase Regelmäßigkeiten festmachen lassen. Es kann gefolgert werden, dass Unterrichtsanfänge, Gruppenarbeiten und der fragend-entwickelnde Unterricht einzelne temporär begrenzte Interaktionsräume darstellen, die in großem Maße durch die darin etablierten (verbalen und nonverbalen) Handlungspraktiken von Seiten Lehrender konstituiert werden und spezifische Beteiligungspotenziale enthalten. Das Unterrichtsgespräch als soziales und institutionalisiertes kommunikatives Ereignis fungiert dabei als Rahmen, innerhalb dessen verschiedene, den Unterricht konstituierende, Interaktionsräume zum Tragen kommen, in denen spezifische Handlungspotenziale für die Schüler/innen vorhanden sind.

## 8. Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. & Schüssler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Wiss. Buchges.: Darmstadt.
- Auer, P. (1999). *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern* (Bd. 60). Tübingen: Max Niemeyer.
- Auer, P. (2020). Die Struktur von Redebeiträgen und die Organisation des Sprecherwechsel. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S. 106–235). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Baacke, D. & Brücher, B. (1982). *Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim: Beltz.
- Bamberg, M. (2000). Critical personalism, language development. *Theory & Psychology*, 10(6), 749–767.
- Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Sydney: Adobe Systems Pty Ltd.
- Bauer, A. (2020). Reparaturen. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S. 331–414). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bauersfeld, H. (1978). *Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht*. Hannover: Schroedel.
- Baumert, J. (2003). *Lehrkräfte müssen sich in ihren Unterricht schauen lassen*. GEW Bayern. Abgerufen am 23. Januar 2022, von <https://www.gew-bayern.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=39094&token=59967c3ac0aff90e532ab5aea9495766c9930958&sdownload=&n=DDS2003-04.pdf>
- Beck, M. (1994). *Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung*. Röhrig Universitätsverlag.
- Becker-Mrotzek, M. (2011). Erzählen im Erzählkreis. Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 54(80), 31–45.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2001). *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer.
- Behnke, Y. (2017). Visuelle Aspekte eines modernen Geographieschulbuches: Visual Literacy und Herausforderungen beim Wissenserwerb mit Bildern, Texten und Bild-Text-Kombinationen. In H. Jahnke, A. Schlottmann & M. Dickel (Hrsg.), *Räume visualisieren: Geographiedidaktische Forschungen*. (Bd. 62, S. 33–54). Münsterscher Verlag der Wissenschaft.
- Bergmann, J. (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Academia. Abgerufen am 10.1.2020, von [https://www.academia.edu/47442924/\\_1988\\_Ethnomethodologie\\_und\\_Konversationsanalyse](https://www.academia.edu/47442924/_1988_Ethnomethodologie_und_Konversationsanalyse)
- Bergmann, J. (2011). Von der Wechselwirkung zur Interaktion - Georg Simmel und die Mikrosoziologie heute. In T. Hartmann, O. Rammstedt & I. Meyer (Hrsg.), *Georg Simmels große „Soziologie“. Eine kritische Sichtung nach hundert Jahren* (S. 125–148). Bielefeld: Transcript.
- Berkemeier, A. (2006). *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Biechele, B. (1997). Visualisierung in Lehrwerken für DaF: Ein Beitrag zur Gedächtnisschulung? In A. Wolff (Hrsg.), *Gedächtnis und Sprachlernen*,

- prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen* (S. 57–71). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Biechele, B. (2006). Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. *Intercultural Journal for Intercultural Business*, 1, 17–50.
- Birkner, K. (2006). *Subjektive Krankheitstheorien im Gespräch*. Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 13. Januar 2022, von <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2006/ga-birkner.pdf>
- Birkner, K. (2017). Erzählen im Arzt/Patient-Gespräch. In M. Huber & W. Schmid (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (S. 547–566). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Birkner, K. (2020a). Grundlegendes. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S. 3–31). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Birkner, K. (2020b). Sequenzstruktur. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S. 236–330). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Birkner, K., Auer, P., Bauer, A. & Kotthoff, H. (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Birkner, K. & Burbaum, C. (2013). *Suchbewegungen im Therapiegespräch. Formen der interaktiven Bearbeitung von Kausalattributionen bei körperlichen Beschwerden ohne Organbefund*. Interaction and Linguistic Studies. Abgerufen am 13. Januar 2022, von <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/53/inlist53.pdf>
- Bittner, S. (2006). *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. University of Kentucky. Abgerufen am 24. Januar 2022, von <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>
- Bolden, G. B. (2013). Unpacking „Self“: Repair and Epistemics in Conversation. *Social Psychology*, 26, 87–107.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandt, B. (2015). Partizipation in Unterrichtsgesprächen. In H. Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch*. (S. 37–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Brandt, B., Krummheuer, G. & Naujok, N. (2001). Zur Methodologie kontextbezogener Theoriebildung im Rahmen von interpretativer Grundschulforschung. In S. Aufschnaiter & M. Welzel (Hrsg.), *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung* (S. 17–40). Münster, New York, München, Berlin: Waxman.
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume - eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildung, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 87–107.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Deutsche Schule*, 94, 318–329.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2013). Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 336–356.
- Brinker, K. (1988). *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter.

- Brinkmann, M. & Rödel, S. (2018). *Pädagogisch-phänomenologische Videographie*. ResearchGate net. Abgerufen am 12. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/325209511\\_Padagogisch-phänomenologische\\_Videographie](https://www.researchgate.net/publication/325209511_Padagogisch-phänomenologische_Videographie)
- Brüning, L. & Saum, T. (2006). *Frontalunterricht und kooperatives Lernen*. Ludger/Brüning.de. Abgerufen am 27. Januar 2022, von [https://ludgerbrue-ning.de/cm4all/uproc.php/0/1%20Kooperatives%20Lernen/Br%C3%BCning\\_Saum\\_KL%20und%20Frontalunterricht\\_2006.pdf?cdp=a&\\_=16b6f812460](https://ludgerbrue-ning.de/cm4all/uproc.php/0/1%20Kooperatives%20Lernen/Br%C3%BCning_Saum_KL%20und%20Frontalunterricht_2006.pdf?cdp=a&_=16b6f812460)
- Brunsing, T. (2016). *Landeskundliche Abbildungen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Die Entwicklung des Bildeinsatzes in den Jahren 2000 bis 2010*. DAAD. Abgerufen am 26. Januar 2022, von [http://www.daf.de/downloads/InfoDaF\\_2016\\_Heft\\_5.pdf](http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2016_Heft_5.pdf)
- Budke, A. (2013). Stärkung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos? In K. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach* (S. 353–364). Münster, München: Waxmann.
- Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen - Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck & E.T.A.L. (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. (7. Aufl., S. 9–31). Münster: Waxmann.
- Candela, A. (1999). Student's Power in Classroom Discourse. *Linguistics and Education*, 10(2), 139–163.
- Carroll, D. (2006). *Co-constructing Competence : Turn construction and repair in novice-to-novice second language interaction*. British Library ETHOS. Abgerufen am 20. Januar 2022, von <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.511295>
- Chin, C. (2006). Teacher Questioning in Science Classrooms: What Approaches Stimulate Productive Thinking? *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 183–192.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815–843.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H., Schreuder, R. & Buttrick, S. (1983). Common Ground and the Understanding of Demonstrative Reference. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 245–259.
- Crabtree, A. (2000). Remarks on the social organisation of space and place. *Journal of Mundane Behavior*, 25–44.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dausendschön-Gay, U. & Gay, R. (2016). Warten im Klassenraum als institutionelle Praktik. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Bd. 72, S. 263–303). Tübingen: Gunter Narr Francke.
- Davis, M. (1971): „That's interesting!“ *Philosophy of Social Science*, 1, 309-344.
- de Stefani, E. & Mondada, L. (2010). Die Eröffnung sozialer Begegnungen im öffentlichen Raum: Die emergente Koordination räumlicher, visueller und verbaler Handlungsweisen. In L. Mondada & R. Schmitt (Hrsg.), *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion* (Bd. 47, S. 103–171). Tübingen: Gunter Narr Francke.
- Deppermann, A. (2013). *Multimodal interaction from a conversation analytic perspective*. Leibniz Institut für Deutsche Sprache. Abgerufen am 9. Januar 2022, von <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/year/2013/docId/1067>

- Deppermann, A. (2014). Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In S. Staffeldt & J. Hagemann (Hrsg.), *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich* (Bd. 27, S. 19–47). Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, A. (2017). *Konversationsanalyse und diskursive Psychologie*. Deutsche Nationalbibliothek. Abgerufen am 18. Januar 2022, von <https://dnb.info/1126129739/34>
- Deppermann, A. & Schmitt, R. (2007). Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Bd. 38, S. 15–55). Tübingen: Gunter Narr Francke.
- Dickel, M. & Hoffmann, K. (2012). Mit Bildern umgehen. Zwischen Spielraum und Festlegung. *Geographie in Schule*, 12–19.
- Diegritz, T. & Rosenbusch, H. (1977). *Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* TeLearn. Abgerufen am 4. Februar 2022, von <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dittmar, N. (1988). Zur Interaktion von Themenkonstitution und Gesprächsorganisation am Beispiel des therapeutischen Diskurses. *Linguistische Berichte*, 113, 64–85.
- Drew, P. (1997). „Open“ class repair initiators in response to sequential sources of trouble in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28, 69–101.
- Dünne, J. & Günzel, S. (2006). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Edwards, A. & Furlong, V. (1978). *The language of teaching. Meaning in classroom and interaction*. London: Heinemann.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Egbert, M. (2009). *Der Reparaturmechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Gunter Narr Francke.
- Elstgeest, J. (1985). The right question at the right time. In W. Harlen (Hrsg.), *Primary science: Taking the plunge* (S. 36–46). Oxford: Heinemann.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotype: Some Research Procedures and their Rationales. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Hrsg.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (S. 571–585). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Fankhauser, R. (2013). *Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Kreises?* Forum qualitative Sozialforschung. Abgerufen am 12. Januar 2022, von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1868/3487?inline=1>
- Fankhauser, R. (2016). *Sehen und Gesehen Werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung*. FQS Qualitative Sozialforschung. Abgerufen am 9. Januar 2022, von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2561/4007>
- Faust-Siehl, G. (1992). *Sprechen und Mitdenken : Anregungen zur Veränderung des Unterrichtsgesprächs*. Universität Bamberg. Abgerufen am 20. Januar 2022, von <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/42209>

- Fluck, H. (1992). *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Francke.
- Foolen, A. (1983). Sinclair & Coulthard und der Anfang von Unterrichtsstunden. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen* (S. 422–427). Tübingen: Gunter Narr Francke.
- Francis, D. & Heester, S. (2004). *An Invitation to Ethnomethodology*. London: Sage Publications.
- Fransecky, R. & Debes, J. (1972). *Visual Literacy: A Way to Learn - A Way to Teach*. Institute of Education Sciences. Abgerufen am 25. Januar 2022, von <https://eric.ed.gov/?id=ED064884>
- Freed, A. & Ehrlich, S. (2010). "Why do you ask?" *The function of questions in institutional discourse*. New York: Oxford University Press.
- Frenzke-Shim, A. (2018). *Bildbezogene Interaktionen an Tablet. Interaktionale Muster, Funktionen von Bildern und Bildkompetenz im fremdsprachlichen Unterricht*. Verlag für Gesprächsforschung. Abgerufen am 12. April 2020, von <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2018/frenzke.html>
- Gardner, R. (2004). Conversation Analysis. In A. Davies & C. Elder (Hrsg.), *The Handbook of Applied Linguistics* (S. 262–285). Malden, Maas [u.a.]: Blackwell Publishing.
- Gardner, R. & Wagner, J. (2004). *Second language conversations*. London [u.a.]: Continuum.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. London: Free Press.
- Goffman, E. (1971a). *Relations in public: microstudies of the public order*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1971b). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Pelican Books.
- Goffman, E. (1971c). *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1982). *The interaction order*. Jstor. Abgerufen am 10. Januar 2022, von <https://www.jstor.org/stable/2095141>
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. ResearchGate net. Abgerufen am 19. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/299534834\\_Conversational\\_Organization\\_Interaction\\_Between\\_Speakers\\_and\\_Hearers](https://www.researchgate.net/publication/299534834_Conversational_Organization_Interaction_Between_Speakers_and_Hearers)
- Goodwin, C. (2000). *Practices of seeing: Visual analysis: An ethnomethodological approach*. ResearchGate net. Abgerufen am 19. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/228740599\\_Practices\\_of\\_seeing\\_Visual\\_analysis\\_An\\_ethnomethodological\\_approach#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/228740599_Practices_of_seeing_Visual_analysis_An_ethnomethodological_approach#fullTextFileContent)
- Goodwin, C. (2003). *The semiotic body in its environment*. ResearchGate net. Abgerufen am 19. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/228901991\\_The\\_semiotic\\_body\\_in\\_its\\_environment](https://www.researchgate.net/publication/228901991_The_semiotic_body_in_its_environment)
- Goodwin, C. (2014). *The intelligibility of gesture within a framework of co-operative action*. ResearchGate net. Abgerufen am 13. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/265786506\\_The\\_intelligibility\\_of\\_gesture\\_within\\_a\\_framework\\_of\\_co-operative\\_action](https://www.researchgate.net/publication/265786506_The_intelligibility_of_gesture_within_a_framework_of_co-operative_action)
- Goodwin, C. & Goodwin, M. (2004). Participation. In A. Duranti (Hrsg.), *A companion to linguistic anthropology* (S. 222–244). Malden MA: Blackwell.

- Goodwin, M. & Goodwin, C. (1986). *Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word*. ResearchGate net. Abgerufen am 19. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/265103342\\_Gesture\\_and\\_coparticipation\\_in\\_the\\_activity\\_of\\_searching\\_for\\_a\\_word](https://www.researchgate.net/publication/265103342_Gesture_and_coparticipation_in_the_activity_of_searching_for_a_word)
- Graesser, A. & Person, N. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104–137.
- Grell, P. & Rau, F. (2011). *Partizipationslücken - Social Software in der Hochschullehre*. Medienpädagogik. Abgerufen am 23. Januar 2022, von <https://www.medienpaed.com/article/view/144>
- Gülich, E. & Mondada, L. (2008). *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Haag, L. (2019). Entwickelnde Formen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 184–193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L., Hanffstengel, U. & Dann, H. (2001). Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(6), 929–941.
- Haag, L., von Hanffstengel, U. & Dann, H. (2001). Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(6), 929–941.
- Hackl, B. & Stifter, A. (2018). In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 299–319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hall, E. (1968). Proxemics. *Current Anthropology*, 9(2/3), 88–108.
- Hall, J. (2007). *Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning*. The Modern Language Journal. Abgerufen am 20. Januar 2022, von <https://online-library.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00619.x>
- Hansmann, O. (2009). *Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten*. Münster: Waxmann.
- Harren, I. (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Verlag für Gesprächsforschung. Abgerufen am 15. Juni 2020, von <http://verlag-gespraechsforschung.de/2015/pdf/unterricht.pdf>
- Haubrich, H. (1995). Bilder interpretieren. *Geographie heute*, 50–51.
- Hausendorf, H. (2010). Interaktion im Raum. Interaktionsarchitektonische Bemerkungen zu einem vernachlässigten Aspekt von Anwesenheit. In A. Deppermann & A. Linke (Hrsg.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. (S. 163–197). Berlin: De Gruyter.
- Hausendorf, H. (2012). *Der Hörsaal als Interaktionsraum. Ein exemplarischer Beitrag zur Archäologie der Vorlesung*. Universität Zürich. Abgerufen am 17. Januar 2022, von [http://doc.rero.ch/record/31807/files/Hausendorf\\_Heiko\\_-\\_Der\\_H\\_rsaal\\_als\\_Interaktionsraum\\_20130417.pdf](http://doc.rero.ch/record/31807/files/Hausendorf_Heiko_-_Der_H_rsaal_als_Interaktionsraum_20130417.pdf)
- Hausendorf, H. & Kesselheim, W. (2016). Die Lesbarkeit des Textes und die Benutzbarkeit der Architektur. Text- und Interaktionslinguistische Überlegungen zur Raumanalyse. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. (Bd. 72, S. 55–89). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hausendorf, H., Mondada, L. & Schmitt, R. (Hrsg.). (2012). *Raum als interaktive Ressource* (Bd. 62). Tübingen: Gunter Narr Francke.
- Hausendorf, H. & Schmitt, R. (2016). Standbildanalyse als Interaktionsanalyse: Implikationen und Perspektiven. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Bd. 72, S. 161–189). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Haviland, J. (1996). *Pointing, gesture spaces, and mental maps*. University of California. Abgerufen am 14. Februar 2022, von

- <https://pages.ucsd.edu/~jhaviland/Publications/Pointing/Haviland-1996-POINTINGMentalMapsReconstituted.pdf>
- Heath, C. (1986). *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, C. (1997). The Analysis of Activities in Face to Face Interaction Using Video. In D. Silverman (Hrsg.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (S. 183–200). Los Angeles, London [u.a.]: Sage Publications.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2011). *Video in Qualitative Research. Analysing School Interaction*. Los Angeles [u.a.] Sage Publications.
- Heidtmann, D. & Föh, M. (2007). Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. (Bd. 38, S. 263–293). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Heidtmann, D. & Schmitt, R. (2011). Interaktive Diktieren: Komplexe Handlungsanforderungen im Epochenunterricht. In R. Schmitt (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. (1. Aufl., Bd. 41, S. 179–225). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Helmke, A. & Brühwiler, C. (2018). Unterrichtsqualität. In D. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 860–869). Weinheim: Beltz.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–130). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Herrle, M., Rauin, U. & Engartner, T. (2016). Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealitäten. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8–30). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2018). Koordination im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 103–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrle, M. (2020). Koordination als Gegenstand mikroethnographischer Interaktionsforschung. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff et al. (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (1. Aufl., S. 166–179). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hesse, H. (1976). Die Schülerfrage im Geschichtsunterricht. In W. Fürnrohr & H. G. Kirchhoff (Hrsg.), *Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik* (S. 185–197). Stuttgart: Klett.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Garnier, H. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. ResearchGate net. Abgerufen am 23. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/44837489\\_Teaching\\_mathematics\\_in\\_seven\\_countries\\_Results\\_from\\_the\\_TIMSS\\_1999\\_video\\_study](https://www.researchgate.net/publication/44837489_Teaching_mathematics_in_seven_countries_Results_from_the_TIMSS_1999_video_study)
- Hitzler, S. (2012). *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoang, Y. (2000). *Vermittlung von „Visual Literacy“ durch Computeranimation im Kunstunterricht*. Freie Universität Berlin. Abgerufen am 26. Januar 2022, von <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/3055>
- Hoberg, R. (1979). Möglichkeiten und Grenzen der Behandlung von Fachsprachen im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 31(5), 6–21.
- Hofer, M. (1981). Handlung und Handlungstheorien. In H. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* (S. 159–166). München: Ehrenwirth.

- Howahl, S., Büning, C. & Temme, D. (2020). Zur videogestützten Beobachtbarkeit von Gerichtetheit menschlicher Bewegung. Indikatoren für Sinnerleben und Teilhabe im Tanz. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff et al. (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 93-112). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2000). Videografien als Beobachtungsmethoden in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kleinkindforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. (S. 185–202). Weinheim: Juventa.
- Hultgren, A., Cameron, D., Freed, A. & Ehrlich, S. (2010). "How May I Help You?": Questions, Control, and Customer Care in Telephone Call Center Talk. In „*Why Do You Ask?: The Function of Questions in Institutional Discourse*“ (S. 322–342). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis: Principles, Practices, and Applications*. Cambridge [u.a.]: Polity Press.
- Ingwer, P. (2007). Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Bd. 38, S. 195–225). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jahnke-Klein, S. (1998). *Der fragend-entwickelnde Unterricht - nichts für Mädchen?* Zentrum für pädagogische Berufspraxis Oldenburg. Abgerufen am 24. August 2020, von <http://www.staff.uni-oldenburg.de/sylvia.jahnke.klein/download/Fragend-entwickelnderUnterricht.pdf>
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button & J. Lee (Hrsg.), *Talk and social organization* (S. 86–100). Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Jörissen, S. (2011). „Ungleichungen zeigen“: Inszenierung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In R. Schmitt (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. (1. Aufl., Bd. 41, S. 109–143). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Jungwirth, H. (1994). Aufgabenlösungsprozesse in Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern. In H. Maier & J. Voigt (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung* (S. 112–142). Köln: Aulis-Verl. Deubner.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction*. ResearchGate net. Abgerufen am 19. Juli 2000, von [https://www.researchgate.net/publication/228733622\\_Teacher\\_turn-allocation\\_and\\_repair\\_practices\\_in\\_classroom\\_interaction\\_a\\_multisemiotic\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/228733622_Teacher_turn-allocation_and_repair_practices_in_classroom_interaction_a_multisemiotic_perspective)
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2014). *Videografische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kallmeyer, W. & Streek, J. (2001). Interaction by inscription. *Journal of Pragmatics*, 33, 465–490.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(1), 925–939.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(6), 867–882.
- Kawalkar, A. & Vijapurkar, J. (2013). *Scaffolding science talk: The role of teachers' questions in the inquiry classroom*. ResearchGate net. Abgerufen am 24. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/255745795\\_Scaffolding\\_Science\\_Talk\\_The\\_role\\_of\\_teachers%27\\_questions\\_in\\_the\\_inquiry\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/255745795_Scaffolding_Science_Talk_The_role_of_teachers%27_questions_in_the_inquiry_classroom)
- Kendon, A. (1979). Die Rolle des sichtbaren Verhaltens in der Organisation sozialer Interaktion. In K. Scherer & H. Wallbott (Hrsg.), *Nonverbale*

- Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten* (S. 202–235). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. & Ferber, A. (1973). A description of some human greetings. In M. Richard & J. Crook (Hrsg.), *Comparative ecology and behavior of primates* (S. 591–668). London/New York: Academic Press.
- Kesselheim, W. (2016). Videobasierte Raumforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld: Ein exemplarischer Einblick in unterschiedliche methodische Zugänge. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Bd. 72, S. 89–111). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kesselheim, W. & Hausendorf, H. (2007). Die Multimodalität der Ausstellungskommunikation. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Bd. 38, S. 339–377). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kindermann, T., Kühner, P. & Schmitt, R. (2011). Die Bearbeitung eines „brisanten“ Themas im Englischunterricht. In R. Schmitt (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik* (1. Aufl., Bd. 41, S. 31–69). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Klein, W. & Habscheid, S. (2012). *Dinge und Maschinen in der Kommunikation*. Stuttgart: Metzler.
- Kleinschmidt, K. (2016). Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern - Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Literalität in Schule Forschung*, 3(3), 98–114.
- Klingberg, L. (1987). *Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. Potsdamer Forschungen der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“*. Potsdam: Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“.
- Klippert, H. (2010). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klippi, A. (2006). *Nonverbal Behavior as Turn Constructional Units in Aphasic Conversation*. CiteSeerx. Abgerufen am 19. Januar 2022, von <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.1514&rep=rep1&type=pdf>
- KMK - Operatoren für das Fach Deutsch am Gymnasium. (2022). teachsam. Abgerufen am 24. August 2022, von [http://teachsam.de/bildungsstandards/Deutschland/Abitur/Deutsch/abi\\_deutsch\\_bista\\_5.htm](http://teachsam.de/bildungsstandards/Deutschland/Abitur/Deutsch/abi_deutsch_bista_5.htm)
- Knoblauch, H. & Heath, C. (1999). Technologie, Interaktion und Organisation: Die workplace studies. *Swiss Journal Sociology*, 25(2), 163–181.
- Koshik, I. (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277–309.
- Krummheuer, G. (2003). Argumentationsanalyse in der mathematikdidaktischen Unterrichtsforschung. *Zentralband für Didaktik der Mathematik*, 35(6), 247–256.
- Krummheuer, G. & Brandt, B. (2001). *Paraphrase und Traduktion. Partizipations-theoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Lee, Y. A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1204–1230.
- Leisen, J. (2007). *Unterrichtsgespräch: Fragend-entwickelnder Unterricht, sokratischer Dialog und Schülergespräche*. Josef Leisen. Abgerufen am 15. März 2019, von <http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/03%20Unterrichtsgespr%C3%A4ch%20-%20Fragend-entwickelnder%20Unterricht.pdf>

- Lenčová, K. (2016). *Ästhetisches und kulturelles Lernen mit Kunstbildern*. Comenius Universität. Abgerufen am 24. Januar 2022, von [http://www.rebe.rau.ro/RePEc/rau/cbccsr/2016-1/7.1\\_2016\\_Kolecani-Lencova\\_1.pdf](http://www.rebe.rau.ro/RePEc/rau/cbccsr/2016-1/7.1_2016_Kolecani-Lencova_1.pdf)
- Leuthold, H. (1951). Unterrichtsgespräch. In *Lexikon der Pädagogik* (S. 821–824). Bern: Francke.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University.
- Levinson, S. (1996). Language and Space. *Annual Review of Anthropology*, 25, 353–382.
- Levinson, S. (2003). *Space in Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University.
- Liebau, E., Miller-Kipp, B. & Wulf, C. (1999). *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie* (1. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lin-Huber, M. A. (1998). *Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich*. Bern [u.a.]: Hans Huber.
- Lipowsky, F. (2007). Gleicher Unterricht - gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeteiligung im Klassenunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 25(2), 125–147.
- Loska, R. (1995). *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons Methode der Gesprächsführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, M. & Ecarus, J. (1997). *Raubildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Wiesbaden: Leske und Budrich.
- Lucius/Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Narrative Identität und Positionierung*. Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 4. Februar 2022, von <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf>
- Macbeth, B. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736.
- Macbeth, D. (1990). Classroom order as practical action: The making and un-making of a quiet reproach. *British Journal of Sociology of Education*, 11(2), 189–214.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736.
- Margutti, P. (2006). Are you human beings?" Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education*, 17(4), 313–346.
- Markee, N. (2004). The organization of turns of off-task talk in second language classrooms. In R. Keith & P. Seedhouse (Hrsg.), *Applying conversation analysis*. (S. 197–213). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Markowitz, J. (1986). *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marshall, P., Rogers, Y. & Pantidi, N. (2011). *Using F-formations to Analyse Spatial Patterns of Interaction in Physical Environments*. The Open University. Abgerufen am 8. Februar 2022, von <http://mcs.open.ac.uk/pervasive/pdfs/MarshallCSCW2011.pdf>
- Mazeland, H. (1983). Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule: Linguistische und ethnomethodologische Analyse* (S. 77–101). Tübingen: Gunter Narr.
- Mazeland, H. (1984). *Eröffnungssequenzen in Unterrichtsstunden*. ResearchGate net. Abgerufen am 8. Januar 2022, von

[https://www.researchgate.net/publication/313726527\\_Eroffnungssequenzen\\_in\\_Unterrichtsstunden\\_Arbeitspapier\\_6\\_DFG-Projekt\\_%27Analysemethoden\\_von\\_Unterrichtskommunikation\\_DFG\\_AZ\\_Re\\_524\\_1-2#full-TextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/313726527_Eroffnungssequenzen_in_Unterrichtsstunden_Arbeitspapier_6_DFG-Projekt_%27Analysemethoden_von_Unterrichtskommunikation_DFG_AZ_Re_524_1-2#full-TextFileContent)

- McDermott, R. (1978). Criteria for an ethnographically adequate description of concerted activities and their contexts. *Semiotica*, 24, 245–275.
- McDermott, R. & Gospodinoff, K. (1979). Social contexts for ethnic borders and school failure. In A. Wolfgang (Hrsg.), *Nonverbal behavior. Applications and Cultural Implications* (S. 175–196). New York: Academica Press.
- McHoul, A. (1978). The Organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183–213.
- McHoul, A. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, 349–377.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass [u.a.]: Harvard University Press.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, M. & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 711–730.
- Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: Le pointage comme pratique de pris de tour. *Cahiers de linguistique Française*, 26, 169–192.
- Mondada, L. (2007a). Interaktionsraum und Koordinierung. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. (Bd. 38, S. 55–95). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mondada, L. (2007b). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 195–226.
- Mondada, L. (2016). Zwischen Text und Bild: Multimodale Transkription. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Bd. 72, S. 111–161). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mondada, L. & Schmitt, R. (2010). Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In L. Mondada & R. Schmitt (Hrsg.), *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion* (Bd. 47, S. 7–52). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, C. & Bohle, U. (2007). Das Fundament fokussierter Interaktion. Zur Vorbereitung und Herstellung von Interaktionsräumen durch körperliche Koordination. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Bd. 38, S. 129–167). Tübingen: Gunter Narr Francke.
- Müller, H. (2010). Lernaufgaben und der Aufbau des Wissens. In H. Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 84–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- Neber, H. (1987). Self-directed questioning: a survey of German-language-research. In J. Dillon (Hrsg.), *Questioning Exchange* (1. Aufl., S. 189–192). Taylor & Francis.
- Neumeister, N. (2009). "Wissen, wie der Hase läuft". Schüler erklären Sprichwörter. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 13–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neumeister, N. & Vogt, R. (2012). Erklären im Unterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 562–584). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Niegemann, H. & Stadler, S. (2001). Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 29(2), 171–192.

- Nolda, S. (2006). Pädagogische Rauman eignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung - Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2), 313–334.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1990). *Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation*. Institute of Education Sciences. Abgerufen am 8. Januar 2022, von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323581.pdf>
- Oestermeyer, U. & Eitel, A. (2014). *Lernen mit Text und Bild*. e-teaching.org. Abgerufen am 25. Januar 2022, von [https://www.e-teaching.org/et-resources/media/pdf/langtext\\_2014\\_oestermeier-uwe\\_eitel-alexander\\_lernen-mit-text-und-bild.pdf](https://www.e-teaching.org/et-resources/media/pdf/langtext_2014_oestermeier-uwe_eitel-alexander_lernen-mit-text-und-bild.pdf)
- Olsher, D. (2004). Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In R. Gardner & J. Wagner (Hrsg.), *Second language conversations* (S. 221–245). London: Continuum.
- Papantoniou, T. (2012). *Über die Darstellung von Problemtypen des Sprechens im Deutschen*. Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 17. Januar 2022, von <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2012/pdf/problemtypen.pdf>
- Paul, I. (2007). Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Bd. 38, S. 195–222). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche - Einführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. (S. 145–161). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, C. & Lipowski, F. (2007). *Mitmachen oder zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht*. Open Access Erziehungswissenschaften. Abgerufen am 23. Januar 2022, von [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5488/pdf/UnterWiss\\_2007\\_2\\_Pauli\\_Lipowsky\\_Mitmachen\\_Zuhoeren\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5488/pdf/UnterWiss_2007_2_Pauli_Lipowsky_Mitmachen_Zuhoeren_D_A.pdf)
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798.
- Payne, G. (1976). Making a lesson happen: An ethnomethodological analysis. In M. Hammersley & P. Woods (Hrsg.), *The Process of Schooling: A Sociological Reader* (S. 33–40). London: Routledge & Kegan Paul.
- Payne, G. & Hustler, D. (1980). Teaching the class: The practical management of a cohort. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), 49–66.
- Peeck, J. (1994). Wissenserwerb mit darstellenden Bildern. In B. Weidenmann (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen* (S. 59–94). Bern [u.a.]: Huber.
- Pehkonen, M. (2008). *Teachers' evaluative turns in Finnish CLIL classrooms*. University of Jyväskylä. Abgerufen am 20. Januar 2022, von <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18442>
- Petrova, V. (2005). *The interactive methods in the education of students from pedagogical specialities*. Thracian University. Abgerufen am 8. Januar 2022, von [http://tru.uni-sz.bg/tsj/vol3No8\\_1/V.Petrova.pdf](http://tru.uni-sz.bg/tsj/vol3No8_1/V.Petrova.pdf)
- Pettersson, R. (2010). *Bilder in Lehrmitteln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pettersson, R. (2013). *Views on Visual Literacy*. Journal on Images and Culture. Abgerufen am 25. Januar 2022, von [http://vjic.org/vjic2/?page\\_id=214](http://vjic.org/vjic2/?page_id=214)

- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. (S. 17–29). Wiesbaden: Springer.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2000). Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 344–364.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2006). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonographische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pineker-Fischer, A. (2016). *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Bielefeld: Springer.
- Pitsch, K. (2007a). Koordinierung von parallelen Aktivitäten. Zum Anfertigen von Mitschriften im Schulunterricht. In *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Bd. 38, S. 411–446). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Pitsch, K. (2007b). Unterrichtskommunikation revisited: Tafelskizzen als interaktionale Ressource. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 85, 59–80.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessment: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In M. Atkinson & P. Heritage (Hrsg.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis* (S. 57–101). Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Putzier, E. (2016). *Wissen - Sprache - Raum. Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Razfar, A. (2005). Language ideologies in practice: Repair and classroom discourse. *Linguistics and Education*, 16, 404–424.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Redder, A. (1984). *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Reh, S. & Labede, J. (2012). Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht. In B. Friebertshäuser, H. Kelle & H. Boller (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 89–103). Opladen: Budrich.
- Reitemeier, U. (2011). „Anreichern“ der Unterrichtsthematik. Ein Verfahren zur Bearbeitung der Perspektivendivergenz zwischen Lehrern und Schülern. In R. Schmitt (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik* (41. Aufl., Bd. 1, S. 143–179). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstunde*. Universität Zürich. Pädagogisches Institut. Abgerufen am 12. Januar 2022, von [https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc648f91b/Reusser\\_Pauli\\_2003\\_Videostudie.pdf](https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc648f91b/Reusser_Pauli_2003_Videostudie.pdf)
- Richardson, T. & Jensen, O. B. (2003). Linking discourse and space: Towards a cultural sociology of space in analysing spacial policy discourses. In *Urban studies* (Bd. 40, S. 7–22). ResearchGate net.
- Richert, P. (2005). *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). „Schön' guten Morgen!“ - Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. ResearchGate. Abgerufen am 12. April 2022, von [274](https://www.researchgate.net/profile/Norbert-Ricken/publication/324042461_Schon%27_guten_Morgen_Uberlegungen_zu_den_subjektivierenden_Effekten_von_Begrüßungsformen_im_Schulunterricht/links/5bdc1fd292851c6b27a0d1ab/Schoen-</a></p></div><div data-bbox=)

- guten-Morgen-Ueberlegungen-zu-den-subjektivierenden-Effekten-von-Be-gruessungsformen-im-Schulunterricht.pdf
- Rosenbusch, H., Dann, H. & Diegritz, T. (1999). Gruppenunterricht als Kommunikationssituation im Vergleich mit anderen Sozialformen des Unterrichts. In H. Dann, T. Diegritz & H. Rosenbusch (Hrsg.), *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen* (S. 358–363). Universitätsbibliothek Erlangen (Erlanger Forschungen).
- Rösler, D. & Schart, M. (2016). *Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte*. DAAD. Abgerufen am 24. Januar 2022, von [http://www.daf.de/downloads/Info-DaF\\_2016\\_Heft\\_5.pdf#page=3](http://www.daf.de/downloads/Info-DaF_2016_Heft_5.pdf#page=3)
- Rotering-Steinberg, S. (1995). Kooperative Formen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 23(4), 332–346.
- Rowe, M. (1974). Wait-Time and Rewards as Instructional Variables, their Influence on Language, Logic, and Fate Control: Part One – Wait-Time. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(2), 81–94.
- Ruch, H. (2021). *Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit*. Kassel: University Press.
- Ruoss, E. (2014). *Personelle Transitionen in Mehrpersonenkonstellationen: Zum Übergang von nicht-fokussierter in fokussierte Interaktion*. Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 8. Januar 2022, von <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2014/ga-ruoss.pdf>
- Sacks, H. (1971). Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. *Zur Soziologie der Sprache. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 5, 307–314.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (S. 21–27). Cambridge: Cambridge University.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In B. Graham & J. Lee (Hrsg.), *Talk and Social Organisation* (S. 54–70). Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation* (Bde. 1, 2). Malden [u.a.] Blackwell Publishing.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1978). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In J. Schenkhein (Hrsg.), *Studies in the organization of conversational interaction* (S. 7–57). New York: Academic Press.
- Sahrakhiz, S., Witte, M. & Harring, M. (2016). *Nähe und Distanz in der Lehrersprache. Eine Konversationsanalyse am Beispiel Draußenschule und Klassenzimmer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schank, G. (1981). *Untersuchungen zum Ablauf natürlicher Dialoge*. München: Hueber.
- Schaumburg, H. (2011). *Politische Bildung und das Web 2.0*. Medienpädagogik. Abgerufen am 23. Januar 2022, von <https://www.medienpaed.com/article/view/141/141>
- Schefflen, A. (1973). *Communicational structure. Analysis of a Psychotherapy Transaction*. Bloomington: Indiana U. Press.
- Schefflen, A. & Ashcraft, N. (1976). *Human Territories: How we Behave in Space-Time*. New York: Prentice-Hall.
- Schegloff, E. (1968). *Sequencing in Conversational Openings*. ResearchGate net. Abgerufen am 9. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/227672289\\_Sequencing\\_in\\_Conversational\\_Openings1#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/227672289_Sequencing_in_Conversational_Openings1#fullTextFileContent)

- Schegloff, E. (1972). *Notes on a Conversational Practice: Formulating Place*. ResearchGate net. Abgerufen am 7. Februar 2022, von [https://www.researchgate.net/profile/Emanuel-Schegloff/publication/290860836\\_Notes\\_on\\_conversational\\_practice\\_Formulating\\_place/links/5873e89208ae329d621d0ba0/Notes-on-conversational-practice-Formulating-place.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Emanuel-Schegloff/publication/290860836_Notes_on_conversational_practice_Formulating_place/links/5873e89208ae329d621d0ba0/Notes-on-conversational-practice-Formulating-place.pdf)
- Schegloff, E. (1980). Preliminaries to preliminaries: Can I ask you a question. *Sociological Inquiry*, 50(3–4), 104–152.
- Schegloff, E. (1984). On some gestures' relation to talk. In J. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (S. 266–296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (1987). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In J. Alexander (Hrsg.), *The micro-macro link* (S. 207–234). Berkeley [u.a.]: University of California Press.
- Schegloff, E. (1991). *Conversation Analysis Socially Shared Cognition*. ResearchGate net. Abgerufen am 9. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/232558091\\_Conversation\\_analysis\\_and\\_socially\\_shared\\_cognition#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/232558091_Conversation_analysis_and_socially_shared_cognition#fullTextFileContent)
- Schegloff, E. (1992). *Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation*. ResearchGate net. Abgerufen am 9. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/247389155\\_Repair\\_After\\_Next\\_Turn\\_The\\_Last\\_Structurally\\_Provided\\_Defense\\_of\\_Intersubjectivity\\_in\\_Conversation#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/247389155_Repair_After_Next_Turn_The_Last_Structurally_Provided_Defense_of_Intersubjectivity_in_Conversation#fullTextFileContent)
- Schegloff, E. (1997). Third turn repair. In G. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin & J. Baugh (Hrsg.), *Towards a social science of language* (Bd. 2, S. 31–39). Amsterdam [u.a.]: John Benjamins.
- Schegloff, E. (1998). Body torque. *Social Research*, 65(5), 536–596.
- Schegloff, E. (2000). When „Others“ Initiate Repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205–243.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction*. Los Angeles: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Schegloff, E. & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Schmitt, R. (2001). Die Tafel als Arbeitsinstrument und Statusrequisite. In I. Zsuzsanna & A. Kertész (Hrsg.), *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven* (S. 221–242). Frankfurt am Main: Lang.
- Schmitt, R. (2005). *Zur multimodalen Struktur von turn-taking*. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 8. Januar 2022, von <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf>
- Schmitt, R. (2007). *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Bd. 38). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmitt, R. (2009). *Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion*. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 8. Januar 2022, von <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/ga-schmitt.pdf>
- Schmitt, R. (2011). Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*, 41, 7–31.
- Schmitt, R. (2012a). *Gehen als situierte Praktik: „Gemeinsam gehen“ und „hinter jemandem herlaufen“*. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 8. Januar 2022, von <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2012/ga-schmitt.pdf>
- Schmitt, R. (2012b). Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset: Das Konzept „Interaktionsensemble“. In A. Deppermann, S. Engelberg & U. Waßner (Hrsg.), *Raum als interaktive Ressource* (Bd. 62, S. 37–89). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Schmitt, R. (2012c). *Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktion*. IDS Mannheim. Abgerufen am 8. Januar 2022, von [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3597/file/Schmitt\\_Zur\\_Multimodalit%c3%a4t\\_von\\_Unterst%c3%bctzungsinteraktion\\_2012.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3597/file/Schmitt_Zur_Multimodalit%c3%a4t_von_Unterst%c3%bctzungsinteraktion_2012.pdf)
- Schmitt, R. (2013). *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: Transcript.
- Schmitt, R. (2016). Der „Frame-Comic“ als Dokument multimodaler Interaktionsanalysen. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Bd. 72, S. 189–224). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmitt, R. & Dausendschön-Gay, U. (2015). *Freiraum schaffen im Klassenzimmer. Fallbasierte methodologische Überlegungen zur Raumanalyse*. IDS Mannheim. Abgerufen am 8. Januar 2022, von [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4222/file/Schmitt\\_Dausendschoen-Gay\\_Freiraum\\_schaffen\\_im\\_Klassenzimmer-2015.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4222/file/Schmitt_Dausendschoen-Gay_Freiraum_schaffen_im_Klassenzimmer-2015.pdf)
- Schmitt, R. & Deppermann, A. (2007). Monitoring und Koordination als Voraussetzung der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Bd. 38, S. 95–129). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmitt, R. & Hausendorf, H. (2016). Sprache und Raum: Eine neue Forschungsperspektive, ihre Ursprünge und ihr aktueller Entwicklungsstand. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Bd. 72, S. 9–27). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schnettler, B., Knoblauch, H. & Pötzsch, F. (2007). *Die Powerpoint-Präsentation. Zur Performanz technisierter mündlicher Gattungen in der Wissensgesellschaft*. Halem-Verlag. Abgerufen am 8. Januar 2022, von [https://www.halem-verlag.de/wp-content/uploads/2007/08/9783744500296\\_le.pdf](https://www.halem-verlag.de/wp-content/uploads/2007/08/9783744500296_le.pdf)
- Schroer, M. (2007). *Räume. Orte. Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schweer, M. (2000). *Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion*. Pub-Data Leuphana Repository. Abgerufen am 22. Januar 2022, von <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/267/file/schweer.pdf>
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16–24.
- Seedhouse, P. (2004). *Interactional Architecture of the Language Classroom: A conversation analysis perspective*. Malden [u.a.]: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2007). *On Ethnomethodological CA and “Linguistic CA”: A Reply to Hall*. *The Modern Language Journal*. Abgerufen am 20. Januar 2022, von <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00620.x>
- Seifried, J. & Sembil, D. (2005). Schülerfragen - ein brachliegendes didaktisches Feld. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(2), 229–245.
- Selting Et Al., M. (2009). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 12. Januar 2022, von <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhle, E. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. *Linguistische Berichte*, 173, 91–122.
- Sembil, D. & Gut-Sembil, K. (2004). Fragen hinter Schülerfragen - Schülerfragen hinterfragen. *Unterrichtswissenschaft*, 32(4), 321–333.

- Sidnell, J. (2005). Talk and practical epistemology: The social life of knowledge in a Caribbean community. *Language in Society*, 38, 372–375.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1992). Towards an Analysis of Discourse. In M. Coulthard (Hrsg.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (S. 1–34). Routledge.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Spiegel, C. (1999). *Argumentationen von Jugendlichen im Deutschunterricht*. ResearchGate net. Abgerufen am 9. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/242424042\\_Argumentation\\_von\\_Jugendlichen\\_im\\_Deutschunterricht\\_Zwei\\_Argumentationsformen](https://www.researchgate.net/publication/242424042_Argumentation_von_Jugendlichen_im_Deutschunterricht_Zwei_Argumentationsformen)
- Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Verlag für Gesprächsforschung. Abgerufen am 9. Januar 2022, von <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/unterricht.pdf>
- Spiegel, C. (2009). *Patienten mit somatoformen Störungen im psychotherapeutischen Gespräch: eine konversationsanalytische Untersuchung zur interaktiven Erarbeitung eines psychosomatischen Krankheitsverständnisses*. ResearchGate net. Abgerufen am 9. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/50238329\\_Patienten\\_mit\\_somatoformen\\_Stoerungen\\_im\\_psychotherapeutischen\\_Gespraech\\_eine\\_konversationsanalytische\\_Untersuchung\\_zur\\_interaktiven\\_Erarbeitung\\_eines\\_psychosomatischen\\_Krankheitsverstandnisses#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/50238329_Patienten_mit_somatoformen_Stoerungen_im_psychotherapeutischen_Gespraech_eine_konversationsanalytische_Untersuchung_zur_interaktiven_Erarbeitung_eines_psychosomatischen_Krankheitsverstandnisses#fullTextFileContent)
- Spiegel, C. (2013). Unterrichtsinteraktion im Deutschunterricht. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen* (S. 47–64). Tübingen: Stauffenburg.
- Spiegel, C. & Spranz-Fogasy, T. (2001a). *Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen*. Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Abgerufen am 9. Januar 2022, von <http://www.gespraechsforschung.de/preprint/spranz.pdf>
- Spiegel, C. & Spranz-Fogasy, T. (2001b). Zur Methodologie der Handlungsstrukturanalyse von Gesprächen. In Z. Iványi & A. Kertész (Hrsg.), *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven* (S. 243–258). Frankfurt am Main: Lang.
- Spinner, K. (2016). Methoden des Literaturunterrichts. In M. Boogaart (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2* (2. Aufl., S. 190–243). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spranz-Fogasy, T. (2006). *Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen*. Deutsche Nationalbibliothek. Abgerufen am 21. Mai 2022, von <https://d-nb.info/1126970905/34>
- Spreckels, J. (2011). „was ihr jetzt machen sollt“ - Aufgabenerklärungen im Deutschunterricht. In C. Bräuer & J. Ossner (Hrsg.), *Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. (Bd. 80, S. 69–101). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildung. (2004). isb Bayern. Abgerufen am 8. Januar 2019, von [https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26358.html](https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26358.html)
- Staiger, M. (2012). Bilder erzählen: Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In I. Oomen-Welke & M. Staiger (Hrsg.), *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik* (S. 41–52). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Stivers, T. & Rossano, F. (2010). Mobilizing Response. *Research on Language & Social Interaction*, 43(1), 3–31.
- Streek, J. (1993). Gesture and communication: Its coordination with gaze and speech. *Communication Monographs*, 60(4), 275–299.

- Streek, J. (1996). How to do things with things: Objects trouvés and symbolization. *Human Studies*, 19, 365–384.
- Stresing, A. (2009). *Patienten mit somatoformen Störungen im psychotherapeutischen Gespräch. Eine konversationsanalytische Untersuchung zur Erarbeitung eines psychosomatischen Krankheitsverständnisses*. ResearchGate.net. Abgerufen am 9. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/50238329\\_Patienten\\_mit\\_somatoformen\\_Stoerungen\\_im\\_psychotherapeutischen\\_Gesprach\\_eine\\_konversationsanalytische\\_Untersuchung\\_zur\\_interaktiven\\_Erarbeitung\\_eines\\_psychosomatischen\\_Krankheitsverstandnisses#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/50238329_Patienten_mit_somatoformen_Stoerungen_im_psychotherapeutischen_Gesprach_eine_konversationsanalytische_Untersuchung_zur_interaktiven_Erarbeitung_eines_psychosomatischen_Krankheitsverstandnisses#fullTextFileContent)
- Suchman, L. (1996). Constituting shared workspaces. In Y. Engeström & D. Middleton (Hrsg.), *Cognition and Communication at Work* (S. 35–60). New York: Cambridge University Press.
- Suchmann, L. A. & Trigg, R. H. (1991). Understanding Practice: Video as a Medium for Reflection and Design. In J. Greenbaum & M. Kyng (Hrsg.), *Design at Work: Cooperative Design of Computer Systems* (S. 65–89). London [u.a.]: Taylor & Francis.
- Swertz, C. (2013). *Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron?* Universität Wien. Abgerufen am 23. Januar 2022, von [https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2013\\_partizipation/2013\\_partizipation\\_v2.pdf](https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2013_partizipation/2013_partizipation_v2.pdf)
- Tannen, D. (1981). Learning lessons: Social organization in the classroom. In *Language in Society* (10. Aufl., S. 274–278). Cambridge University Press.
- Tausch, A. & Tausch, R. (1991). *Erziehungspsychologie. Begegnungen von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide* (2. Aufl.). Los Angeles [u.a.]: Sage Publications.
- Tittula, L. (2001). Formen der Gesprächssteuerung. In K. Brinker, A. Burkhardt, H. Steger, G. Ungeheuer & H. Wiegand (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1361–1372). Berlin: De Gruyter.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Berlin [u.a.]: Springer.
- Tyagunova, T. & Greifenhagen, C. (2017). Closing Seminars and Lectures: The work that lecturers and students do. *Discourse Studies*, 19(3), 314–340.
- Ulrich, W. (2005). Mentales Lexikon und Sprachkompetenz. Zur Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes durch Sprachreflexion. In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht* (S. 125–143). Frankfurt am Main: Lang.
- van Lier, L. (1994). *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research* (4. Aufl.). London [u.a.]: Longman.
- Vogt, R. (2009). *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass [u.a.]: Harvard University Press.
- Wagner-Willi, M. (2004). *Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen*. Social Science Open Access Repository. Abgerufen am 9. Januar 2022, von <https://d-nb.info/1187043478/34>
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waring, H. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201–218.
- Watts, M. & Alsop, S. (1995). Questioning and conceptual understanding: The quality of pupils' questions in science. *School Science Review*, 76(277), 91–95.

- Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1–28.
- Wedekind, H. & Schmitz, M. (2015). *Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule*. TU Dresden. Abgerufen am 9. Januar 2022, von <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/wedekind.pdf?lang=de>
- Weingarten, R. & Pansegrau, P. (1993). Argumentationsstile im Unterricht. In U. Püschel & B. Sandig (Hrsg.), *Argumentationstile* (S. 127–146). Marburg: Olms.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Whalen, M. & Whalen, J. (2003). *Studying Workscapes*. ResearchGate net. Abgerufen am 13. Januar 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/263230456\\_Studying\\_Workscapes](https://www.researchgate.net/publication/263230456_Studying_Workscapes)
- Wolf, R. (1991). „Stopp ma bitte, wir müssen mal weiter zum Kern kommen“. *Zur Rolle von Metakommunikation bei der Themaentwicklung*. Potsdam: Brandenburgische Landeshochschule.
- Wootton, A. (1994). Object transfer, intersubjectivity and third position repair: early developmental observations of one child. *Journal of Child Language*, 21(3), 543–564.
- Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt am Main: Lang.