

# «Du mueschs mit de Klass» – wie durch Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit die Partizipation im Klassenrat gesteuert wird

*Nina Haldimann*

## 1 Einleitung

Der Klassenrat ist ein Unterrichtsformat, in dem Schülerinnen und Schüler gemeinsam über Belange diskutieren und bestimmen, die für sie im Schulalltag von Bedeutung sind. Er gilt gemeinhin als Format, in dem Schülerinnen und Schüler Partizipation im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung praktizieren und lernen können (Kiper 1997, 1). Weil Schule vor diesem Hintergrund die Selbstverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden fördern will, sollen diese «das Zusammenleben in ihrer Klasse sowie die Zusammenarbeit im Unterricht mittragen und mitgestalten. Sie sollen eine gute Klassengemeinschaft bilden, sich füreinander interessieren, sich miteinander wohl fühlen und einander helfen» (Marty 2013, 36). Laut Marty (ebd.) erfordert und entwickelt der Klassenrat diese Kompetenzen zugleich.

Um den Zielen des Klassenrats möglichst umfassend gerecht zu werden, setzen viele Lehrpersonen eine Gesprächsleitung aufseiten der Lernenden ein, um die Leitung des Geschehens an diese abzugeben und um damit dem Ziel, eine selbstgesteuerte und eigenverantwortlich organisierte Durchführung des Klassenrats, Rechnung zu tragen. Oft greifen Lehrpersonen jedoch trotz der schülerseitigen Gesprächsleitung immer wieder ins Geschehen ein, u. a. weil sich die institutionell gerahmten Beteiligungsrollen von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern nicht einfach auflösen lassen (Nell-Tuor/Haldimann 2019). Die Lehrperson übernimmt im Klassenrat somit bestimmte interaktionale Aufgaben wie beispielsweise das Rederecht erteilen, strukturelle Hinweise geben, Koordination mit der Gesprächsleitung herstellen. Aufgaben können ihr aber auch durch die Schülerinnen und

Schüler übertragen werden. Dies ist unter anderem dann der Fall, wenn einzelne Lernende die Lehrperson adressieren (z. B. verbal, mittels Blick oder Handzeichen). Die Schülerinnen und Schüler etablieren dadurch eine Erwartungshaltung;<sup>1</sup> sie zeigen an, dass sie von der Lehrperson eine Antwort erhalten möchten. Der Lehrperson steht es in dieser Situation offen, ob sie auf die Adressierung reagiert oder nicht. In beiden Fällen steuert sie aufgrund ihres «besonderen» Teilnehmendenstatus (Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017) jedoch das Geschehen.<sup>2</sup>

Entsprechend ihrer Zielsetzung die Gesprächsleitung einer Schülerin oder einem Schüler zu übertragen, ist die Lehrperson in der vorliegenden Studie bestrebt, inhaltlich nicht auf die Adressierungen der Lernenden zu reagieren. Sie wendet dabei verschiedene Strategien an, um sich als nicht- beziehungsweise eingeschränkt verfügbar erkennbar zu machen. Als erste Strategie auf der räumlichen Ebene ist dabei ihre Positionierung außerhalb des Sitzkreises zu verstehen, wodurch sie sich als eingeschränkt verfügbar anzeigt.<sup>3</sup> Die Strategie der räumlichen Distanzierung ist jedoch nicht durchgehend erfolgreich, was sich daran zeigt, dass die Lehrperson trotzdem von den Schülerinnen und Schülern adressiert wird. Dass die Lehrperson nur eingeschränkt verfügbar ist, wird von diesen also nicht entsprechend wahrgenommen.

Diese nicht-erfolgreichen Fälle sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Es wird danach gefragt, wie die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit zum Ausdruck bringt und wie sie dabei steuernd auf das Geschehen im Klassenrat einwirkt. Schließlich werden didaktische Implikationen diskutiert: Inwiefern wirkt die Lehrperson durch das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ein.

Im Folgenden wird der Klassenrat als schulisches Partizipationsformat umrissen (Kapitel 2) und es werden die Daten und die Methode beschrieben (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden Analyseergebnisse zum Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit vorgestellt und schließlich ein Fazit mit didaktischen Überlegungen gezogen (Kapitel 5).

---

1 Heath (1982) spricht in diesem Zusammenhang von einem *recipient display*.

2 Dies ist unter anderem auf Watzlawicks erstes Axiom («man kann nicht nicht kommunizieren») zurückzuführen.

3 Wie die Lehrperson in einem (hier nicht analysierten) Interview äußert, verbindet sie mit dieser räumlichen Positionierung die Hoffnung, für die Schülerinnen und Schüler weniger präsent zu wirken, als wenn sie z. B. mit im Kreis sitzt, und ihnen damit das Übernehmen und Ausführen der Moderationsrolle zu erleichtern (s. auch Abschnitt 2.3).

## 2 Der Klassenrat als schulisches Partizipationsformat

### 2.1 Begriffliche Verortung

Wie erwähnt, wird der Klassenrat in der didaktischen Literatur als Unterrichtsformat angesehen, in dem die Schülerinnen und Schüler Partizipation gleichzeitig erleben und erlernen können (Marty 2013, Portmann/Student 2005, Friedrichs 2009). Dabei wird der Partizipationsbegriff meist aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive verwendet, nämlich als «das Ausmaß von Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse mittels Interaktionsprozessen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, Kindern und Eltern [...]» (Reichenbach 2006, 55). Des Weiteren wird Partizipation beschrieben als «die bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen» (Moser 2010, 71). Der Fokus dieser Begriffsdefinitionen liegt also auf der Beteiligung an Entscheidungsprozessen. Aus dieser Perspektive wird Partizipation implizit als etwas Wünschbares angesehen, die Begriffsdefinition ist also normativ besetzt.<sup>4</sup>

Demgegenüber ist der interaktionslinguistische Partizipationsbegriff eine analytische Kategorie, die darauf abzielt, unterschiedliche Formen von Beteiligung an Interaktion zu beschreiben. Dieser Begriff wurde maßgeblich von Goodwin und Goodwin (2004) geprägt. Diese verstehen Partizipation als «actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk» (Goodwin/Goodwin 2004, 222). Damit geht das Verständnis einher, dass Interaktionsbeteiligte einander fortwährend signalisieren, was sie tun, und ihr Verhalten entsprechend koordinieren: «When we foreground participation as an analytic concept we focus on the interactive work that hearers as well as speakers engage in» (Goodwin/Goodwin 2004, 222).

Im Folgenden kommen beide Begriffsdefinitionen zum Zuge. Wird der Klassenrat aus didaktischer Perspektive betrachtet, wird die erziehungswissenschaftliche Definition von Partizipation zugrunde gelegt. Geht es hingegen um die interaktionsanalytische Sicht, wird auf die Definition von Goodwin und Goodwin (2004) referiert.

---

4 Dies wurde u. a. von Oser/Biedermann (2006) oder auch Reichenbach (2006) kritisch beleuchtet.

## 2.2 Beteiligungsrollen und *Turn-taking* im Klassenrat

Die Beteiligungsrollen von Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson im Klassenrat sind nicht einfach gegeben, sondern werden interaktiv hergestellt und hervorgebracht. Aus diesem Grund werden im Folgenden verschiedene Verfahrensweisen und Möglichkeiten des Sich-an-der-Interaktion-Beteiligens diskutiert. Dabei wird auf Verfahren des Turn-takings Bezug genommen und ein besonderer Fokus auf die Bedeutung der Turnselektion – wie also jemand als nächste Sprecherin oder nächster Sprecher ausgewählt wird – mittels Blicken gelegt.

Goffman (1981) unterscheidet in seinem *participation framework* grob in Sprechende und Zuhörende. Diese Einteilung gilt auch im Klassenrat. Einzelne Schülerinnen und Schüler übernehmen zudem klassenratsspezifische Rollen wie die Gesprächsleitung, Protokollführer/in, Votenschreiber/in und Beobachter/in, welche ihre Beteiligung am Klassenrat auf einer zusätzlichen formalen Ebene mitbestimmen.<sup>5</sup> Da es sich beim Klassenrat um eine Mehrparteieninteraktion handelt, wird im Folgenden auf die Partizipationsformen in polyadischer Unterrichtsinteraktion – insbesondere auf das Rezipientendesign – von Krummheuer und Brandt (2001) referiert. Beim Rezipientendesign unterscheiden Krummheuer und Brandt (2001) *direkte* und *nicht direkte Beteiligung*. Ein *Gesprächspartner* ist direkt beteiligt und zudem adressiert. Auch ein *Zuhörer* ist direkt beteiligt, im Gegensatz jedoch nicht adressiert, sondern nur «mit angesprochen». Ein *Mithörer* hingegen ist nicht direkt beteiligt, wird aber geduldet, während ein *Lauscher* über die Nicht-Beteiligung hinaus auch ausgeschlossen ist (Krummheuer/Brandt 2001, 51 ff.).

Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) haben den Turn-taking-Mechanismus detailliert beschrieben. Sie formulieren drei grundlegende Regeln, nach welchen die Turnkonstruktion funktioniert. Diesen zufolge kann 1) ein aktueller Sprecher den nächsten Sprecher selektieren (*current speaker selects next speaker*), 2) ein aktuell nicht sprechender Beteiligter sich selber als nächsten Sprecher selektieren (*non-speaker self selects*) oder 3) der aktuelle Sprecher seinen Turn fortsetzen (*current speaker continues*) (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, 704). In Bezug auf das Turn-taking haben neuere Studien (Auer 2017, Rossano 2013, Weiß 2018) den Turn-taking-Mechanismus um den Aspekt des Blickes erweitert. So argumentiert beispielsweise (Weiß 2018, 29): «Between *self-selection* and *current speaker selects next*, speaker-

---

5 So übernimmt beispielsweise die Gesprächsleitung vergleichsweise häufig die Sprecherrolle.

gaze as a turn-allocation-technique can hardly be categorized into the traditional definition of the concept originally proposed by Sacks et al. (1974)».

Im Klassenrat spielt der Blick als Mittel der Turn-Zuweisung in der Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern eine untergeordnete Rolle, da die Rede-rechtszuteilung im Normalfall von der Gesprächsleitung vorgenommen wird. Anders verhält es sich hingegen, sobald die Lehrperson ins Spiel kommt. Diese wird im Klassenrat von den Schülerinnen und Schülern typischerweise als «besonderes Mitglied» (Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017, 7) behandelt, da es den Lernenden im Klassenrat schwerfällt, die außerhalb des Klassenrats gültigen Ansprüche und Rollenerwartungen an die Lehrperson plötzlich außer Kraft zu setzen. Aus diesem Grund begegnen sie der Lehrperson mit gängigen kommunikativen Erwartungen. So wird beispielsweise akzeptiert, dass die Lehrperson jederzeit das Rederecht ergreifen kann und dieses auch anstelle der Gesprächsleitung erteilt. Dieser besondere Interaktionsstatus der Lehrperson beeinflusst entsprechend den Turn-taking-Mechanismus und macht das Blickverhalten für die Interaktion im Klassenrat äußerst relevant.

### 2.3 Die Rolle der Lehrperson im Klassenrat

Die Partizipationsrolle der Lehrperson im Klassenrat – das heißt, inwiefern sie sich einbringt und mitentscheidet – steht in Abhängigkeit zur pädagogischen Zielsetzung, welche sie mit dem Klassenrat verfolgt. So setzen sich einige Lehrpersonen in den Sitzkreis und beteiligen sich – als Gesprächsleitung oder als «normale Teilnehmende» – am Klassenrat (z. B. mit dem Ziel, die Klassengemeinschaft zu betonen), andere setzen sich bewusst außerhalb des Sitzkreises (z. B. mit dem Ziel, Gesprächs- und Leitungskompetenz zu fördern). In Bezug auf die Leitung unterscheiden Lötscher und Wyss (2013, 101 f.) zwischen lehrerseitiger Gesprächsleitung mit hoher Sprechzeit der Lernenden («Lehrperson-Moderation») versus tiefer Sprechzeit der Lernenden («Lehrperson-Dominanz) und einer Gesprächsleitung, die von Lehrperson und Lernenden geteilt wird («Lehrperson-Partizipation»). Der schülergeleitete Klassenrat wird u. a. von de Boer (2006), Kiper (1997), Bauer (2013) sowie Lötscher und Sperisen (2016) beschrieben. Liegt die Leitung (teilweise oder komplett) bei den Schülerinnen und Schülern wird die Rolle der Lehrperson in der Literatur oftmals als ambivalent beschrieben, da die Lehrperson ihre steuernde Rolle zwar offiziell abgibt, von den Lernenden aber dennoch als «besondere Teilnehmerin» wahrgenommen und als solche behandelt wird

(beispielsweise indem sie auf bestimmte Art und Weise adressiert wird, vgl. Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017).<sup>6</sup>

Wie de Boer (2006) schreibt, gibt die Lehrperson eine Funktion ihrer Rolle ab, «behält aber dennoch [...] die Rolle der Lehrerin bei. Sie hat das unausgesprochene Vetorecht und darf jederzeit eingreifen. Ihre Position bleibt gegenüber den Kindern exponiert» (de Boer 2006, 167). Obwohl die Schülerinnen und Schüler den Klassenrat leiten, fungiert die Lehrperson als «Sicherheitsnetz» und es kann im Zweifelsfall auf ihr Eingreifen gezählt werden (de Boer 2006, 168). Ihre Rolle wird der Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler also einerseits zugeschrieben, gleichzeitig ist es aber auch so, dass es Lehrpersonen u. U. schwerfällt, die Leitung den Kindern zu überlassen, obwohl sie dies beabsichtigen (vgl. Nell-Tuor/Haldimann 2019).

Bauer (2013), welche den Klassenrat aus Sicht der Lernenden- und Lehrpersonen untersuchte, stellt fest, dass der Bruch mit dem traditionellen Rollenbild der Lehrperson bei dieser selber zu Irritationen führt (Bauer 2013, 249). Es wird eine «formelle Gleichbehandlung praktiziert, die nicht mit der allgemein festgelegten pädagogischen Lehrerrolle einhergeht» (Bauer 2013, 250). Auch die Schülerinnen- und Schülersicht auf die Rolle der Lehrperson deutet ein ambivalentes Muster an: «Einerseits ist die Erwachsene im Klassenrat in ihrer Verantwortung für die emotionale Sicherheit der Schüler gefordert, andererseits hat sie die ambivalente Aufgabe, die Autonomie der Schüler zu ermöglichen» (Bauer 2013, 250).<sup>7</sup> Auch von der Lehrperson selbst wird diese Problematik als Zwiespalt zwischen Anleitung zur Selbstregulation und der Bereitstellung von Hilfe und Unterstützung beschrieben (Bauer 2013, 250).

Laut de Boer (2006, 168) schafft die Anwesenheit der Lehrperson im Klassenrat bei den Schülerinnen und Schülern Ungewissheit, weil nur schwer einzuschätzen ist, wann sie interveniert. Die Lehrperson der vorliegenden Untersuchung ist bestrebt, dieser Ungewissheit teilweise Abhilfe zu verschaffen, indem sie sich außerhalb des Sitzkreises positioniert. Durch die räumliche Distanz gibt sie sich als nicht-reguläre Teilnehmerin zu erkennen. Damit einher geht die Vorstellung, dass die Schülerinnen und Schüler den Klassenrat dadurch selbstständig(er) durchfüh-

---

6 U. a. Budde (2010) und Reichenbach (2006) beschreiben allgemeine (nicht klassenratsspezifische) Rollenkonflikte, welche für Lehrperson und Schülerinnen und Schüler in Unterrichtssituationen entstehen, in denen diese partizipieren sollen.

7 Bauer (2013) macht in ihrer Untersuchung, bei der sie Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schüler *einer* Klasse durchführte, unterschiedliche Rollen aus, welche der Lehrperson aus Lernendensicht zugeschrieben werden. So wird die Lehrperson als «stille Rahmengerberin des Verfahrens», «notwendige Unterstützerin» oder «normkonforme und marginale Teilnehmerin» gesehen (Bauer 2013, 234).

ren. Wie Lötscher und Sperisen (2016) festhalten, «[geht es] bei der Frage, ob eine Rolle abgelegt werden könne, [...] weniger ums ‹Ablegen-Können› durch die Lehrperson, sondern darum, wie Schülerinnen und Schüler diesen ‹Rollenwechsel› interpretieren» (Lötscher/Sperisen 2016, 101).

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler den Rollenwechsel der Lehrperson, welche diese anhand der eingeschränkten Verfügbarkeit bei räumlicher Distanzierung zu erkennen gibt, eben gerade nicht in diesem Sinne interpretieren. Sie adressieren die Lehrperson nämlich trotz räumlicher Distanzierung und attribuieren ihr dadurch ihre konventionelle Lehrpersonenrolle.

## 2.4 Nicht-Verfügbarkeit der Lehrperson

In Interaktionen sind die Beteiligten grundsätzlich darauf angewiesen zu erkennen, ob das Gegenüber für eine Interaktion zur Verfügung steht. Dies gilt in besonderem Maße auch für Unterrichtssituationen (vgl. Herrle 2015, 265). Das Anzeigen von Verfügbarkeit bezeichnet Heath (1982) als *availability display*:

«The display of availability is an action that creates, for its recipient, a range of undifferentiated opportunities in which to initiate action. It is a preinitiating activity, allowing an actor to proclaim that he is ready when the other is. It creates an environment of opportunity for its recipient, which can be exploited for his own purpose, when and where he so wishes.» (Heath 1982, 154)

Wie Schmitt und Deppermann (2007) festhalten, ist *availability* außerdem

«keine bloß faktische Verfügbarkeit, sondern ist als performativer Zustand etwas, was dargestellt und verdeutlicht werden muss für andere, die Monitoring betreiben. ‹Availability displays› setzen also konzeptlogisch wie in ihrer konkreten empirischen Ausgestaltung Wahrnehmungswahrnehmungen (Hausendorf 2001) voraus, sie stellen systematisch die Bedingungen ihrer Wahrnehmbarkeit in Rechnung. [...] Weil Fokuspersonen in besonders hohem Maße permanent damit rechnen müssen, unter Monitoring zu stehen (und dies für die erfolgreiche Performanz ihrer Rolle auch benötigen), stehen sie in besonderem Maße in ‹availability display›-Pflichten». (Schmitt/Deppermann 2007, 125)

Im hier untersuchten Klassenrat beabsichtigt die Lehrperson entsprechend ihrer Zielsetzung, die Leitung den Schülerinnen und Schülern zu überlassen, sich als *nicht*-verfügbar (non-available) darzustellen. Anders als in der von Heath beschriebenen Situation zielen im vorliegenden Fall die Bemühungen der Lehrperson also darauf ab, dass Interaktionen mit ihr nicht initiiert werden. Entsprechend der Definition von (Schmitt/Deppermann 2007) muss sie ihre Nicht-Verfügbarkeit performativ verdeutlichen und sie steht als Fokusperson<sup>8</sup> gar in der Pflicht, die Nicht-Verfügbarkeit anzuzeigen.

Heath (1982) zufolge kann sich *availability* mündlich («vocally») oder nicht-mündlich («nonvocally») manifestieren. In der nicht-mündlichen Form wird die *availability* durch die räumliche Positionierung in Kombination mit Blick und Körperhaltung angezeigt (Heath 1982, 163). Die Analysen zeigen, dass sich die Kategorien «vocally» und «nonvocally» größtenteils auch auf das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit übertragen lassen. So treten sowohl verbale Elemente wie auch Blick, Körperhaltung und räumliche Positionierung auf. Als zusätzliches Element setzt die Lehrperson Gestik ein.

### 3 Daten und Methode

Das Korpus setzt sich aus 38 Klassenratssitzungen von jeweils ca. 45 Minuten zusammen, welche während zwei Jahren (5./6. Schuljahr) in einer Klasse<sup>9</sup> videografiert wurden. Die Aufnahmen wurden mit drei Kameras gemacht, einer 360°-Kamera, welche in der Mitte des Sitzkreises positioniert war, und zwei herkömmlichen Kameras, welche den Sitzkreis von außen festhielten. Die Aufnahmen fanden unter Abwesenheit der Forschenden statt.

Die analysierten Ausschnitte wurden unter Berücksichtigung der Multimodalität in Anlehnung an die GAT2-Konventionen (Selting et al. 2009) transkribiert und interaktionsanalytisch ausgewertet (Deppermann 2008, Schmitt 2015, Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012, Hausendorf/Schmitt 2017).

- 
- 8 Die Lehrperson ist im Klassenrat nicht konstant Fokusperson. In den analysierten Ausschnitten kann sie aufgrund der Adressierung durch die Schülerinnen und Schüler jedoch als solche betrachtet werden.
  - 9 Entsprechend stammen der Aufbau des Klassenrats sowie die zugrundeliegenden Haltungen von der Klassenlehrperson. Da der Klassenrat im Verlauf der zwei Schuljahre auch von Praktikantinnen durchgeführt wurde, treten in Bsp. 3 (s. Abschnitt 4.3) auch diese als Lehrpersonen in Aktion.

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine bestimmte Phase des Klassenrats fokussiert, nämlich die Phase «Neues Klassenziel». Diese Phase bildet im vorliegenden Korpus einen festen Bestandteil jeder Klassenratssitzung. Dabei handeln die Schülerinnen und Schüler ein Ziel aus, das sie sich für die kommende Woche stellen. Im darauffolgenden Klassenrat wird die Zielerreichung besprochen. Die Phase ist hinsichtlich Fragen der Partizipation insofern relevant, als das Maß an Selbstbestimmung (die Schülerinnen und Schüler stellen sich selber ein Ziel) potenziell groß ist. Aus dem selbstgesteckten Ziel erwächst zudem eine Handlungskonsequenz (das Ziel wird in der darauffolgenden Woche evaluiert, wobei bei Nicht-Erreichung Maßnahmen zur besseren Erreichung gefunden werden müssen), welche der schülerseitigen Partizipation Verbindlichkeit verleiht.

## 4 Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit

Wie erwähnt ist die Lehrperson in der vorliegenden Untersuchung bestrebt, sich als eingeschränkt verfügbar anzuzeigen, indem sie sich außerhalb des Sitzkreises positioniert (s. Kapitel 1). Dieses Anzeigen der eingeschränkten Verfügbarkeit ist nicht durchgehend erfolgreich, was sich an diversen trotzdem stattfindenden Adressierungen der Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler zeigt. So adressieren die Kinder die Lehrperson beispielsweise mittels Blicken, Handzeichen oder auch (indirekter) verbaler Aufforderung. Die Schülerinnen und Schüler bauen dadurch ein *recipient display* (Heath 1982)<sup>10</sup> auf, welches deutlich macht, dass die Lehrperson in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler nach wie vor präsent und auch verfügbar ist. Diese nicht-erfolgreichen Fälle wurden in fallübergreifenden Analysen untersucht. Dabei lag der Fokus auf der Frage, wie die Lehrperson die Nicht-Verfügbarkeit zum Ausdruck bringt.

Im Folgenden werden vier Beispiele präsentiert, bei denen die Lehrperson jeweils von einer Schülerin oder einem Schüler adressiert und/oder für den nächsten Turn selektiert wird und daraufhin ihre Nicht-Verfügbarkeit anzeigt.

---

10 Unter *recipient display* versteht Heath (1982): «The display of reciprocity [...] creates within the environment of <free-floating opportunity> a specific moment and location for its recipient to <respond> with an action. It declares an interest in receiving a response, a response in immediate juxtaposition with the display. It elicits an action by creating a location for its occurrence» (Heath 1982, 154).

## 4.1 Weitergeben der *next speaker selection* durch Geste

Im Beispiel zeigt die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit an, indem sie die an sie gerichtete Sprecherselektion durch die Schülerin Jasmin mittels Geste weitergibt.

**Beispiel 1 (Jasmin)**, GL = Gesprächsleiter; LP = Lehrperson; JAS = Jasmin; MAY = Maya; LUC = Luca

Kontext: Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Anzahl disziplinarischer Punkte, welche die Klasse als Klassenziel nicht überschreiten soll. Während des Turns der Lehrperson meldet Jasmin einen Redebeitrag durch ein Handzeichen an, was auffällig ist, weil die Schülerinnen und Schüler im Klassenrat ihre Redeabsicht normalerweise durch Hinlegen eines Kärtchens anzeigen. Das Handzeichen und der Blick zur Lehrperson zeigen, dass Jasmin die Lehrperson (anstatt die Gesprächsleiterin, die eigentlich die Aufgabe hätte, das Rederecht zu erteilen), adressiert.

92 GL: JASmin,

93 JAS: <<Blick zur LP> wir könnten dann: #1 anstatt anstatt  
(--) ZWEI Punkte-

**Abbildung 1**, Jasmin schaut zur Lehrperson



94 oder EIN punkt pro kind,

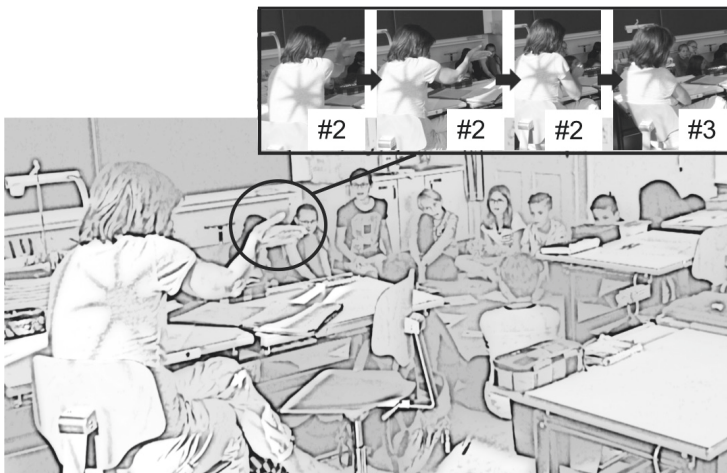
95 siebzehn punkte (-) machen (-) in einer W0che,

95b (1.5)

In Z. 92 erhält Jasmin das Rederecht von der Gesprächsleiterin erteilt, obwohl sie diese wie erwähnt weder adressiert noch um das Rederecht gebeten hatte. Jasmin adressiert in ihrem Turn vielmehr die Lehrperson, indem sie diese bis zum Turn-Ende anschaut (s. Abbildung 1) und sie somit mittels Blick als nächste Sprecherin selektiert (vgl. Weiß 2018).<sup>11</sup> Nach Jasmins Äußerung entsteht eine Pause von 1.5 s (Z. 95b), die damit zu erklären ist, dass den Beteiligten vorübergehend unklar zu sein scheint, wer nun für die Rederechtszuweisung zuständig ist.

->96 ((LP macht Zeigegeste #2, 0.9))>  
97 ((LP lehnt sich im Stuhl zurück #3, GL, MAY, LUC blicken kurz zur LP, JAS wendet sich ab, wirft Redeball<sup>12</sup> zu GL, 4.9))

**Abbildung 2,** Die Lehrperson macht eine Handgeste und lehnt sich anschließend im Stuhl zurück



---

11 In diesem Fall fällt die Adressierung mit der *next speaker selection* überein. Dies ist nicht zwingend der Fall (vgl. Auer 2017).

12 Im Klassenrat erteilt die Gesprächsleitung durch Zuwerfen des Redeballs das Rederecht.

Schließlich macht die Lehrperson eine Zeigegeste<sup>13</sup> (Kendon 2004, 208 ff.) und lehnt sich anschließend im Stuhl zurück (Z. 96–97, s. Abbildung 2). Dabei handelt es sich um eine dispräferierte Handlung. Die Lehrperson geht zwar auf Jasmins Adressierung ein, ohne aber verbal darauf zu antworten und zeigt sich entsprechend als nicht-verfügbar für die Übernahme des Turns an. Jasmin reagiert auf das Signal der Nicht-Verfügbarkeit der Lehrperson, indem sie der Gesprächsleiterin den Redeball zurückgibt, den Blick abwendet und damit ihre Adressierung aufhebt (Z. 97). Mit der Geste gibt die Lehrperson das Rederecht weiter, ohne eine Adressierung vorzunehmen. Sie adressiert also keine/n «Gesprächspartner/in» im Sinne von Krummheuer und Brandt (2001) (s. Abschnitt 2.2), sondern beteiligt alle Schülerinnen und Schüler als «Zuhörende» beziehungsweise in diesem Fall als «Zuschauende», weil sich die Lehrperson ja nicht verbal äußert.

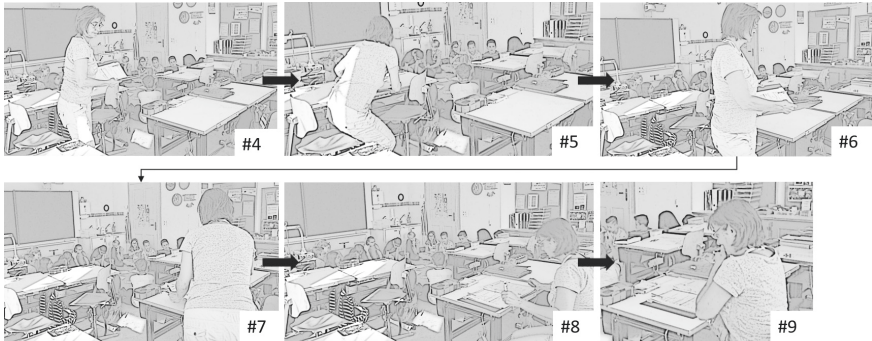
Aufseiten der Schülerinnen und Schüler wird die durch die Lehrperson erteilte Turnweitergabe nicht sofort eingelöst, vielmehr ist ein Zögern erkennbar, das sich an der langen Pause von 4.9 s (Z. 97) bemerkbar macht.

97b ((LP richtet sich auf #4, 0.8))  
 98 GL: [ja aber (.) wenn #5 (.) ja ein kind ein PUNKT hat  
 98b [((LP geht zu S-Pult in der 2. Reihe, setzt sich))]  
 99 GL: denn gehen ja #6 alle auf ihn LOS weil; (.) #7  
 100 sie wollen ja den KLASsenziel erreichen, #8 ]  
 101 (2.8) #9

Indem sich die Lehrperson kurz vor dem Turnbeginn der Gesprächsleiterin aufrichtet, um aufzustehen (Z. 97b), verdeutlicht sie ihre Absicht, die Turnübernahme nicht zu vollziehen und zeigt dadurch ihre Nicht-Verfügbarkeit auch räumlich an. Die Tatsache, dass die Gesprächsleiterin schließlich das Wort ergreift und damit eine *self-selection* für den nächsten Turn vornimmt, zeigt, dass die Weitergabe des Turns geglückt ist, da die Gesprächsleiterin gemäß ihrer Funktion die legitimierte Person für die Turnübernahme ist.

13 Nach Kendons (2004) Klassifizierung handelt es sich um eine Mischung zwischen einer *Open Hand Neutral (palm vertical)*- und einer *Open Hand Supine (palm up)*-Zeigegeste. Die Handfläche der Lehrperson bewegt sich beim Nachzeichnen des Kreises aus einer vertikalen Position in eine eher horizontale.

**Abbildung 3**, Die Lehrperson wechselt ihren Sitzplatz



In ihrer Studie untersuchte Weiß (2018) anhand von Eye-Tracking, wie ein *gaze-selected next speaker* in einer Drei-Parteien-Interaktion den Turn mittels Blick weitergibt beziehungsweise den Blickkontakt vermeidet. Die Art, wie die Lehrperson den Turn in diesem Beispiel weitergibt, unterscheidet sich von Weiß' (2018) Ergebnissen insofern, als im hier präsentierten Beispiel die Turnweitergabe vorgenommen wird, ohne dass die Lehrperson den Blick von den Schülerinnen und Schülern abwendet. (Es wird jedoch wie erwähnt kein bestimmtes Kind adressiert oder *gaze-selected*.) Die Turnweitergabe findet dagegen mittels Geste und anschließendem Zurücklehnen statt. Zur Turnübernahme durch den dritten Sprecher (S3) hält Weiß (2018, 43) fest: «S3 self selects successfully because S2 rejects the turn offered to him/her.» Trotz der großen Anzahl an möglichen *next speakers* im Klassenrat ist es die Gesprächsleiterin, die als S3 eine *self-selection* vornimmt. Aufgrund ihrer formalen Rolle hat sie ein Vorrecht darauf, da ihr die Verantwortung für die Fortführung des Gesprächs zukommt, um einen potenziellen Abbruch zu vermeiden.

## 4.2 Vorzeitiger Abbruch der *next speaker selection*

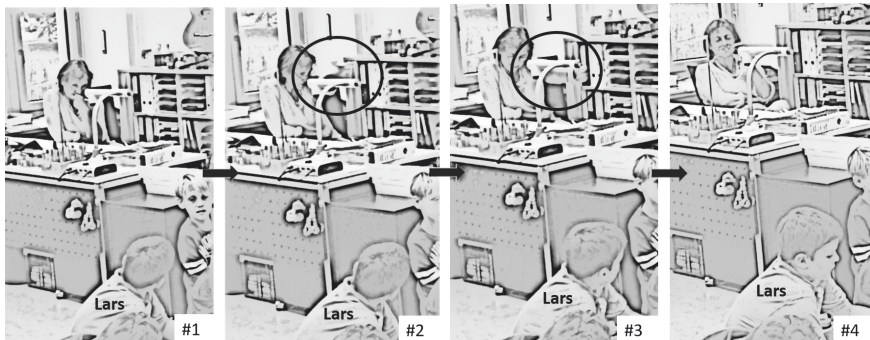
Im vorangehenden Ausschnitt wurde die Lehrperson als nächste Sprecherin selektiert. Dies ist im folgenden Beispiel auch der Fall, jedoch wird die *next speaker selection* vorzeitig von ihr abgebrochen, wobei sie ihre Nicht-Verfügbarkeit verbal zum Ausdruck bringt.

**Beispiel 2 (Lars),** LP = Lehrperson; LAR = Lars

Kontext: Der Gesprächsleiter will zur Abstimmung überführen, worauf ihn die Lehrperson unterbricht und darauf aufmerksam macht, dass zuerst eine Pro-/Kontra-Diskussion stattfinden soll. Lars bringt daraufhin ein, wieso er eins bis drei (disziplinarische) Punkte als Klassenziel zu viel findet.

- 09 LAR: also (-) ich finde (.) eins bis drEi PUNKte zu haben, (.)
- 10 <<schaut LP an #1> [ist ein bisschen (-) ähm (-- ) zu VIEL weil- (-)>
- 10b [((LP schaut Lars an #1))
- >11 LP: <<macht Handgeste> du mueschs #2 mit de #3 KLASS,> *du musst es mit der Klasse*
- 12 LAR: <<wendet Blick zur Klasse> [wir hätten jetzt #4 ] (.) ähm haben wir FÜNfzehn punkte (-) etwa, (--)
- 12b [((LP lehnt sich im Stuhl zurück #4)) ]

**Abbildung 4,** Die Lehrperson weist Lars an, seinen Beitrag mit der Klasse zu diskutieren, und lehnt sich anschließend zurück



Lars adressiert in diesem Beispiel die Lehrperson während seines Turns mittels Blick, wozu er sich umdrehen muss, weil er mit dem Rücken zu ihr sitzt (Z. 10, Abbildung 4). Die Lehrperson erwidert seinen Blick (Z. 10b), was durch die räumliche Nähe der beiden begünstigt wird. Lars adressiert die Lehrperson als «Gesprächspartnerin» (Krummheuer/Brandt 2001), woraus für diese die Verpflichtung zur Aufmerksam-

keit entsteht (welche sie auch einlöst, s. Z. 10b) sowie das Recht, den nächsten Turn zu übernehmen (Krummheuer/Brandt 2001, 53). Wie im vorangehenden Beispiel fällt auch in diesem Fall die Blick-Adressierung mit einer *next speaker selection* zusammen (vgl. Auer 2017).

Als Lars zur Begründung seines Votums ansetzt (*weil-*, Z. 10) entsteht eine kurze Pause, die jedoch nicht als *transition-relevance place* gewertet werden kann. Einerseits ist Lars' Intonation nicht abfallend und andererseits ist am syntaktischen Aufbau seines Arguments erkennbar, dass er bereits in Z. 10 weiß, dass er seinen Turn begründen will, wie am «weil» erkennbar ist. Dennoch ergreift die Lehrperson an dieser Stelle (Z. 11) das Wort und nimmt einen Einschub in Lars' Turn vor mit der Anweisung *du mueschs mit de KLASS*. Sie bricht Lars' Turn damit vorzeitig ab, bevor sie als selektierte nächste Sprecherin den Turn sowieso hätte übernehmen können.

Die Äußerung der Lehrperson (Z. 11) ist grammatikalisch unvollständig. Ohne Kontext wäre unklar, was genau Lars «mit der Klasse muss». Aufgrund des Modalverbs ist eindeutig, dass es sich bei der Äußerung der Lehrperson um eine Anweisung handelt, welche Lars auch in präferierter Weise umsetzt: Er wendet sich wieder der Klasse zu (Z. 12). Die Handgeste der Lehrperson weist in Richtung des Sitzkreises und unterstreicht damit den Inhaltsaspekt «Klasse». Es handelt sich dabei um eine Zeigegeste<sup>14</sup> (Kendon 2004, 208 ff.). In dem Moment, in dem sich Lars wieder der Klasse zuwendet und diese adressiert (Z. 12), lehnt sich die Lehrperson in ihrem Stuhl zurück (Z. 12b), womit sie zusätzlich zur verbalen Aussage und der Geste anzeigt, dass sie nicht verfügbar ist. Da sich Lars bereits abgewendet hat, ist dieses körperliche Anzeigen der Nicht-Verfügbarkeit jedoch weniger spezifisch funktional als die Geste und die verbale Äußerung, weil Lars das Zurücklehnen gar nicht wahrnimmt.

Dass die Lehrperson ihre Äußerung nicht standarddeutsch, sondern dialektal vorbringt, ist bemerkenswert, stellt dies doch eine Abweichung von der geltenden Sprachregelung dar, da der Klassenrat normalerweise in Standardsprache durchgeführt wird. Die Code-Abweichung ist umso bemerkenswerter, als Lars bei Hochdeutsch bleibt.<sup>15</sup> Die dialektale Äußerung widerspiegelt hier deren Funktion als Einschub in den Turn von Lars. Die Lehrperson selektiert Lars in ihrem Turn wiederum als nächsten beziehungsweise erneuten Sprecher, indem sie ihn direkt mittels

---

14 Kendons (2004) Klassifizierung zufolge handelt es sich um eine *Open Hand Neutral (palm vertical)*-Zeigegeste.

15 Im Klassenrat führen Code-Wechsel in Schweizerdeutsch einzelner Teilnehmer sonst häufig zu einem vorübergehenden Code-Wechsel aller Beteiligten.

Pronomen («du») anspricht. Durch den Einschub auf der Metaebene (die Lehrperson macht eine Anweisung zur Durchführung des Klassenrats) bricht die Lehrperson also die *next speaker selection* vorzeitig ab und zeigt damit an, dass sie für den nächsten Turn nicht zur Verfügung steht.

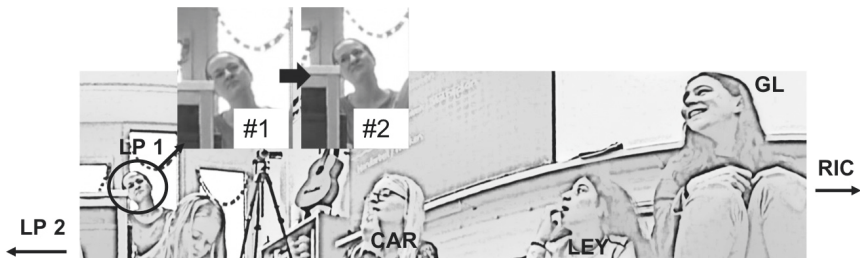
### 4.3 Abwehr der *next speaker selection* durch Blickverweigerung

Die beiden vorangehenden Beispiele zeigten Handlungen der Lehrperson, bei denen die Handlungsrichtung für die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger offensichtlich wurde (sie sollen unter sich diskutieren). Der folgende Ausschnitt zeigt, wie die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit anzeigt, indem sie der *next speaker selection* nicht Folge leistet und auf eine klare Handlungsanweisung an die Schülerinnen und Schüler verzichtet.

**Beispiel 3 (Gesprächsleiterin)**, GL = Gesprächsleiterin; LP1 = Lehrperson am Lehrerpult; LP2 = Lehrperson am Schülerpult; RIC = Rico; LEY = Leyla; CAR = Carla  
 Kontext: Die Gesprächsleiterin leitet zur Phase «Klassenziel bestimmen» über. Zu Beginn dieser Phase müssen die Schülerinnen und Schüler sich einigen, ob sie das Klassenziel der vergangenen Woche erreicht haben. Die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass sie sich nicht an das Klassenziel erinnern, woraufhin die Lehrpersonen (zwei Praktikantinnen) um Hilfe gebeten werden.

- 13 GL: <<lachend, zu LP1 schauend> villicht (weiss d frau schmid und frau berger no) was passiert isch,>  
*vielleicht (weiß Frau Schmid und Frau Berger noch) was passiert ist*
- >14 ((GL schaut LP1 an, LP1 sitzt mit nach vorn gebeugtem Oberkörper auf Stuhl und schaut zu GL #1, 0.8))
- 14b ((LP1 und LP2 schauen sich an #2, CAR, LEY schauen zu LP1, RIC hält GL den Redeball hin, 2.2))

**Abbildung 5**, Gesprächsleiterin schaut zur Lehrperson 1, Lehrperson 1 schaut zuerst zur Gesprächsleiterin, dann zur Lehrperson 2 (nicht im Bild)



- 15 ((GL nimmt Redeball von RIC, schaut im Sitzkreis herum, LP1 setzt sich aufrecht hin, presst Lippen kurz zusammen #3, 4.7))
- >16 ((GL schaut zu LP1, LP1 schaut zu LP2 #4, 1.5))

**Abbildung 6**, Lehrperson 1 setzt sich aufrecht hin und presst ihre Lippen zusammen, schaut zu Lehrperson 2 (nicht im Bild)



- 16b ((LEY tippt auf das vor ihr liegende Kärtchen, GL gibt ihr den Redeball, 1.9))

Die Gesprächsleiterin fordert die Lehrperson<sup>16</sup> indirekt zu einer Aussage den Wortlaut des vergangenen Klassenziels betreffend auf (Z. 13). Damit etabliert sie den ers-

<sup>16</sup> Im Folgenden wird vorwiegend die Interaktion zwischen der Gesprächsleiterin und der Lehrperson 1 (am Lehrerpult) beschrieben und folglich wird immer auf diese Lehrperson Bezug genommen.

ten Teil einer Paarsequenz, woraus ein Zugzwang für die Lehrperson entsteht. Die Gesprächsleiterin adressiert und selektiert die Lehrperson als nächste Sprecherin dadurch zweifach, nämlich einmal verbal durch die Aufforderung und einmal mittels Blick. Die Blick-Selektion (vgl. Weiß 2018) hält sie dabei während insgesamt 3.0 s (Z. 14–14b) aufrecht, bis sie den Redeball annimmt, den Rico ihr hinhält (Z. 15). Auch Carla und Leyla schauen die Lehrperson in Erwartung einer Reaktion an (Z. 14). Die Lehrperson reagiert jedoch in nicht-präferierter Weise auf die Aufforderung der Gesprächsleiterin, eine Aussage zum Klassenziel zu machen. Sie wendet ihren Blick in Z. 14b ab und schaut zur zweiten Lehrperson, die an einem Schülerpult sitzt (s. Abbildung 5). Zur Blickvermeidung bei einer *gaze-selection* hält Weiß (2018, 39–40) fest:

«The typical pattern is the following. After S2 is gaze-selected by S1 at the end of S1's turn, she averts her gaze following a (short) period of mutual gaze [...]. The second speaker often gazes straight ahead with a slightly lowered angle. By frontally averting (and lowering) one's gaze at a phase where turn-transition becomes relevant, the visual «connection» or access to the second speaker shifts away from the speaker and a signal of «not being available» for response is conveyed.»

Dadurch, dass die Lehrperson in diesem Beispiel den Blick abwendet, vermeidet sie nicht nur, den ihr zugewiesenen Turn zu übernehmen, sie wehrt ihn durch das starre Wegschauen geradezu ab. Dabei kommt ihr zugute, dass sie zur zweiten Lehrperson schauen und diese als «Ankerpunkt» für ihren Blick nutzen kann. Das starre Wegschauen der ersten Lehrperson in Richtung der zweiten ist vermutlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass sie sich im Klassenrat in einer räumlich und sozial exponierten Position<sup>17</sup> befindet. Auf dem Stuhl am Lehrerpult ist sie für eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gut sichtbar, da sie erhöht sitzt. Aufgrund ihres «besonderen» Teilnehmerinnenstatus ist die Aufmerksamkeit immer wieder auf sie gerichtet (vgl. de Boer 2006, 167). Die Lehrperson scheint von der Annahme auszugehen, es

---

17 Vgl. Hausendorf und Schmitt (2017) zum Konzept der sozial-räumlichen Positionierung.

sei in dieser Situation notwendig, ihre Nicht-Verfügbarkeit eindeutig – in Form einer klaren Abwendung des Blickes – zum Ausdruck zu bringen.<sup>18</sup>

In Z. 15–16 wendet die Gesprächsleiterin den Blick ab, um den Redeball anzunehmen. Diesen Moment nutzt die Lehrperson für eine Veränderung ihrer Position, ihres Blicks sowie ihrer Mimik: Sie setzt sich aufrecht hin, presst die Lippen zusammen und schaut kurz in Richtung der Gesprächsleiterin, bevor sie wieder zur zweiten Lehrperson schaut (s. Abbildung 6). Als niemand in der Klasse den nächsten Turn übernimmt, schaut die Gesprächsleiterin erneut zur Lehrperson (Z. 16), wobei diese ihren Blick zur zweiten Lehrperson aufrecht hält. Schließlich nimmt Leyla indirekt eine Selbstselektion als nächste Sprecherin vor, indem sie die Gesprächsleiterin auf das vor ihr liegende Kärtchen<sup>19</sup> aufmerksam macht (Z. 16b) und dadurch im Anschluss von der Gesprächsleiterin offiziell das Rederecht erteilt bekommt. Es handelt sich hier um das von Auer (2017, 25–26) beschriebene Muster, wonach nicht der vom aktuellen Sprecher als *gaze-selected next speaker* den Turn übernimmt (in diesem Fall die Lehrperson), sondern eine weitere Beteiligte (Leyla) eine Selbstselektion vornimmt.

17 LEY: [#5 manchmal #6 haben wir es erREICHT? #7 ]  
 17b [((LP1 lächelt, nickt, lehnt sich im Stuhl zurück))]

**Abbildung 7**, Lehrperson lächelt, nickt und lehnt sich im Stuhl zurück



18 Das starre Wegschauen in diesem Beispiel steht im Gegensatz zum Geradeaus-Schauen wie es Weiß (2018, 39) für das Abwehren der Sprecherselektion in Drei-Parteien-Interaktionen beschreibt. Es könnte argumentiert werden, dass in Drei-Parteien-Interaktionen alle Interaktionsbeteiligten potenziell gleichberechtigte Gesprächsteilnehmer sind, was zur Folge hat, dass es «ausreicht», die Sprecherselektion «nur» mittels Geradeaus-Schauen abzuwehren. Währenddessen muss im Klassenrat aufgrund der Mehrparteieninteraktion und der exponierten Position der Lehrperson das Abwehren der Sprecherselektion eindeutiger erfolgen.

19 Die Schülerinnen und Schüler legen gemäß Gesprächsregel ein Kärtchen vor sich auf den Boden, um ihre Redeabsicht anzuzeigen.

Als Leyla ihren Turn beginnt (Z. 17), lächelt die Lehrperson, nickt und lehnt sich dann im Stuhl zurück (Z. 17b, Abbildung 7). Die starre Haltung löst sich also zeitgleich mit der (Fremd-)Übernahme des nächsten Turns auf. Einerseits ist dieses «Entspannungsmoment» bezeichnend, da der Turn, den Leyla nun übernimmt, ja eigentlich der Lehrperson zugedacht war. Die Ungewissheit, wer den nächsten Turn übernimmt ist somit aufgelöst und die Abwehr muss daher von der Lehrperson nicht mehr aufrechterhalten werden. Andererseits kann das Nicken auch als Bestätigungssignal gelesen werden, wodurch die Lehrperson eine inhaltlich Reaktion auf die Sprecherselektion zeigt, jedoch erst als diese von der Gesprächsleiterin nicht mehr wahrgenommen werden kann, da sich die Gesprächsleiterin nun Leyla zugewandt hat.

#### 4.4 Verweigerung der Rederechtszuteilung

Waren einzelne Schülerinnen und Schüler in den vorangehenden Beispielen jeweils als *first speaker* aktiv, wobei die Lehrperson entweder als *second speaker* agiert oder als solche vorgesehen war, ist dies im folgenden Ausschnitt nicht der Fall. Beispiel 4 zeigt das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit während eines Redebeitrags der Lehrperson, bei dem sie von einem Schüler adressiert wird.

**Beispiel 4 (Rico)**, GL = Gesprächsleiterin; LP = Lehrperson; RIC = Rico; ALI = Alina  
 Kontext: Die Schülerinnen und Schüler befinden sich im Abstimmungsprozess. Vor der Sequenz hat die Lehrperson die Gesprächsleiterin angewiesen, die Abstimmungsoptionen vorzulesen, damit alle wissen, worüber abgestimmt werden kann. Dazu ging sie zum Kreis. Während sie den Kreis wieder verlässt, liest die Gesprächsleiterin die Abstimmungsoptionen vor, jedoch nicht vollständig. Aus diesem Grund greift die Lehrperson erneut ein und ergänzt die weitere Option («eine Kombination» von einer bereits genannten Abstimmungsoption mit «helfen», Z. 285).

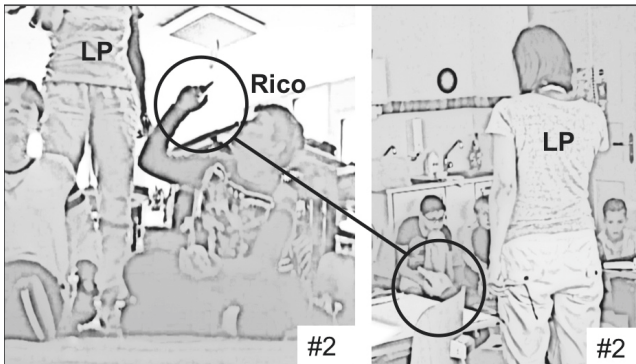
284 LP: ODER eine [kombinatiOn hm; ]  
 284b [((RIC adressiert LP mit Handzeichen, lässt Hand dann wieder fallen))]  
 285 [#1 kombination (.) <<geht zum Kreis> von einem punkt mit (.) HELfen;  
 285b [((RIC adressiert LP erneut mit Handzeichen))]

**Abbildung 8**, Hand-Adressierung der Lehrperson durch Rico



286 LP: könnt vielleicht könnt ihr mal zuerst abstimmen ob>  
<<steht beim Kreis> ihr eine kombinaTION wollt #2;

**Abbildung 9**, Lehrperson beim Kreis, von Rico adressiert

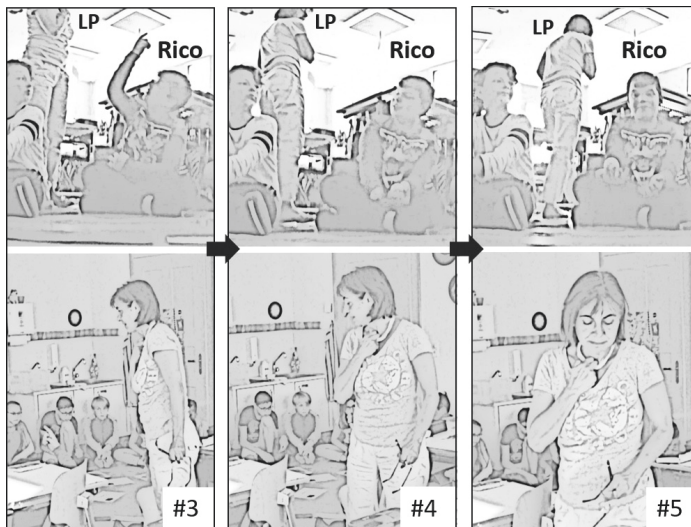


Während der Äußerung der Lehrperson initiiert Rico mittels Handzeichen und Blick zweimal eine Adressierung an sie (Z. 284b; Z. 285b, Abbildung 8). Da er mit dem Rücken zur Lehrperson sitzt, dreht er sich dazu um, was seine Adressierung eindeutig macht. Er geht folglich davon aus, dass die Lehrperson berechtigt ist, ihm – anstelle der Gesprächsleiterin – das Rederecht zu erteilen. Die Lehrperson geht während ihres Turns zum Kreis und bleibt direkt hinter Rico stehen. (Diese Positionierung ergibt sich aus der räumlichen Konstellation, welche in der ersten Pultreihe eine kleine Lücke offenlässt, durch welche die Lehrperson an den Kreis herantreten

kann. Rico und Luca sitzen vor dieser Pultlücke.) Es ist äußerst wahrscheinlich, dass die Lehrperson die Adressierung von Rico wahrnimmt, da er genau in ihrem Blickfeld sitzt (s. Abbildung 8 und 9).<sup>20</sup> Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Lehrperson bewusst verweigert, die Rederechtszuteilung vorzunehmen. Dieses Verhalten ist konsistent mit der von ihr angestrebten Rolle als nicht-steuernde Instanz, der das Recht der Redeübergabe nicht zusteht, da dieses gemäß der Aufgabenverteilung im Klassenrat bei der Gesprächsleiterin liegt.

287 LP: hElfen UND (.) was auch immer  
 288 ob ihr DAS wollt oder nicht;>  
 289 <<LP dreht sich vom Kreis weg> #3 und DANN;>  
 ->289a <<LP schaut zu RIC, hält in Bewegung inne, #4> [(-)>  
 ]  
 ->289b [((RIC  
 lässt Hand fallen #4))]  
 ->289c <<LP geht zum S-Pult, leise> ist das L0gisch. #5>

**Abbildung 10**, Lehrperson auf dem Rückzug, Seitenblick zu Rico



<sup>20</sup> Dennoch bleibt dies eine Vermutung, da auf keiner Kameraeinstellung die Blickrichtung der Lehrperson eindeutig zu erkennen ist.

Nach dem Ende ihres Turns dreht sich die Lehrperson vom Kreis weg und geht zurück zu ihrem Sitzplatz (Z. 289–298c), wobei sie ihre finale Äußerung macht (*und DANN ist das logisch*). Im Weggehen schaut die Lehrperson kurz zu Rico und hält für 0,8 s in ihrer Bewegung inne, bevor sie weitergeht und sich schließlich setzt. Zeitgleich damit hebt Rico seine Adressierung auf, indem er seine Hand fallen lässt (Z. 289b). Dass Rico seine Adressierung zu diesem Zeitpunkt aufhebt, liegt vermutlich daran, dass die abfallende Intonation der Lehrperson in Z. 288 in Kombination mit dem Wegdrehen in Z. 289 von ihm als Turn-Ende wahrgenommen wird und er deshalb davon ausgeht, nicht mehr mit einer Rederechtszuteilung rechnen zu können.

290 ((ALI macht GL auf RICs Redemeldung aufmerksam, GL schaut zu RIC, RIC schüttelt Kopf, 5.1))

291 GL: okay (1.2) ALso: (3.8)

Dass Rico daraufhin nicht die Gesprächsleiterin adressiert (sozusagen als zweite Option für eine Rederechtszuteilung), zeigt, dass seine Wortmeldung exklusiv als Beitrag *an* die Lehrperson gerichtet war und nicht etwa als (ergänzender) Beitrag *zur* Äußerung der Lehrperson. Da diese sich nun zurückgezogen hat, ist eine solche Wortmeldung nicht mehr zielführend. Ricos Körperhaltung nach dem Fallenlassen der Hand deutet auf Enttäuschung hin (Abbildung 10, 3. Bild oben). An seinem Unwillen, sich zu äußern, obwohl er anschließend die Gelegenheit erzielte (Z. 290), ist erkennbar, dass die (Nicht-)Reaktion der Lehrperson für ihn reparaturbedürftig ist. Die Reparatur wird jedoch nicht vorgenommen. Nach einer langen Pause von 5,1 s, in der die Schülerinnen mit Rico eine mögliche Turn-Übernahme aushandeln, übernimmt die Gesprächsleiterin schließlich (Z. 291).

Das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit bezieht sich in diesem Beispiel auf die organisatorische Ebene, nämlich dass die Lehrperson die Rederechtsvergabe nicht vornehmen will und sich damit an die im Klassenrat aufgestellten formalen Regeln hält. Damit unterscheidet sich das Beispiel von den vorherigen, bei welchen jeweils ein/e Schüler/in die Lehrperson als nächste Sprecherin auswählte. Das Nicht-Beachten von Ricos Adressierung ist aber offensichtlich reparaturbedürftig, da die Lehrperson sich in unmittelbarer Nähe zu Rico befindet und er entsprechend von ihr wahrgenommen wird. Die räumliche Positionierung ist in diesem Fall für die Interaktion in mehreren Punkten relevant. Sie bewirkt einerseits, dass zwischen der Lehrperson und Rico ein deutlicher Höhenunterschied besteht, welcher in diesem Fall auch die ungleichen Beteiligungsrollen widerspiegelt. Andererseits demonstriert

die Positionierung der Lehrperson zu Beginn des Ausschnitts (stehend und nach vorn gebeugter Oberkörper, Abbildung 8) Teilnahme am Geschehen, wie es sich auch in der anschließenden verbalen Intervention (Z. 284–298c) zeigt. Bemerkenswert ist, dass Rico seine Adressierung genau in diesem Moment initiiert, in dem die Lehrperson mit der stehenden Positionierung auch Verfügbarkeit demonstriert. Dennoch ist die Lehrperson für die Rederechtszuteilung nicht verfügbar, was für die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Rico ein widersprüchliches Signal darstellt.

## 5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, wie die Lehrperson im Klassenrat ihre Nicht-Verfügbarkeit interaktional zum Ausdruck bringt und wie sie dabei steuernd auf das Geschehen im Klassenrat einwirkt. Mit der Untersuchung wird dem von Deppermann und Schmitt (2007, 47) geäußerten Anspruch Rechnung getragen, «Verzicht-Techniken», die darauf abzielen, die Sprecherrolle nicht zu übernehmen, als konstitutiven Bestandteil der Turn-taking-Organisation systematisch empirisch zu untersuchen.

Dass die Lehrperson sich in bestimmten Situationen, in denen sie adressiert wird, der Notwendigkeit ausgesetzt sieht, Nicht-Verfügbarkeit anzuzeigen, liegt an der Zweideutigkeit ihrer *Anwesenheit*. Sie suggeriert durch die räumliche Distanzierung vom Sitzkreis eine Abwesenheit, obwohl sie anwesend ist (vgl. Hausendorf 2008). Denn trotz ihrer Positionierung zeigt sie sich im Sinne von Heath (1982) als verfügbar (*available*) an: «The visible expression that the actor is unengaged in an activity and is holding orientation vis-a-vis with a coparticipant serves to display the actor's readiness and availability» (Heath 1982, 163). Insofern als die Lehrperson stets dem Geschehen im Klassenrat zugewandt ist und sich keinen anderen Tätigkeiten widmet, als den Klassenrat zu beobachten (s. z. B. Abbildungen 1; 4; 5; 8) und ggf. einzugreifen, hält sie ihre Orientierung gegenüber den Schülerinnen und Schülern aufrecht und zeigt sich demzufolge als verfügbar an. Dies führt dazu, dass die Lernenden die Lehrperson nach wie vor adressieren und zum Teil auch als nächste Sprecherin selektieren.

Wie die Analysen zeigen, verwendet die Lehrperson multimodale Ressourcen (Gestik, Blick, Körperhaltung und -positionierung, verbale Äußerung), um ihre Nicht-Verfügbarkeit anzuzeigen. Diese bedingen sich teilweise gegenseitig. So folgt

auf die Gesten zur Weitergabe und zum Abbruch der *next speaker selection* (s. Abschnitte 4.1 und 4.2) beispielsweise ein Zurücklehnen im Stuhl, welchem in beiden Fällen dieselbe Funktion zukommt: Es betont das Anzeigen der Nicht-Verfügbarkeit, indem sich die Lehrperson körperlich zurückzieht. Das Blickverhalten zeigt sich bei der Abwehr der *next speaker selection* (s. Abschnitt 4.3) als relevant, wobei der Blickkontakt zwischen der Sprecherin (Gesprächsleiterin) und der Lehrperson von letzterer verweigert wird. (Es ist bezeichnend für die *Abwehr* der Sprecherauswahl, dass an dieser Stelle gerade keine weiteren multimodalen Ressourcen zum Einsatz kommen, sondern die Lehrperson bestrebt ist, ihr Verhalten auf der Oberfläche möglichst unauffällig zu gestalten.<sup>21</sup>) Im Gegensatz zur Blickverweigerung wendet die Lehrperson im Beispiel 1 (Abschnitt 4.1) den Blick nicht ab, sondern zeigt die Nicht-Verfügbarkeit anhand einer Geste an. Durch die Aufrechterhaltung des Blickes in Richtung der Klasse nimmt sie eine Adressierung der Klasse vor, ohne jedoch eine/n einzelne/n Schüler/in als *next speaker* zu selektieren, und gibt die Sprecherauswahl weiter. Wie sich gezeigt hat, führt dies bei den Schülerinnen und Schülern jedoch zu Unsicherheit, was von der Lehrperson so interpretiert zu werden scheint, dass sie ihre Nicht-Verfügbarkeit zusätzlich durch eine räumliche Distanzierung (Positionsveränderung) verdeutlichen muss. In Beispiel 2 (Abschnitt 4.2) zeigt die Geste die Handlungsrichtung für Lars an (nämlich dass er mit der *Klasse* diskutieren soll). Die verbale Äußerung ermöglicht der Lehrperson dabei zusätzlich, Lars als Gesprächspartner zu adressieren und den Abbruch der Sprecherauswahl dadurch effektiver und direkter zu gestalten. In Beispiel 4 (Abschnitt 4.4) schließlich zeigt die räumliche Positionierung der Lehrperson beziehungsweise ihr Entfernen vom Sitzkreis Rico an, dass auf seine Adressierung nicht eingegangen werden wird, was ihn veranlasst, seine Adressierung aufzuheben. Die räumliche Nähe der beiden führt jedoch zu einer reparaturbedürftigen Situation.

Aufgrund ihres Status als «besondere Teilnehmende» steuert die Lehrperson durch das Anzeigen ihrer Nicht-Verfügbarkeit das Geschehen im Klassenrat und dadurch auch die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Hier fallen die beiden Konzeptionen zu «Partizipation» aus erziehungswissenschaftlicher und gesprächsanalytischer Sicht (s. Abschnitt 2.1) zusammen, da im Klassenrat die Lenkung der interaktionalen Partizipation durch die Lehrperson immer auch Auswirkungen auf die Partizipation im Sinne von Mitbestimmung auf Seite der Lernen-

---

21 Tatsächlich ist das Abwehren mittels Blickverweigerung natürlich nicht unauffälliger als etwa Strategien mit kombinierten multimodalen Ressourcen.

den hat. Gesprächssteuernd sind Tiittula (2001) zufolge Aktivitäten, «mit denen die Interagierenden auf den Verlauf des Gesprächs lenkend einwirken, indem sie z.B. versuchen zu regeln, wer das Rederecht erhält, worüber gesprochen wird und welche Handlungen die Gesprächspartner durchzuführen haben» (Tiittula 2001, 1355). In den präsentierten Beispielen steuert die Lehrperson die *Rederechtszuteilung* sowie die *Handlungen*, welche die Schülerinnen und Schüler durchführen sollen (untereinander diskutieren). Wie in zwei Ausschnitten gezeigt wurde (s. Abschnitte 4.1 und 4.3), agiert die Lehrperson dabei nicht in der Sprecherinnen-, sondern in der Hörerinnenrolle (vgl. Tiittula 2001, 1363). Im Ausschnitt, in dem die Lehrperson die *next speaker selection* abwehrt (Abschnitt 4.3), bleiben Höreraktivitäten wie beispielsweise Blickkontakt oder Bestätigungssignale («mhm», «ja» usw.) vollständig aus. Tiittula (2001, 1365) hält dazu fest, dass «auch das Ausbleiben von Höreraktivitäten ein starkes Steuerungsmittel [ist], falls es vom Sprecher als Zeichen für Desinteresse oder Aufmerksamkeitsentzug gewertet wird und so zum Abbruch der Interaktion führen kann.» Dass es im genannten Ausschnitt nicht zum Abbruch der Interaktion kommt (obwohl die Blickverweigerung der Lehrperson von der Gesprächsleiterin als Aufmerksamkeitsentzug gewertet werden könnte), ist als bemerkenswerte Leistung der Lernenden zu werten.

Aus didaktisch-pädagogischer Perspektive ist Steuerung nicht per se als negativ zu werten. Wie oben beschrieben ist lediglich zu bedenken, dass Steuerung grundsätzlich Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler hat. Was die Lehrperson beim Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit im Rahmen des Klassenrats tut, entspricht den Erkenntnissen, zu welchen Auer (2017) im Rahmen seiner Untersuchung zur *next speaker selection* in Drei-Parteien-Interaktionen gelangt:

«If this pattern [addressed speaker = next selected speaker] were dominant, multi-party interaction would be in permanent danger of dissolving into two-party interaction [...]. However, this is clearly not what we find. In fact, there is evidence that participants systematically employ practices to avoid schisms or marginalizations of speakers.» (Auer 2017, 10)

Die Lehrperson im hier untersuchten Klassenrat ist konstant bestrebt zu vermeiden, dass durch eine mögliche dyadische Interaktion zwischen ihr und einem/r Schüler/in die anderen Schülerinnen und Schüler marginalisiert werden. Durch das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit zeigt sich die Lehrperson bestrebt, möglichst wenig einzugreifen und die Lernenden zu animieren, das Gespräch selber fortzu-

führen. Insofern trägt sie der Forderung von de Boer (2006) in Teilen Rechnung, indem sie den Lernenden potenziell ermöglicht, «eigene Wege zu entwickeln»:

«Machen [die Lernenden] die Erfahrung, dass sie das Verfahren modifizieren dürfen und eigene Wege entwickeln können, ohne dass die Lehrerin einschreitet, erleben sie den Klassenrat als Situation, die sie gestalten können und in der sie Entscheidungen treffen dürfen. Werden die gefassten Beschlüsse, Entscheidungen und Wünsche auch in die Tat umgesetzt, können sie zum anderen die Konsequenzen ihres Handelns erfahren. Nur wenn beide Aspekte gewährleistet werden, können sich die Schüler/innen als Mitverantwortliche und Mitentscheidende erleben und damit demokratische Handlungskompetenzen erwerben.» (de Boer 2006, 168)

Es bleibt zu untersuchen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler diese «Anweisung» tatsächlich als Möglichkeit wahrnehmen, eigene Verfahrensweisen zu entwickeln und inwiefern sie dabei die Konsequenzen ihres Tuns erleben.

Das zu Beginn dieses Abschnitts beschriebene Paradox der Abwesenheit bei Anwesenheit kann die Lehrperson im institutionellen Rahmen der Schule nicht vollständig auflösen, denn «auch der Versuch, Desinteresse und demonstrative Abwendung zu signalisieren, um Kommunikation zu verhindern, ist ja darauf angewiesen, dass er als Kommunikation sehr wohl wahrgenommen und verstanden wird!» (Hausendorf 2008, 938). Eine Möglichkeit, sich als Lehrperson vom Klassenrat inhaltlich wie auch räumlich zu distanzieren, wäre beispielsweise, sich an einen Tisch am anderen Ende des Klassenraums zu setzen, sodass man nicht dem Sitzkreis zugewandt ist, und dabei einer anderen Tätigkeit nachzugehen als dem Klassenrat zuzuschauen. Falls dies keine Option darstellt, gilt es, sich *und* den Schülerinnen und Schülern den Widerspruch der Anwesenheit bei Abwesenheit, der sich im Klassenrat ergibt, vor Augen zu halten. Dies entspräche auch den von Becker-Mrotzek und Vogt (2009, 202–204) aufgestellten Unterrichtsmaximen «stelle für alle Beteiligten Transparenz her» und «mache die Interaktionsverfahren der Klassengemeinschaft regelmäßig zum gemeinsamen Thema». Interaktionsverfahren könnten somit auf einer metakommunikativen Ebene zum Unterrichtsgegenstand werden.

## 6 Literatur

- Auer, Peter (2017): Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction. In: *Interaction and Linguistic Structure* 60, S. 1–32.
- Bauer, Angela (2013): «Erzähl doch mal vom Klassenrat!». Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle an der Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Niemeyer. (= Germanistische Arbeitshefte 38).
- de Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56/3, S. 384–401.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 15–54.
- Friedrichs, Birte (2009): *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie H. (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, S. 222–244.
- Haldimann, Nina/Hauser, Stefan/Nell-Tuor, Nadine (2017): Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen. In: *leseforum.ch*, Heft 1, S. 1–17.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willhems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie: für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 931–957.
- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012): *Raum als interaktive Resource*. Tübingen: Narr (= Studien zur Deutschen Sprache 62).
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2017): Räume besetzen im Gottesdienst. Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung. Zürich: Universität Zürich (= Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (Spur) 6).
- Heath, Christian (1982): The Display of Reciprocity: An Instance of a Sequential Relationship in Speech and Body Movement. In: *Semiotica* 42/2–4, S. 147–167.
- Herrle, Matthias (2015): Availability stances in classroom openings. Doing attendance, attention and addressability. In: Reh, Sabine; Berdelmann, Kathrin und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 265–283.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge: University Press.
- Kiper, Hanna (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera (2016): «Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef» – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebecca; Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Par-*

- tizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 83–104.
- Lötscher, Alexander/Wyss, Corinne (2013): Formen von Klassenrat aus Sicht der Theorie, der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler. Erkenntnisse aus einer Videostudie. In: Besand, Anja (Hrsg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 98–108.
- Marty, Hildy (2013): Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation. Schulamt Stadt Zürich. Online: <https://www.stadt-zuerich.ch/partizipation-schule> (18.04.2019).
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nell-Tuor, Nadine/Haldimann, Nina (2019): Leiten oder leiten lassen? Gesprächsanalytische Beobachtungen zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 70, S. 73–103.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Master der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten und Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17–37.
- Portmann, Rosemarie/Student, Sonja (2005): Partizipation in Grundschulen. Schülerinnen und Schüler bestimmen mit. Göttingen: ibbw.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 39–61.
- Rossano, Federico (2013): Gaze in Conversation. In: Sidnell, Jack und Stivers, Tanya (Hrsg.): Handbook of Conversation Analysis. Oxford: Blackwell Publishing, S. 308–329.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: Language 50/1974, S. 696–735.
- Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript, S. 43–51.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): Koordination: Tübingen: Narr, S. 95–128.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 2. Berlin: De Gruyter, S. 1355–1361.
- Weiß, Clarissa (2018): When gaze-selected next speakers do not take the turn. In: Journal of Pragmatics 133, S. 28–44.